

# ADULT EDUCATION

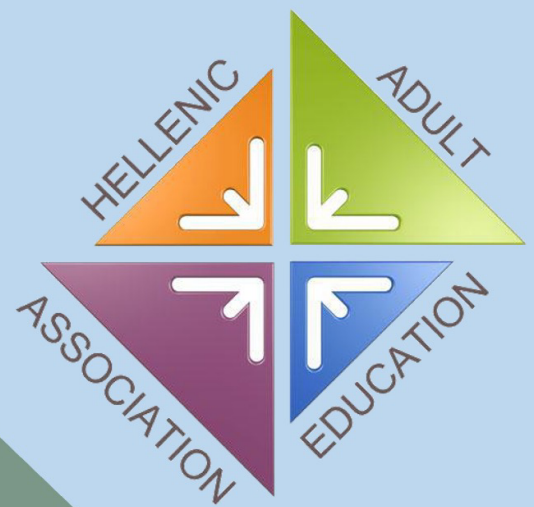
Critical  

---

Issues

VOLUME **3** ISSUE **1**

JANUARY-JUNE 2023



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

Formation of Adult Education Policy: Key Messages and main challenges	7
Nicoletta Ioannou	

Teachers as Adult Learners: their need to Transform	26
Maria Papathanasiou	

Follow-Up: A Neglected Experiential Process within a Transformational Learning Community for Teachers as Adult Learners during Pandemic	39
Eirini Tzovla, Katerina Kedraka	

Implementation and evaluation of the method “Transformative Learning through Aesthetic Experience” in Primary Education	47
Maria Christou	

The 2CHANCE model: A proposal for scientific literacy in second chance schools and a supplementary case study upon a ‘dilemma’ in prison education	59
Anna Tzampazi, Fanny Seroglou	

The participation of immigrants in Second Chance Schools, in the region of Central Macedonia	78
Paraskevi Dakou, Eleni Prokou	

Factor analysis of adult participation in education: the case of Evening General Lyceums of Island Greece	100
Achilleas E. Papadimitriou	

### Book Reviews

The Adult Education Dictionary and the act of studying	122
Aphrodite Vergidou	

Lifelong Learning, Skills & Individual Accounts: Frameworks and Boundaries	126
Thanassis Karalis	

## Editorial Note

The third issue of the journal ADULT EDUCATION *Critical Issues*, this new attempt of the Hellenic Adult Education Association, is the first without the heavy shadow of the pandemic. The gradual and slow return to a new reality, to the fixed but differentiated daily habits is now visible after a long time. Humanity is tracing and exploring the conditions of the post-pandemic period, which in many cases depend directly on the experience of the pandemic. For example, in the field of Education, and even more in Adult Education, the reflection on the transition to a new era of increased hybridity, but also to an era of new orientations and conditions, is now visible. This reflection, however, like the exploration of new challenges, needs constants, continuous efforts and needs critical approaches. For this reason, as necessary as the transition to new perspectives is, it is equally necessary to return to the roots, to the major theorists and to critical analytical tools.

This issue of AEI, the fourth one, keeps up the ongoing exploration on the philosophy and practice of Adult Education in terms of policies, challenges, instructional processes and the needs of the adult as learners. The seven articles included, focus on fundamental issues within the field of critical adult learning, linked to transformation at a social and educational level, since Adult Education plays a crucial role in promoting changes. Particularly interesting is the attention given to topics concerning less privileged learners, as well as less promoted procedures in adult education. European traditions of Adult Education.

Indeed, diversity and complexity of social, cultural and educational settings could be understood as a strength to shaping the field, affecting not only theoretical assumptions, but also instructional practices and approaches, for policymakers, educators and learners, leading to a reflective, critical and transformative learning theory in Adult Education.

The article entitled: "Formation of Adult Education Policy: Key messages and main challenges" by **Nicoletta Ioannou** analyses the main influences and factors that affected Adult Education's policy formation in the European Union (EU) and the key messages as well as leading directions and related key concepts identified in the European policy documents that are presented. A review of official EU policy documents on adult education over the last twenty years shows that Adult Education gained a prominent position in EU policy as a vital component of lifelong learning; however, the emphasis has mostly been on realizing its economic goals, by focusing on labour market trends and needs, such as employability and competitiveness. The article critically proposes that adult education policies should promote the personal and social development and the wellbeing of adults and creatively contribute to the formation of more cohesive and just societies.

**Maria Papathanasiou** focuses on teachers as adult learners and their need to transform. She argues that the rapidly changing social environment and lately the Pandemic, has further elevated the role of education by introducing, if not "mandating", lifelong learning for the overwhelmed teachers. Considering the importance and criticality of the school's mission, the importance of the teacher's duties and the challenge in the implementation of their work can easily be seen, the author explores three of the most basic theories of adult education and significant aspects of constructivism, whose tenets also undergird, teachers' continuous and imperative need of adults' lifelong learning. The theories discussed are the Andragogy of Knowles, Freire's educational Social Change, and Mezirow's Transformation Theory, as a resource for deepening our understanding of the critical matters affecting the need for new ways for teachers to approach their learning and teaching.

In their article **Eirini Tzovla and Katerina Kedraka** study the Follow-Up, as a neglected experiential process within a transformational learning community for teachers as adult learners. It refers to an effort to transform the views and attitudes of a group of teachers, who participated in a distance professional development program during the pandemic period, about the use of digital educational content in the teaching practice. In terms of methodology, Mezirow's 10 steps of transformation were followed. The writers argue that a transformation of the perceptions and attitudes of the participants regarding the utilization of digital educational content in educational practice is achieved.

**Maria Christou** investigated the implementation and evaluation of the method “Transformative Learning through Aesthetic Experience” in Primary Education. She implemented the method “Transformative Learning through Aesthetic Experience”, in a group of permanent teaching staff of Primary Education working in public schools in Athens and Piraeus, after completing their training in this method. The current article is partly based on the doctoral dissertation of the writer: "Evaluation of the implementation of the method ‘Transformative Learning through Aesthetic Experience’ in Primary Education», held in the Hellenic Open University. The article begins with a theoretical framework presenting five key areas: Transformation Theory and the Constructive - Developmental Approach to Transformative Learning, the training of Primary Education teachers, the way Transformative Learning could be utilized in Primary Education, the possibility of utilizing Art as a means of developing transformative learning and the method “Transformative Learning through Aesthetic Experience” itself. A presentation of the research method, the research results, a discussion and proposals follow.

**Anna Tzampazi and Fanny Seroglou** focus on Science Education in Second Chance Schools in Greece. In their paper a methodological approach for science teaching in a Second Chance School is presented. The resulting model is called 2CHANCE and has been developed to facilitate pre- and in-service adult educators in their science educational work that creates the framework for adult learners’ scientific literacy and the conditions for transformative learning aiming learners' participation in socio-political becoming and cultivation of critical thinking and awareness. In addition, they present a case study upon a ‘dilemma’ in prison education as an example of using the model.

**Paraskevi Dakou and Eleni Prokou** survey the participation of immigrants in the same type of adult schools, the Second Chance Schools (SCS) in the Region of Central Macedonia -Greece. In their study, through 18 in-depth semi-structured interviews, the writers examine immigrants’ incentives to participate, the possible barriers they encountered before enrolling, and those they probably face in terms of attendance and/or in the learning process, as well as their perceptions of the learning environment of SCS. The findings indicate that the participants were motivated to enroll in the SCS by both intrinsic and extrinsic incentives, while multiple barriers, mainly situational and/or dispositional, hindered their enrollment. Similar barriers affected their attendance and learning process, along with those that have arisen due to the forced remote operation of SCS during the pandemic. However, they have developed a positive attitude towards the learning environment of SCS, emphasizing their satisfaction and praising the support of trainers.

**Achilleas Papadimitriou** in his article “Factor analysis of adult participation in education: the case of Evening General Lyceums of island Greece” focuses on the phenomenon of adult participation in education. In Greece, Evening Lyceums belong to secondary education even though they are mostly adults, who work during the day. The purpose of the survey was to investigate the factors of adult participation in the Evening General Lyceums which are located on the Greek islands. The research was conducted in 2022 and 268 adult students of Evening Lyceums took part. The factor analysis of data with the Principal Component Analysis method was applied and the factors influencing the decision to participate in this type of schools were obtained. From the range of the factors identified, four are very important (self-assessment, attitudes towards education, educational perspective and expectations), while there are others that seem to be quite influential for these adult students.

Bringing this issue to the International and Greek Adult Education community, we hope to provide another step in the dialogue on the upcoming changes and transformations that societies need to cope with the multiple challenges they face today. We look forward to an even greater contribution from active researchers of our field in order to publish papers with a critical view on those issues.

Professor Thanassis Karalis

Professor Katerina Kedraka

Editors of *ADULT EDUCATION Critical Issues*

## Η διαμόρφωση των Ευρωπαϊκών πολιτικών στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Βασικά μηνύματα και σημαντικές προκλήσεις

### Formation of Adult Education Policy: Key Messages and main challenges

**Νικολέττα Ιωάννου**

*Σχολή Παιδαγωγικών και Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Frederick, Λευκωσία, Κύπρος*

**Nicoletta Ioannou**

*School of Education and Social Sciences, Frederick University, Nicosia, Cyprus*

#### Περίληψη

Το παρόν άρθρο αναλύει τις κύριες επιρροές και τους παράγοντες που επηρέασαν τη διαμόρφωση της πολιτικής για την εκπαίδευση ενηλίκων στην Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ), καθώς και τα βασικά μηνύματα, τις κύριες κατευθύνσεις και τις βασικές έννοιες που επισημαίνονται στα σχετικά έγγραφα πολιτικής. Προκειμένου να διερευνηθούν τα παραπάνω, πραγματοποιήθηκε ανασκόπηση των επίσημων εγγράφων πολιτικής της ΕΕ για την εκπαίδευση ενηλίκων τα τελευταία είκοσι χρόνια. Η εκπαίδευση ενηλίκων απέκτησε εξέχουσα θέση στην πολιτική της ΕΕ κυρίως ως συστατικό ζωτικής σημασίας της διά βίου μάθησης. Ωστόσο, διαφαίνεται ότι η έμφαση στις πολιτικές αυτές δίνεται κυρίως στην υλοποίηση των οικονομικών στόχων της Ένωσης, εστιάζοντας στις τάσεις και τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, όπως είναι η απασχολησιμότητα και η ανταγωνιστικότητα. Αυτό το άρθρο καταλήγει στη θέση ότι οι πολιτικές για την εκπαίδευση ενηλίκων πρέπει να διασφαλίζουν την απρόσκοπτη συμμετοχή των ενηλίκων στη μάθηση, έτσι ώστε να προάγουν την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη και την ευημερία των ενηλίκων και να συμβάλλουν στη διαμόρφωση πιο συνεκτικών και δίκαιων κοινωνιών.

**Λέξεις-κλειδιά:** εκπαίδευση ενηλίκων, διά βίου μάθηση, ευρωπαϊκές πολιτικές.

#### Abstract

This article analyses the main influences and factors that affected adult education policy formation in the European Union (EU) and the key messages as well as leading directions and related key concepts identified in the European policy documents that are presented. In order to investigate the above, a review of official EU policy documents on adult education over the last twenty years was undertaken. Adult education gained a prominent position in EU policy as a vital component of lifelong learning; however, the emphasis has mostly been on realizing its economic goals, by focusing on labor market trends and needs, such as employability and competitiveness. This article takes the position that adult education policies should ensure the seamless participation of adults in learning so as to promote the personal and social development and well-being of adults and creatively contribute to the formation of more cohesive and just societies.

**Keywords:** adult education; lifelong learning; European policies.

## 1.Εισαγωγή

Η εκπαίδευση ενηλίκων είναι ένα πολύπλοκο και πολυδιάστατο πεδίο. Μπορεί να λαμβάνει χώρα σε τυπικό, μη τυπικό και άτυπο περιβάλλον και να εξυπηρετεί τις ανάγκες ατόμων, οργανισμών, κοινωνικών ομάδων ή κοινωνιών. Μια από τις αντιληπτές λειτουργίες του πεδίου είναι η ανάπτυξη της ετοιμότητας για μάθηση και για συνεχή αυτοβελτίωση, καθώς και η ικανότητα καθοδήγησης της διαδικασίας προσωπικής και επαγγελματικής εξέλιξης (Jögi & Gross, 2009). Η προσωπική ανάπτυξη, η αυτοπραγμάτωση, η κοινωνική βελτίωση, η επαγγελματική ανέλιξη, η οργανωτική αποτελεσματικότητα, η πνευματική ανάπτυξη και ο κοινωνικός μετασχηματισμός είναι όλοι σκοποί της εκπαίδευσης ενηλίκων. Μια άλλη λειτουργία του πεδίου είναι να βοηθά τους ενηλίκους να προσαρμοστούν στις ταχύτατες αλλαγές που συντελούνται στην οικονομία και στην αγορά εργασίας, παρέχοντάς τους τη δυνατότητα να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις και ικανότητες που θα ενισχύσουν την αναβάθμιση των δεξιοτήτων τους, την επανειδίκευσή τους, καθώς και την απασχολησιμότητα. Εντούτοις, στον χώρο της έρευνας, η εκπαίδευση ενηλίκων εξακολουθεί να είναι ένα αναδυόμενο πεδίο που αναπτύσσει ακόμα τις παραδόσεις, το σώμα γνώσης και τον προσανατολισμό του.

Οι ορισμοί της εκπαίδευσης ενηλίκων, προερχόμενοι τόσο από την ερευνητική και ακαδημαϊκή κοινότητα (Jarvis, 2004· Knowles & Bradford, 1952· Merriam & Brockett, 2007) όσο και από ευρωπαϊκούς και διεθνείς οργανισμούς (CEDEFOP, 2008· Council of the European Union, 2011· NRDC et. al. 2010· UNESCO, 2015), επισημαίνουν τις διάφορες διαστάσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων, μερικές από τις οποίες αναφέρθηκαν παραπάνω, και αναγνωρίζουν τη συμβολή της στην ανάπτυξη, την ευημερία και την προσωπική ολοκλήρωση των ατόμων, καθώς και στην ανάπτυξη της κοινωνίας. Αυτοί οι ορισμοί αφορούν, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες της εκπαίδευσης ενηλίκων και δείχνουν πώς η έννοια της εκπαίδευσης ενηλίκων έχει εξελιχθεί με την πάροδο των χρόνων, ανάλογα με τα εκάστοτε κοινωνικά, οικονομικά και άλλα πλαίσια. Παραδόξως, οι προσπάθειες στη σχετική βιβλιογραφία για καθορισμό συμφωνημένων υπερεθνικών και διεθνών ορισμών του πεδίου έρχονται σε αντίθεση με την παραδοχή ότι η εκπαίδευση ενηλίκων απαιτεί τη δική της ξεχωριστή μεταχείριση, επειδή είναι αναγκαστικά ευέλικτη και ευπροσάρμοστη στις εθνικές ανάγκες που αλλάζουν στο πέρασμα του χρόνου και από τόπο σε τόπο.

Η εκπαίδευση ενηλίκων θεωρείται πολιτικό και κοινωνικό εργαλείο, που διαμορφώνεται από εθνικά πλαίσια και καθοδηγείται από ατομικές, κοινωνικές και οικονομικές τάσεις και συνθήκες. Μπορεί να αναπτύξει δεξιότητες και παράλληλα να διαμορφώσει στάσεις, αξίες και πεποιθήσεις. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίον η εκπαίδευση ενηλίκων περιλαμβάνει ένα τόσο ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, καλύπτοντας προγράμματα γραμματισμού, αριθμητισμού, ψηφιακών δεξιοτήτων έως προγράμματα βασικών δεξιοτήτων, προγράμματα που προσφέρονται σε δήμους, μετανάστες, πρόσφυγες, ηλικιωμένους, φυλακισμένους και άλλες ομάδες πληθυσμού. Η ευρωπαϊκή πολιτική για την εκπαίδευση ενηλίκων επηρεάζει την κοινωνική και οικονομική σφαίρα της ζωής των ενηλίκων. Στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική η εκπαίδευση ενηλίκων θεωρείται σημαντικός παράγοντας προώθησης της οικονομικής ανταγωνιστικότητας, της ατομικής ανάπτυξης και της κοινωνικής συνοχής. Το παρόν άρθρο προσπαθεί να προσδιορίσει τους παράγοντες που επηρέασαν τη διαμόρφωση της πολιτικής για την εκπαίδευση ενηλίκων στην Ευρωπαϊκή Ένωση, να εξετάσει τις κύριες επιρροές και τους παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωσή της σε ευρωπαϊκό επίπεδο και να αναδείξει τα βασικά μηνύματά τους. Είναι σημαντικό να λεχθεί πως παρά το γεγονός ότι η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική θεωρείται «ήπια» (soft policy) ως προς την επιρροή της στην ανάπτυξη των εθνικών πολιτικών στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων, το παρόν άρθρο δίνει την ευκαιρία σε διάφορα ενδιαφερόμενα μέρη (φορείς χάραξης πολιτικής, παρόχους, ερευνητές, εκπαιδευτές ενηλίκων, ακαδημαϊκούς) να αναστοχαστούν πάνω στις υφιστάμενες εθνικές πολιτικές για την εκπαίδευση ενηλίκων, ώστε να ικανοποιήσουν τις εκπαιδευτικές και μαθησιακές ανάγκες των ενηλίκων.



Τα έγγραφα πολιτικής για την εκπαίδευση ενηλίκων, όπως Ανακοινώσεις, Ψηφίσματα και Συστάσεις, έχουν αναπτυχθεί τόσο από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης όσο και από άλλους ευρωπαϊκούς και διεθνείς οργανισμούς, όπως το Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης (CEDEFOP), την UNESCO και τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ). Η ευρωπαϊκή πολιτική διέπεται από την Ανοικτή Μέθοδο Συντονισμού (Open Method of Coordination), η οποία είναι μια μορφή «ήπιου» ή μη δεσμευτικού δικαίου που δεν απαιτεί από τις χώρες της ΕΕ να προβλέψουν ή να τροποποιήσουν τη νομοθεσία τους. Η Ανοικτή Μέθοδος Συντονισμού θεσπίστηκε ως εργαλείο της Στρατηγικής της Λισαβόνας το 2000, η οποία παρείχε ένα νέο πλαίσιο συνεργασίας ανάμεσα στα ΚΜ της ΕΕ, οι εθνικές πολιτικές των οποίων μπορούσαν έτσι να κατευθυνθούν προς ορισμένους κοινούς στόχους. Η μέθοδος αυτή, μαζί με τη σύσταση Ομάδων Εργασίας για την Εκπαίδευση Ενηλίκων και Ομάδων Εμπειρογνωμόνων και με την πραγματοποίηση Δραστηριοτήτων Ομαδικής Μάθησης, συμβάλλουν στη διαμόρφωση των πολιτικών στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, αναδεικνύοντας ταυτόχρονα τις διαφορετικές φωνές που διαμορφώνουν το πεδίο σε ευρωπαϊκό επίπεδο.

Παρόλο που οι προαναφερθέντες οργανισμοί ασχολήθηκαν με διάφορες πτυχές της εκπαίδευσης ενηλίκων από τις αρχές της δεκαετίας του '70, στο παρόν άρθρο αποφασίστηκε να διερευνηθούν και να αναλυθούν ευρωπαϊκά έγγραφα πολιτικής που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια των δύο τελευταίων δεκαετιών, εφόσον η εκπαίδευση ενηλίκων ως ένας αυτόνομος τομέας πολιτικής σε ευρωπαϊκό επίπεδο αναπτύχθηκε κυρίως κατά την περίοδο αυτή (Holford & Milana, 2014). Σημειώνεται, επίσης, ότι το παρόν άρθρο παρουσιάζει το αποτέλεσμα μιας ανασκόπησης των ευρωπαϊκών εγγράφων πολιτικής για την εκπαίδευση ενηλίκων δύο οργανισμών, της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η απόφαση αυτή λήφθηκε δεδομένου ότι οι προαναφερθέντες οργανισμοί αποτελούν τους κατ' εξοχήν φορείς λήψης αποφάσεων της ΕΕ. Αποτελούν δε τα εκτελεστικά όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης που είναι υπεύθυνα για την εφαρμογή της νομοθεσίας, των πολιτικών και των προγραμμάτων της ΕΕ στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η ανασκόπηση αναμένεται να παράσχει καλύτερη κατανόηση των βασικών μηνυμάτων και κατευθύνσεων των συγκεκριμένων εγγράφων και να βοηθήσει τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και άλλα ενδιαφερόμενα μέρη να αποκτήσουν καλύτερη γνώση των βασικών μηνυμάτων και θεμάτων που θα μπορούσαν να διευκολύνουν μια πιο ουσιαστική και αποτελεσματική δέσμευση στη διαμόρφωση πολιτικών για την εκπαίδευση ενηλίκων σε εθνικό επίπεδο, λαμβάνοντας υπόψη τις τοπικές συνθήκες, ιδιαιτερότητες, ανάγκες και πλαίσια στα οποία διαμορφώνεται το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων.

## **2. Μεθοδολογία**

Για τη διερεύνηση των βασικών μηνυμάτων, του τρόπου διαμόρφωσης και του τρόπου που σηματοδοτείται η εκπαίδευση ενηλίκων στα ευρωπαϊκά έγγραφα πολιτικής, επιδιώχθηκε μια ενδελεχής και συστηματική ανασκόπηση των εγγράφων ευρωπαϊκής πολιτικής από το 2000 μέχρι σήμερα. Το άρθρο βασίζεται στην ανάλυση του περιεχομένου, των βασικών κατευθύνσεων και των προτεραιοτήτων που αναπτύσσονται σε αυτά τα έγγραφα, στη σημασία που τους αποδίδεται και στον τρόπο με τον οποίο υποστηρίζουν την ανάπτυξη της ευρωπαϊκής πολιτικής στον συγκεκριμένο τομέα (Guimarães, 2017).

Η ανάλυση των ευρωπαϊκών εγγράφων στην παρούσα έρευνα υιοθετεί την άποψη ότι η ανάπτυξη της ευρωπαϊκής πολιτικής για την εκπαίδευση ενηλίκων είναι μια σύνθετη διαδικασία που επηρεάζεται και ταυτόχρονα επηρεάζει κοινωνικές, οικονομικές, τεχνολογικές και άλλες αλλαγές που συντελούνται. Σε αυτό το δυναμικό πλαίσιο αναπτύσσονται τα έγγραφα πολιτικής της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, τα οποία με τη σειρά τους επηρεάζουν και καθορίζουν τόσο τα γενικά όσο και τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και το περιεχόμενό τους. Σε αυτό το πλαίσιο, το ερευνητικό ερώτημα που διατυπώθηκε με στόχο να καθοδηγήσει την έρευνα στο παρόν άρθρο, αφορά στον τρόπο που εννοιολογείται η εκπαίδευση ενηλίκων στα ευρωπαϊκά έγγραφα πολιτικής ως προς τα βασικά μηνύματα, τις κύριες κατευθύνσεις και επιρροές και τους παράγοντες που επηρέασαν τη διαμόρφωσή της.

Όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή, για το παρόν άρθρο επιλέχθηκαν ευρωπαϊκά έγγραφα πολιτικής για την εκπαίδευση ενηλίκων των δύο τελευταίων δεκαετιών. Οι λόγοι που επιλέγηκε το συγκεκριμένο σημείο έναρξης της ανάλυσης των εγγράφων είναι, αρχικά, γιατί κατά την περίοδο αυτή δημοσιεύτηκαν τα πρώτα έγγραφα πολιτικής που αφορούσαν αποκλειστικά στην εκπαίδευση ενηλίκων, η οποία αποτελεί πλέον μια νέα έννοια στα έγγραφα πολιτικής της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (European Commission, 2006). Επιπρόσθετα, κατά την προγραμματική περίοδο 2000-2007, η χρηματοδότηση προτάσεων στο πλαίσιο του Προγράμματος Grundtvig (Εκπαίδευση ενηλίκων και άλλες εκπαιδευτικές οδοί) του Ευρωπαϊκού Προγράμματος «ΣΩΚΡΑΤΗΣ» επέτρεψε σε ενηλίκους και εκπαιδευτικά ιδρύματα ενηλίκων να συμμετάσχουν στη μαθησιακή κινητικότητα και τη διακρατική συνεργασία και, ως εκ τούτου, στη διακίνηση ιδεών και στην ανταλλαγή καλών πρακτικών σε θέματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Σημειώνεται, επίσης, ότι κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, οι πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης ενηλίκων, θεωρούνταν καίριας σημασίας για την επίτευξη των στόχων της Στρατηγικής της Λισαβόνας, μέσω των οποίων η Ευρωπαϊκή Ένωση έθεσε έναν νέο στρατηγικό στόχο δεκαετίας: να καταστεί η ΕΕ η «ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή» μέχρι το 2010 (European Parliament, 2000). Σύμφωνα με τους στόχους της Λισαβόνας, ένας βαθύς μετασχηματισμός της εκπαίδευσης και της κατάρτισης σε όλη την Ευρώπη, δεν μπορούσε να μην συμπεριλάβει και την εκπαίδευση των ενηλίκων. Έκτοτε, η ανάπτυξη των ευρωπαϊκών πολιτικών για την εκπαίδευση ενηλίκων ήταν έντονη και ουσιαστική και η εκπαίδευση ενηλίκων έγινε ένας αναγνωρισμένος και σημαντικός τομέας πολιτικής, σε ευρωπαϊκό επίπεδο.

Για τον παρόν άρθρο, επτά ευρωπαϊκά έγγραφα συμπεριλήφθηκαν στην ανάλυση, ως εξής: τρεις Ανακοινώσεις της Επιτροπής: «Εκπαίδευση ενηλίκων: Ποτέ δεν είναι αργά για μάθηση» (European Commission, 2006), «Σχέδιο δράσης για την εκπαίδευση ενηλίκων: Ποτέ δεν είναι αργά για μάθηση» (European Commission, 2007) και «Ευρωπαϊκό Θεματολόγιο δεξιοτήτων για βιώσιμη ανταγωνιστικότητα, κοινωνική δικαιοσύνη και ανθεκτικότητα» (European Commission 2020). δύο Ψηφίσματα του Συμβουλίου: «Ψήφισμα του Συμβουλίου σχετικά με ένα ανανεωμένο ευρωπαϊκό θεματολόγιο για την εκπαίδευση των ενηλίκων» (Council of the European Union 2011) και «Ψήφισμα του Συμβουλίου σχετικά με ένα ανανεωμένο ευρωπαϊκό θεματολόγιο για την εκπαίδευση των ενηλίκων 2021-2030» (Council of the European Union, 2021). μία «Σύσταση του Συμβουλίου όσον αφορά τις Διαδρομές Αναβάθμισης των Δεξιοτήτων: Νέες Ευκαιρίες για Ενηλίκους» (Council of the European Union, 2016) και ένα έγγραφο με τίτλο «Συμπεράσματα του Συμβουλίου σχετικά με την υλοποίηση της σύστασης του Συμβουλίου για τις διαδρομές αναβάθμισης των δεξιοτήτων: Νέες ευκαιρίες για ενηλίκους» (Council of the European Union, 2019). Θα πρέπει εντούτοις να διευκρινιστεί ότι μέχρι σήμερα έχει ψηφιστεί ένας πολυπληθής αριθμός εγγράφων πολιτικής από το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής που σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Κατά συνέπεια, το σύνολο των εγγράφων πολιτικής της περιόδου που αναλύονται στο παρόν άρθρο δεν είναι εξαντλητικός. Ως εκ τούτου, έχουν επιλεγεί έγγραφα που είτε αναφέρονται αμιγώς στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και το περιεχόμενό τους αφορά αποκλειστικά αυτόν τον τομέα (π.χ. Ανακοίνωση της Επιτροπής: «Εκπαίδευση ενηλίκων: Ποτέ δεν είναι αργά για μάθηση»), είτε έχουν υιοθετηθεί από τους Υπουργούς Παιδείας των Κρατών Μελών και κατά συνέπεια, κατά τη διαμόρφωσή τους, έχουν συζητηθεί από τις αντίστοιχες επιτροπές παιδείας των Κρατών Μελών σε συνεργασία με αρμόδιους εκπαιδευτικούς φορείς (π.χ. Ψήφισμα του Συμβουλίου σχετικά με ένα ανανεωμένο ευρωπαϊκό θεματολόγιο για την εκπαίδευση των ενηλίκων 2021-2030) ή, τέλος, το περιεχόμενό τους έχει άμεσα ή έμμεσα αντίκτυπο στις εθνικές πολιτικές των Κρατών Μελών που σχετίζονται με την εκπαίδευση των ενηλίκων (π.χ. «Συμπεράσματα του Συμβουλίου σχετικά με την υλοποίηση της σύστασης του Συμβουλίου για τις διαδρομές αναβάθμισης των δεξιοτήτων: Νέες ευκαιρίες για ενηλίκους»).

### **3. Βασικές επιρροές, σημαντικά μηνύματα, κύριες κατευθύνσεις και παράγοντες που επηρέασαν τη διαμόρφωση των Ευρωπαϊκών Εγγράφων Πολιτικής στην Εκπαίδευση Ενηλίκων**

Όπως έχει αναφερθεί, στην Ευρωπαϊκή Ένωση, η εκπαίδευση ενηλίκων έχει αναγνωριστεί ως διακριτός τομέας πολιτικής με τις δικές του προτεραιότητες και προκλήσεις, κυρίως τις τελευταίες δύο δεκαετίες (Holford & Milana, 2014). Προηγουμένως, η εκπαίδευση ενηλίκων ως έννοια ήταν λίγο πολύ ταυτόσημη με αυτήν της διά βίου μάθησης, η οποία άρχισε να αποκτά πρωταρχική σημασία στη χάραξη της ευρωπαϊκής πολιτικής κυρίως στη Στρατηγική της Λισαβόνας (European Parliament, 2000).

Η έμφαση στη διά βίου μάθηση ήταν εμφανής σε προγενέστερες ευρωπαϊκές πρωτοβουλίες και πολιτικές, όπως, για παράδειγμα, στην ανακήρυξη του 1996 ως Έτους Διά Βίου Μάθησης, προκειμένου η διά βίου μάθηση να προωθήσει «την προσωπική εξέλιξη των ατόμων και την ενσωμάτωσή τους στο εργασιακό περιβάλλον και την κοινωνία» (European Parliament 1995, σελ. 2). Σημειώνεται, επίσης, ότι τον Ιανουάριο του 1996, ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) χρησιμοποιώντας το σύνθημα ‘Κάνοντας τη διά βίου μάθηση πραγματικότητα για όλους’, αναγνώρισε τη ‘μάθηση καθ’ όλη τη διάρκεια της ζωής’ ως πολύ σημαντική διαδικασία υιοθετώντας τη θέση ότι δεν είναι πλέον ρεαλιστικό να αποκτήσεις κανείς όλες τις γνώσεις που χρειάζεται στα χρόνια της σχολικής του ζωής μόνο. Ακολούθως, το Μνημόνιο για τη Διά Βίου Μάθηση – A Memorandum on Lifelong Learning (Commission of the European Communities, 2000), η Ανακοίνωση της ΕΕ «Η πραγμάτωση μιας ευρωπαϊκής περιοχής διά βίου μάθησης» (Commission of the European Communities, 2001) και το Ψήφισμα του Συμβουλίου της ΕΕ για τη διά βίου μάθηση (Council of the European Communities, 2002) ενίσχυσαν τη συζήτηση για τη διά βίου μάθηση στην Ευρώπη και προετοίμασαν τον δρόμο για την ανάδειξη της εκπαίδευσης ενηλίκων ως διακριτό πεδίο εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι πιο πάνω πρωτοβουλίες ανανέωσαν τη σημασία της διά βίου μάθησης στις αρχές της δεκαετίας του 1990 και μετέπειτα και επηρέασαν πολλές ευρωπαϊκές και διεθνείς πολιτικές. Η εκπαίδευση ενηλίκων απέκτησε εξέχουσα θέση, ειδικά στις χώρες της Βόρειας Ευρώπης, όπου οι οικονομικές και τεχνολογικές αλλαγές τόνωσαν την ανάγκη για εκτεταμένη εκπαίδευση και επανεκπαίδευση του ενήλικου πληθυσμού.

Η ευρεία υιοθέτηση της έννοιας της διά βίου μάθησης στην Ευρωπαϊκή Ένωση κατά την πιο πάνω περίοδο επέδρασε σημαντικά στην εκπαιδευτική πολιτική, ιδιαίτερα στην εκπαίδευση ενηλίκων (Mikulic, 2015), και τα βασικά μηνύματα της διά βίου μάθησης επηρέασαν την εκπαίδευση ενηλίκων σε μεγάλο βαθμό. Υπογράμμισαν αφενός ότι η διά βίου μάθηση είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη της ιδιότητας του πολίτη, την κοινωνική συνοχή και την απασχόληση και αφετέρου ότι θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή σε όσους κινδυνεύουν από κοινωνικό αποκλεισμό. Επίσης, τόνισαν πόσο σημαντικό είναι τα άτομα να μαθαίνουν καθ’ όλη τη διάρκεια της ζωής τους, είτε συνεχώς είτε περιοδικά, να είναι υπεύθυνα για τη μάθησή τους, να είναι σε θέση να ακολουθούν ευέλικτες εκπαιδευτικές διαδρομές της επιλογής τους και να μπορούν να αποκτούν, να αναβαθμίζουν, να ανανεώνουν και να επικαιροποιούν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους.

Η έμφαση στη διά βίου μάθηση τόνισε τη σημασία της μάθησης καθ’ όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου σε όλα τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (τυπικά, μη τυπικά και άτυπα), αποδίδοντας για πρώτη φορά καθοριστική σημασία στη μάθηση που λαμβάνει χώρα εκτός τυπικών εκπαιδευτικών πλαισίων ως απαραίτητη στρατηγική για τις εκπαιδευτικές πολιτικές (Villalba, 2016). Ενίσχυσε, επίσης, την εκπόνηση πολλών ερευνών και μελετών σε ολόκληρη την ΕΕ σχετικά με τις πρακτικές και τις πολιτικές εκπαίδευσης ενηλίκων που ακολουθούνται από μεμονωμένα κράτη μέλη, παρέχοντας βαθύτερη κατανόηση σε θέματα που συνδέονται άμεσα με την εκπαίδευση ενηλίκων. Μερικά από αυτά αφορούν στην απόκτηση νέων βασικών δεξιοτήτων για την αντιμετώπιση των αναγκών της αγοράς εργασίας, την αυξημένη επένδυση στο ανθρώπινο δυναμικό, την αποτίμηση της μάθησης, την επανεξέταση της συμβουλευτικής και της καθοδήγησης, τη δυνατότητα προσφοράς ευκαιριών μάθησης πιο κοντά στον τόπο διαμονής των εκπαιδευομένων, την εφαρμογή καινοτομιών στη διδασκαλία και τη μάθηση και την ανάπτυξη αποτελεσματικών μεθόδων και πλαισίων μάθησης για την ενίσχυση της διά βίου μάθησης, αφορούν την εκπαίδευση ενηλίκων. Η επίτευξη των πιο πάνω

κατέδειξε την ανάγκη τόσο για ανάπτυξη πολιτικών της ΕΕ που να αναφέρονται αποκλειστικά στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων όσο και για εξεύρεση τρόπων σε εθνικό επίπεδο για την αντιμετώπιση αυτών των ζητημάτων. Ωστόσο, οι Holford και Milana (2014, σελ. 4) σημείωσαν ότι «μερικές φορές [η ΕΕ] έχει χρησιμοποιήσει τη φράση «διά βίου μάθηση» αναφερόμενη σε όλη την εκπαίδευση και κατάρτιση, «από την κούνια μέχρι το τέλος του βίου»· άλλες φορές η εκπαίδευση ενηλίκων ήταν σαφώς στο προσκήνιο». Επίσης, όπως παρατήρησε η Egetenmeyer (2010, σελ. 34), σε ευρωπαϊκό επίπεδο, η εκπαίδευση ενηλίκων έχει χρησιμοποιηθεί τόσο ως συνώνυμο όσο και ως απαραίτητο συστατικό της διά βίου μάθησης και ότι δεν συζητείται συνήθως ως ανεξάρτητος εκπαιδευτικός τομέας. Ωστόσο, παρά τα όσα αναφέρθηκαν πιο πάνω, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η αναβάθμιση της διά βίου μάθησης σε βασική έννοια της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Επιτροπής βελτίωσε το κύρος της εκπαίδευσης ενηλίκων (Rasmussen, 2014) και την κατέστησε πολύ σημαντικό πεδίο πολιτικής σε ευρωπαϊκό επίπεδο.

Σημείο καμπής και ορόσημο της ανάπτυξης της ευρωπαϊκής πολιτικής για την εκπαίδευση ενηλίκων ήταν το 2006, όταν η Ευρωπαϊκή Επιτροπή κυκλοφόρησε την Ανακοίνωση «Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ποτέ δεν είναι αργά για μάθηση» (European Commission, 2006). Αυτό είναι ουσιαστικά το πρώτο επίσημο έγγραφο που εστιάζει την προσοχή αποκλειστικά στην εκπαίδευση ενηλίκων στο οποίο επισημαίνεται ότι «δεν έχει πάντα αποδοθεί στην εκπαίδευση ενηλίκων η αναγνώριση που της αξίζει όσον αφορά την προβολή, την πολιτική προτεραιότητα και τους πόρους, παρά την πολιτική έμφαση που έχει δοθεί τα τελευταία χρόνια στη διά βίου μάθηση». (European Commission, 2006, σελ. 3). Στο έγγραφο σημειώνεται, επίσης, ότι «τα κράτη μέλη δεν μπορούν πλέον να μην έχουν ένα αποτελεσματικό σύστημα εκπαίδευσης ενηλίκων, ενσωματωμένο στη στρατηγική τους για τη διά βίου μάθηση, το οποίο παρέχει στους συμμετέχοντες αυξημένη πρόσβαση στην αγορά εργασίας και καλύτερη κοινωνική ένταξη και τους προετοιμάζει για την παράταση του ενεργού επαγγελματικού βίου στο μέλλον» (European Commission, 2006, σελ. 6).

Στο αμέσως επόμενο έγγραφο πολιτικής, το «Σχέδιο δράσης για την εκπαίδευση ενηλίκων: Ποτέ δεν είναι αργά για μάθηση» (European Commission, 2007), η εκπαίδευση ενηλίκων προσδιορίστηκε ως ένα από τα βασικά στοιχεία της Στρατηγικής της Λισαβόνας για την επίτευξη των στόχων της ΕΕ για τη διά βίου μάθηση. Μέσω των δύο αυτών εγγράφων, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έδωσε ιδιαίτερη προσοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων, αναβαθμίζοντάς την από έναν σχετικά περιθωριακό σε έναν σημαντικό τομέα (Holford et. al. 2014). Στην Ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής «Ποτέ δεν είναι αργά για μάθηση» (European Commission, 2006), η εκπαίδευση ενηλίκων αναγνωρίζεται ως σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει στην κοινωνική συνοχή και την οικονομική ανάπτυξη. Η «άρση των εμποδίων στη συμμετοχή», η «εξασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης ενηλίκων» και η «αναγνώριση και επικύρωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων» είναι μερικά από τα βασικά μηνύματα πολιτικής για τους εμπλεκόμενους στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων, τα οποία εξακολουθούν και σήμερα να εμφανίζονται σε σύγχρονα έγγραφα της ΕΕ για την εκπαίδευση ενηλίκων. Τέλος, η Επιτροπή προσδιόρισε δράσεις για την αντιμετώπιση των προκλήσεων της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, καθορίζοντας συγκεκριμένους στόχους, όπως την αύξηση της συμμετοχής των ενηλίκων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση (θέτοντας τον αριθμητικό στόχο του 12,5% έως το 2010). Σημειώνεται ότι ο στόχος αυτός τέθηκε, επίσης, μέχρι το 2020 στο πλαίσιο του Στρατηγικού Πλαισίου Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020, ο οποίος όμως, παρά τις πρωτοβουλίες που αναλήφθηκαν τα επόμενα χρόνια, δεν επιτεύχθηκε. Το έγγραφο προσδιόρισε τη σημασία του καθορισμού δεικτών και σημείων αναφοράς και την ανάγκη συλλογής δεδομένων από τη Eurostat και τον ΟΟΣΑ και την αξιοποίηση διαθέσιμων δεδομένων, προκειμένου να στηριχθεί η χάραξη πολιτικής και ο σχεδιασμός προγραμμάτων και άλλων σχετικών δράσεων. Το Σχέδιο Δράσης του 2007 που ακολούθησε, στόχευσε στη διασφάλιση της αποτελεσματικής παρακολούθησης των πιο πάνω μηνυμάτων, θέτοντας ως στόχο αφενός την άρση των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι ενήλικοι κατά τη συμμετοχή τους σε μαθησιακές δραστηριότητες και αφετέρου τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Η Ανακοίνωση και το Σχέδιο Δράσης για την Εκπαίδευση Ενηλίκων αποτέλεσαν σημαντικά έγγραφα της περιόδου της Λισαβόνας (2000-2010), κατά την οποία η ΕΕ ανέλαβε πρωτοβουλίες για να καταστεί ισχυρός ανταγωνιστικός παράγοντας στο παγκόσμιο σύστημα. Η εκπαίδευση ενηλίκων συνδέθηκε επίσης με την «Ευρώπη 2020», τη Στρατηγική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για έξυπνη, βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη για τη δεκαετία 2010-2020 (European Commission, 2010). Η Στρατηγική «Ευρώπη 2020» ανέδειξε όλες τις μορφές μάθησης καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου και προσδιόρισε την εκπαίδευση ενηλίκων ως τη βάση για την αναβάθμιση των δεξιοτήτων και την επανεκπαίδευση ως μέσο για την επίτευξη κοινωνικής συνοχής και οικονομικής ένταξης. Οι δύο αυτές έννοιες επηρέασαν έντονα τα επόμενα έγγραφα ευρωπαϊκής πολιτικής και αποτέλεσαν κύρια ζητήματα προς αντιμετώπιση μέσω προγραμμάτων και πρωτοβουλιών σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο. Στα δύο προαναφερθέντα έγγραφα, ήταν εμφανής η δέσμευση της Ευρωπαϊκής Ένωσης να προωθήσει την οικονομική ανταγωνιστικότητα των κρατών μελών ώστε να βοηθήσουν τους ενηλίκους να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Επιπλέον, ζητήματα αναλφαβητισμού, καταπολέμησης της φτώχειας, αντιμετώπισης των δημογραφικών αλλαγών και της γήρανσης του πληθυσμού, ήταν μερικά άλλα ζητήματα που έπρεπε να αντιμετωπισθούν εκείνη την περίοδο.

Αμέσως μετά ξεκίνησε η χρηματοπιστωτική κρίση του 2008 που επηρέασε πολλές χώρες ταυτόχρονα και οδήγησε σε παγκόσμια οικονομική κρίση. Η Δυτική Ευρώπη ήταν μεταξύ των περιοχών που πλήγηκαν περισσότερο, με όλες σχεδόν τις οικονομίες της Ευρωζώνης να αντιμετωπίζουν σοβαρή ύφεση το 2008-2009. Η εκπαιδευτική πολιτική, όπως και η εκπαίδευση ενηλίκων, αναγνωρίστηκε στην ευρωπαϊκή πολιτική ατζέντα ως σημαντικός παράγοντας για την άμβλυση των επιπτώσεων της κρίσης. Μια ισχυρότερη εντολή δόθηκε στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων, ωστόσο, έγινε πιο εμφανής η στροφή προς την κατάρτιση, τη μάθηση στον χώρο εργασίας και την αναβάθμιση και αναπροσαρμογή των δεξιοτήτων των ενηλίκων με χαμηλή ειδίκευση ώστε να ενταχθούν ή να επανενταχθούν στην αγορά εργασίας, δίνοντας στην εκπαίδευση ενηλίκων ένα συγκεκριμένο προφίλ. Στο έγγραφο πολιτικής που ακολούθησε κατά τη διάρκεια της χρηματοπιστωτικής κρίσης, το ψήφισμα του Συμβουλίου για ένα «Ανανεωμένο Ευρωπαϊκό Θεματολόγιο για την Εκπαίδευση των Ενηλίκων» του 2011, η εκπαίδευση ενηλίκων προσδιορίστηκε ως μέσο αντιμετώπισης τόσο των βραχυπρόθεσμων όσο και των μακροπρόθεσμων συνεπειών της οικονομικής κρίσης, της αστάθειας στην αγορά εργασίας και της ανάγκης μείωσης του κινδύνου του κοινωνικού αποκλεισμού, μέσω δράσεων που απευθύνονται σε ενηλίκους με χαμηλά προσόντα και χαμηλή ειδίκευση. Ταυτόχρονα, αναγνωρίστηκε η ουσιαστική συμβολή που μπορεί να έχει η εκπαίδευση ενηλίκων στην οικονομική ανάπτυξη — με την ενίσχυση της παραγωγικότητας, της ανταγωνιστικότητας, της δημιουργικότητας, της καινοτομίας και της επιχειρηματικότητας. Στο πλαίσιο αυτό, τα κράτη μέλη ενθαρρύνθηκαν να εισαγάγουν δράσεις, προκειμένου να επιτευχθούν τα παραπάνω και να συμβάλουν στην ανάπτυξη μιας ανταγωνιστικής οικονομίας βασισμένης στη γνώση και την καινοτομία (Council of the European Union, 2011).

Το Ψήφισμα των Υπουργών Παιδείας των κρατών μελών του 2011 για ένα «Ανανεωμένο Ευρωπαϊκό Θεματολόγιο για την Εκπαίδευση των Ενηλίκων» (Council of the European Union, 2011) αποτέλεσε την πολιτική της Ευρωπαϊκής Επιτροπής όσον αφορά στην εκπαίδευση ενηλίκων για τη δεκαετία 2010-2020. Τόνισε την ανάγκη να αυξηθεί η συμμετοχή των ενηλίκων στην τυπική, μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση ενηλίκων, για απόκτηση νέων εργασιακών δεξιοτήτων για ενεργό συμμετοχή στα κοινά, κοινωνική ένταξη ή για προσωπική ανάπτυξη και ολοκλήρωση. Το Θεματολόγιο καθόρισε ένα μακροπρόθεσμο όραμα στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων έως το 2020 και κατέδειξε τις βραχυπρόθεσμες προτεραιότητες που έπρεπε να επιτευχθούν έως το 2014 (Council of the European Union, 2011). Αυτές οι προτεραιότητες έμελλε να βελτιώσουν το προφίλ του τομέα γενικά και, πιο συγκεκριμένα, να προωθήσουν τις ευκαιρίες για τους ενηλίκους «ώστε να έχουν πρόσβαση σε ευκαιρίες για μάθηση υψηλής ποιότητας σε οποιαδήποτε στιγμή στη ζωή τους, με σκοπό την προαγωγή της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης, της αυτεξουσιότητας, της προσαρμοστικότητας, της απασχολησιμότητας και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά» (Council of the European Union, 2011, σελ. 3). Κατά την περίοδο αυτή, τα κράτη μέλη καλούνταν να εστιάσουν

τις δράσεις τους στους ακόλουθους τομείς: (1) υλοποίηση της διά βίου μάθησης και της κινητικότητας, (2) βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, (3) προαγωγή της ισότητας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά μέσω της εκπαίδευσης των ενηλίκων και (4) ενίσχυση της δημιουργικότητας και της καινοτομίας όσον αφορά τους ενηλίκους και το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ανανέωσε τις προτεραιότητες του Θεματολογίου το 2015 για να καλύψει την περίοδο 2015 έως 2020 (European Commission, 2015α), υποδεικνύοντας ότι η ευρεία κατεύθυνση του Ψηφίσματος των Υπουργών Παιδείας του 2011 για την εκπαίδευση ενηλίκων και το ενδιαφέρον της Ευρωπαϊκής Επιτροπής παραμένουν ορατά και επίκαιρα. Εντούτοις, σημειώνονται οι ανανεωμένες προτεραιότητες, οι οποίες επικεντρώνονται κυρίως στην ενίσχυση των δεξιοτήτων των ενηλίκων, ιδίως αυτών με χαμηλές δεξιότητες γραμματισμού, αριθμητισμού και ψηφιακών δεξιοτήτων (European Commission, 2015α). Το Ευρωπαϊκό Θεματολόγιο για την Εκπαίδευση των Ενηλίκων ανανεώθηκε και εγκρίθηκε από το Συμβούλιο Υπουργών τον Νοέμβριο του 2021 καλύπτοντας την περίοδο 2021-2030 (Council of the European Union, 2021). Το Ψήφισμα προσδιορίζει τις προτεραιότητες που μπορούν να υιοθετήσουν τα κράτη μέλη κατά την περίοδο μετά το 2020, συμπεριλαμβανομένων δράσεων για τη διακυβέρνηση, την προσφορά και την απορρόφηση, την ευελιξία και την πρόσβαση καθώς και τη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση ενηλίκων. Τέλος, η πράσινη μετάβαση και ο ψηφιακός μετασχηματισμός εισήχθησαν ως οι νέες προτεραιότητες της δεκαετίας, στο πλαίσιο και των νέων δεδομένων που δημιούργησαν η πανδημία της νόσου Covid-19 και η ανάγκη για ανταπόκριση στις ταχύτερες τεχνολογικές και κλιματολογικές αλλαγές. Το Ψήφισμα αναγνωρίζει τις προκλήσεις της ανάκαμψης από τις επιπτώσεις της πανδημίας και την ανάγκη για ανθεκτικότερες κοινωνίες και οικονομίες, ως συνέπεια των πρωτοφανών επιπτώσεων της πανδημίας αλλά και των κλιματολογικών αλλαγών στον πλανήτη. Επίσης, καλεί τα κράτη μέλη να αντιμετωπίσουν τις μεταβαλλόμενες ανάγκες της αγοράς εργασίας και την αναντιστοιχία δεξιοτήτων και να προβούν σε μεταρρυθμίσεις και επενδύσεις για τη διευκόλυνση και την επίτευξη της ψηφιακής μετάβασης και του ψηφιακού μετασχηματισμού. Σε γενικές γραμμές, το Ψήφισμα έχει ως στόχο να παρέχει τις προϋποθέσεις για να βοηθήσει τους πολίτες να αποκτήσουν το απαραίτητο σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων που χρειάζονται ώστε να προετοιμαστούν για το παρόν και το μέλλον.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η εκπαίδευση ενηλίκων διαδραμάτισε και συνεχίζει να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο σε μεταγενέστερες συναφείς στρατηγικές της ΕΕ, οι οποίες έχουν ως αφετηρία τις δεξιότητες των ενηλίκων. Χαρακτηριστικά αναφέρεται η Σύσταση του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Επιτροπής «Διαδρομές Αναβάθμισης των Δεξιοτήτων: Νέες Ευκαιρίες για Ενηλίκους» του 2016, η οποία αποτελεί μια από τις κύριες νομοθετικές προτάσεις για το «Ευρωπαϊκό Θεματολόγιο Δεξιοτήτων». Οι «Διαδρομές Αναβάθμισης των Δεξιοτήτων» στοχεύουν να βοηθήσουν τους ενηλίκους να αποκτήσουν ένα ελάχιστο επίπεδο γραμματισμού, αριθμητισμού και ψηφιακών δεξιοτήτων, προκειμένου να προχωρήσουν σε υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικών προσόντων (Council of the European Union, 2016). Αποτελούν την ευκαιρία των ενηλίκων για ένα νέο ξεκίνημα, καθώς περιλαμβάνουν χαρτογράφηση και αναγνώριση των γνώσεων και των δεξιοτήτων που ήδη διαθέτουν· τους προσφέρουν περαιτέρω εκπαίδευση και κατάρτιση υπό μορφή εξατομικευμένης προσφοράς μάθησης και, τελικά, τους οδηγούν στην απόκτηση νέων προσόντων, μέσω και των μηχανισμών επικύρωσης και αναγνώρισης των νέων δεξιοτήτων τους, για χρήση στην αγορά εργασίας ή για περαιτέρω μάθηση. Το 2019, το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης ανανέωσε τη δέσμευσή του να υποστηρίξει τους ενηλίκους που αντιμετωπίζουν προβλήματα σε βασικές δεξιότητες (Council of the European Union, 2019). Αυτό αποτυπώθηκε στα Συμπεράσματα του Συμβουλίου για την υλοποίηση της Σύστασης του Συμβουλίου όσον αφορά τις Διαδρομές Αναβάθμισης των Δεξιοτήτων, τα οποία καλούσαν τα κράτη μέλη να θεσπίσουν μέτρα για την αναβάθμιση και την ανανέωση των δεξιοτήτων των ενηλίκων ως μέρος της ευρύτερης στρατηγικής προσέγγισης για τη διά βίου ανάπτυξη των δεξιοτήτων των ενηλίκων. Η ΕΕ υποστηρίζει τα κράτη μέλη να εφαρμόσουν τη Σύσταση με συγκεκριμένους τρόπους και κονδύλια, όπως το Μέσο Τεχνικής Υποστήριξης (το διάδοχο πρόγραμμα του Προγράμματος Στήριξης Διαρθρωτικών Μεταρρυθμίσεων),

το Πρόγραμμα Erasmus+ και τα Ευρωπαϊκά Διαρθρωτικά και Επενδυτικά Ταμεία. Η αναβάθμιση των δεξιοτήτων και η επανεκπαίδευση των ενηλίκων υποστηρίζουν την τάση στην ΕΕ προς την αύξηση της απασχολησιμότητας του εργατικού δυναμικού προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι απαιτήσεις της αγοράς εργασίας, για να διασφαλιστεί η οικονομική βιωσιμότητα των κρατών και των ατόμων. Για άλλη μια φορά, η οικονομική ατζέντα της ΕΕ στον τομέα της εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων κατέχει εξέχουσα θέση, όπως συνέβη και με τα προηγούμενα έγγραφα πολιτικής που παρουσιάστηκαν.

Η πρόσφατη Ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (European Commission, 2020) «Ευρωπαϊκό Θεματολόγιο δεξιοτήτων για βιώσιμη ανταγωνιστικότητα, κοινωνική δικαιοσύνη και ανθεκτικότητα» εγκρίθηκε σε μια περίοδο κατά την οποία το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο είχε συμφωνήσει σε μια πρωτοφανή δέσμη μέτρων ανάκαμψης για την αντιμετώπιση των επιπτώσεων της πανδημίας Covid-19 στις οικονομίες και τις κοινωνίες των ευρωπαϊκών χωρών, καθώς και για την προώθηση της ανάκαμψης της Ευρώπης, μέσω της επένδυσης στην εκπαίδευση, την κατάρτιση και την αποτελεσματική χρήση των δεξιοτήτων. Η πανδημία επιτάχυνε την ψηφιακή μετάβαση, καθώς η τηλεργασία και η εξ αποστάσεως μάθηση έγιναν πραγματικότητα για εκατομμύρια ενηλίκους. Εντούτοις, ενέτεινε το χάσμα στις ψηφιακές δεξιότητες και δημιούργησε νέες ανισότητες λόγω έλλειψης ψηφιακών δεξιοτήτων. Στην Ανακοίνωση αναφέρεται ότι λόγω της πανδημίας «σήμερα, περισσότερο από ποτέ, η ΕΕ χρειάζεται μια ριζική αλλαγή όσον αφορά τις δεξιότητες» (European Commission, 2020, σελ. 2) προκειμένου να ενισχυθεί η βιώσιμη ανταγωνιστικότητα, να διασφαλιστεί η κοινωνική δικαιοσύνη και να οικοδομηθεί η ανθεκτικότητα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Αναφέρεται, επίσης, ότι οι ενήλικοι στην ΕΕ θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να εμπλουτίσουν και να αναβαθμίσουν τις δεξιότητές τους, προκειμένου να συμβάλουν ουσιαστικά στην ανάκαμψη της οικονομίας της Ευρώπης. Το Ευρωπαϊκό Θεματολόγιο Δεξιοτήτων έθεσε φιλόδοξους στόχους για την αναβάθμιση δεξιοτήτων και την επανεκπαίδευση των ενηλίκων για τα επόμενα πέντε χρόνια, δίνοντας τη δυνατότητα στους ανθρώπους να αξιοποιήσουν τον προϋπολογισμό της ΕΕ για να ενισχύσουν τις δεξιότητές τους μέσα από τη συμμετοχή στη διά βίου μάθηση. Επίσης, επαναβεβαιώθηκε η πεποίθηση ότι για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος, η διά βίου μάθηση πρέπει να γίνει πραγματικότητα στην Ευρώπη για όλους τους ενηλίκους σε κάθε κράτος μέλος. Σε αυτό το πλαίσιο, τέθηκαν ακόμη πιο φιλόδοξοι στόχοι για την εκπαίδευση ενηλίκων μέχρι το 2025, όταν το 50% των ενηλίκων ηλικίας 25-64 ετών θα πρέπει να έχει συμμετάσχει σε τουλάχιστον μία τυπική ή άτυπη δραστηριότητα εκπαίδευσης ή κατάρτισης. Τα βασικά μηνύματα σε αυτήν την Ανακοίνωση σχετίζονται κυρίως με την πρόσβαση στη μάθηση, έτσι ώστε οι ενήλικοι με χαμηλή ειδίκευση και χαμηλές δεξιότητες να διαχειρίζονται τη μετάβαση (ή τις μεταβάσεις) στην αγορά εργασίας μέσω της αναβάθμισης δεξιοτήτων και της επανεκπαίδευσης.

#### 4. Συζήτηση

Μολονότι η ανάλυση των εγγράφων πολιτικής της ΕΕ για την εκπαίδευση ενηλίκων δεν είναι εξαντλητική, από την παρουσίαση που έγινε πιο πάνω μπορούν να εξαχθούν ορισμένοι καίριες σημασίας προβληματισμοί σχετικά με τις κύριες κατευθύνσεις και τα βασικά μηνύματα των εγγράφων αυτών, όπως προέκυψαν από τη σχετική ανάλυση. Καταρχάς, αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο το γεγονός ότι η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί σημαντικό στοιχείο των πολιτικών της Διά Βίου Μάθησης και, ως εκ τούτου, αποτελεί σημαντικό μέσο για την αντιμετώπιση των τεχνολογικών εξελίξεων, των αναγκών της αγοράς εργασίας και της ανάπτυξης της οικονομίας της γνώσης. Τα έγγραφα πολιτικής της ΕΕ συμφωνούν ότι σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι να παρέχει ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους ενηλίκους καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους και να ενισχύει την κοινωνική ένταξη, την ενεργό συμμετοχή τους στα κοινά και την προσωπική εξέλιξη και αυτοβελτίωση. Παράλληλα, όροι όπως η απασχολησιμότητα, η παραγωγικότητα, η απόκτηση περισσότερων δεξιοτήτων και η ανταγωνιστικότητα σε μια σύγχρονη αγορά εργασίας εμφανίζονται στα ευρωπαϊκά έγγραφα πολιτικής κυρίως από το 2008 και μετά.

Ταυτόχρονα, μέσα από την ανάλυση των ευρωπαϊκών εγγράφων διαφαίνεται ότι η εκπαίδευση ενηλίκων αγάλιασε το όραμα της ΕΕ για μια πιο δίκαιη και ανθρωπίνη κοινωνία. Κατά συνέπεια,

έννοιες όπως η κοινωνική συνοχή και η κοινωνική συμμετοχή, η κοινωνική ένταξη μειονεκτουσών ομάδων, η ενεργός συμμετοχή στα κοινά, η προαγωγή της ισότητας και η προσωπική εξέλιξη κατέχουν επίσης κεντρική θέση στα έγγραφα πολιτικής που παρουσιάστηκαν. Ως εκ τούτου, στα έγγραφα δόθηκε έμφαση στην υιοθέτηση μέτρων που θα διασφαλίζουν την απρόσκοπτη και ισότιμη συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, ανεξάρτητα από την ηλικία και τις ικανότητές τους, και θα αντιμετωπίζουν τα εμπόδια στη συμμετοχή των ενηλίκων στη μάθηση, όπως είναι οι οικογενειακές ευθύνες, τα συγκρουόμενα ωράρια μεταξύ του προσφερόμενου προγράμματος και των επαγγελματικών υποχρεώσεων, το κόστος του προσφερόμενου προγράμματος, η απουσία στήριξης από τον εργοδότη, η έλλειψη πρόσβασης σε Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) και η υγεία ή η ηλικία των εκπαιδευομένων (Eurydice, 2015). Αυτά τα εμπόδια είναι εντονότερα σε ευάλωτες ομάδες πληθυσμού, ηλικιωμένους ή μετανάστες.

Ωστόσο, παρόλο που η Στρατηγική της Λισαβόνας έδωσε στην εκπαίδευση ενηλίκων κεντρικό ρόλο στην εκπαιδευτική πολιτική της ΕΕ, αναδεικνύοντας την κοινωνική της πτυχή, υπάρχουν φωνές στον ευρωπαϊκό χώρο που διαπιστώνουν την υποχώρηση του κοινωνικού χαρακτήρα των πολιτικών της εκπαίδευσης ενηλίκων, υποστηρίζοντας ότι η κύρια εστίαση του τομέα είναι η αγορά εργασίας με έμφαση την αναντιστοιχία δεξιοτήτων, την επαγγελματική εκπαίδευση και την αναγνώριση της προηγούμενης μάθησης (Holford & Milana, 2014· Negt 2012, Η εκπαίδευση ενηλίκων διαφάνηκε ότι αποτέλεσε εργαλείο για την αντιμετώπιση σημαντικών προκλήσεων της ΕΕ για την «προσαρμογή σε ένα μεταβαλλόμενο οικονομικό και τεχνολογικό περιβάλλον στο πλαίσιο του καπιταλισμού της ελεύθερης αγοράς» (Rubenson & Elfert, 2015, σελ. 134). Το «επιστημονικό σύμπαν του τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι μάλλον αδύναμο και κατά συνέπεια επηρεάζεται έντονα από το κοινωνικό σύμπαν στο οποίο είναι ενσωματωμένο» (op.cit., σελ. 134) και αυτό ενέχει τον κίνδυνο μετατόπισης της εκπαίδευσης ενηλίκων από τις κλασικές αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης και της δημοκρατίας. Ταυτόχρονα, η αποτελεσματικότητα των πολιτικών για την εκπαίδευση ενηλίκων σε εθνικό επίπεδο μετρίεται με βάση στατιστικά δεδομένα, συγκρίσιμους δείκτες και σημεία αναφοράς (π.χ. Έκθεση Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης, Διεθνές Πρόγραμμα για την Αποτίμηση των Δεξιοτήτων και Ικανοτήτων των Ενηλίκων – PIAAC). Τα σημεία αναφοράς ορίζονται, επίσης, για την επίλυση προβλημάτων και αναγκών που εντοπίζονται από διάφορα κράτη μέλη (Guimarães, 2017), τα οποία επιτρέπουν τη σύγκριση με τα κράτη πέραν της Ευρώπης και την προσαρμογή στις ανάγκες διαφορετικών κρατών μελών και τομέων (Rasmussen, 2014). Ωστόσο, η αξιολόγηση και η σύγκριση των κρατών μελών, η κατάταξή τους σε ευρωπαϊκές και διεθνείς έρευνες και η ανάπτυξη των μηχανισμών συγκριτικής αξιολόγησης, ενισχύει το οικονομίστικο μοντέλο για την εκπαίδευση ενηλίκων, αφού συνδέει τη χρηματοδότηση των εθνικών πολιτικών με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και μειώνει την ικανότητα των κρατών να επικεντρώνονται σε σημαντικές πτυχές του πεδίου, όπως η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των ενηλίκων, η δέσμευση, τα κίνητρα και η ενδυνάμωση των ατόμων. Αυτό συμβαίνει επειδή η κύρια εστίαση της εκπαίδευσης ενηλίκων φαίνεται να συνδέεται περισσότερο με πτυχές που σχετίζονται με την αγορά εργασίας, τις βασικές ικανότητες, την επαγγελματική εκπαίδευση, την αναγνώριση της προηγούμενης μάθησης, την απόκτηση δεξιοτήτων, την ανθεκτικότητα και άλλους συναφείς στόχους. Οι στόχοι αυτοί, με τη σειρά τους, τείνουν να συγκαλύπτουν πιο συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, εμφάσεις και συνθήκες της εκπαίδευσης ενηλίκων (Rasmussen, 2014), υπογραμμίζοντας την αυξανόμενη και διαχρονική πολιτική έμφαση της ΕΕ στις οικονομικές πτυχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και τη χρησιμότητα της εκπαίδευσης ενηλίκων στην οικονομική ανάπτυξη (Guimarães, 2017). Δίνεται, λοιπόν, μια ισχυρότερη εντολή στην επίτευξη της οικονομικής ατζέντας της ΕΕ.

Δεν μπορεί, ωστόσο, να αγνοηθεί το γεγονός ότι η δημοσίευση της πλειοψηφίας αυτών των εγγράφων πολιτικής έγινε κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης του 2008 στην Ευρώπη και της συνεχιζόμενης παγκόσμιας κρίσης, η οποία εντάθηκε με την πανδημία του Covid-19. Κατά τη διάρκεια της πανδημίας μεγάλο μέρος της δραστηριότητας και της συζήτησης στους κόλπους της ΕΕ επικεντρώθηκε αφενός σε επείγοντα οικονομικά ζητήματα και αφετέρου σε προκλήσεις για αντιμετώπιση της επείγουσας ανάγκης για ψηφιακό μετασχηματισμό λόγω της πανδημίας. Η



απασχολησιμότητα και η προσαρμοστικότητα στην οικονομική κρίση, η ανταγωνιστικότητα, η χρηματοπιστωτική σταθερότητα και η ψηφιακή μετάβαση επηρέασαν σε μεγάλο βαθμό τις πολιτικές που υιοθετήθηκαν σε επίπεδο ΕΕ στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων. Αυτή η μετατόπιση μεταφράστηκε σε πολιτικές που αναφέρονται στην αναβάθμιση των δεξιοτήτων και την επανειδίκευση των ενηλίκων για ένταξη ή επανένταξή τους στην αγορά εργασίας, την καταπολέμηση της ανεργίας, ειδικότερα μεταξύ των νέων και τη γεφύρωση του ψηφιακού χάσματος. Για να επιτευχθεί αυτό, εισήχθησαν αρκετοί μηχανισμοί, πλαίσια και πρωτοβουλίες, όπως η επικύρωση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης, συστήματα συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού, μηχανισμοί διασφάλισης ποιότητας και πλαίσια για προσόντα που βασίζονται σε πιστωτικές μονάδες. Επιπλέον, το 2020 η ΕΕ εισήγαγε τον Μηχανισμό Ανάκαμψης και Ανθεκτικότητας, ένα καινοτόμο εργαλείο της ΕΕ, που στοχεύει να μετριάσει τις οικονομικές και κοινωνικές επιπτώσεις της πανδημίας του κορωνοϊού και να καταστήσει τις ευρωπαϊκές οικονομίες και κοινωνίες πιο βιώσιμες, ανθεκτικές και καλύτερα προετοιμασμένες να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις και τις ευκαιρίες της πράσινης και ψηφιακής μετάβασης. Το εργαλείο αυτό στοχεύει στην παροχή άμεσης οικονομικής στήριξης στα κράτη μέλη υπό μορφή δανείων τα οποία υποστηρίζουν μεταρρυθμίσεις και επενδύσεις. Αυτές οι πρωτοβουλίες δίνουν στην εκπαίδευση ενηλίκων μια ισχυρότερη κατεύθυνση προς την προσπάθεια πρόληψης της ανεργίας και διευκολύνουν την προσαρμογή της αγοράς εργασίας στις νέες ανάγκες που δημιουργούν οι υφιστάμενες καθώς και οι μελλοντικές συνθήκες.

Είναι σημαντικό, όταν συζητείται η αποτελεσματικότητα της εφαρμογής των ευρωπαϊκών πολιτικών στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων, θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η μεγάλη ανομοιογένεια μεταξύ των κρατών μελών της ΕΕ και οι διαφορετικές τους αφετηρίες. Σήμερα, καθίσταται φανερό ότι, παρά τα πολυάριθμα έγγραφα πολιτικής και τις πρωτοβουλίες που αναλήφθηκαν τα τελευταία είκοσι χρόνια, ο αριθμός των ενηλίκων που συμμετέχουν στη διά βίου μάθηση παραμένει στάσιμος και είναι ιδιαίτερα απογοητευτικός, κυρίως για ενηλίκους με χαμηλή ειδίκευση και ενηλίκους μεγαλύτερης ηλικίας, ενώ παράλληλα παρουσιάζονται μεγάλες διαφοροποιήσεις μεταξύ των κρατών μελών της ΕΕ. Αυτή η πραγματικότητα δημιουργεί ερωτήματα για τον τρόπο που οι ευρωπαϊκές πολιτικές στην εκπαίδευση ενηλίκων μεταφράζονται σε εθνικό επίπεδο από τους αρμόδιους φορείς (υπεύθυνους χάραξης πολιτικής, παρόχους, ερευνητές, εκπαιδευτές ενηλίκων, ακαδημαϊκούς), για τις κινητήριες δυνάμεις πίσω από τις πολιτικές των κρατών μελών για την εκπαίδευση ενηλίκων, για τις προτεραιότητες που τίθενται στον τομέα καθώς και τον τρόπο που τελικά εφαρμόζονται οι πολιτικές αυτές.

Η πιο πάνω κατάσταση εγείρει μια σειρά από ερωτήματα που επηρεάζουν τους αρμόδιους φορείς στον τομέα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Τέτοια αφορούν, για παράδειγμα, την ευθύνη σε σχέση με την υλοποίηση των πολιτικών του πεδίου, καθώς και τις εμφάσεις και τη θέση τους σε σχέση με το ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο προωθούνται και υλοποιούνται οι σχετικές πολιτικές. Ο τρόπος με τον οποίο τα κράτη μέλη ανταποκρίνονται σε αυτά τα ζητήματα δεν αποτελεί πεδίο έρευνας του παρόντος άρθρου. Σε κάθε περίπτωση, όμως, ο προβληματισμός παραμένει και θα πρέπει να απασχολήσει τους αρμόδιους φορείς κατά την παρακολούθηση και υλοποίηση των πολιτικών του πεδίου. Αφενός διαπιστώνεται η μετατόπιση της πολιτικής της εκπαίδευσης ενηλίκων προς την επίτευξη των στόχων της αγοράς εργασίας με την ενίσχυση των ενηλίκων με ένα σύνολο ικανοτήτων για την αντιμετώπιση των οικονομικών ελλείψεων, των αναγκών της αγοράς εργασίας ή της μάθησης στον χώρο εργασίας. Αφετέρου, ως μέσο βελτίωσης της κοινωνίας, η εκπαίδευση ενηλίκων πρέπει να είναι αφοσιωμένη στις έννοιες της ελευθερίας και της δικαιοσύνης και οι πολιτικές που υλοποιούνται πρέπει να οδηγούν σε σημαντικές πρακτικές που να δημιουργούν αφορμές για ανάπτυξη εναλλακτικού δημοκρατικού λόγου (alternative democratic discourse) (Collins, 1991), κριτικού στοχασμού και μετασχηματίζουσας μάθησης (critical reflection and transformational learning) (Brookfield, 1987; Mezirow, 1991), καθώς και δράσης για κοινωνική αλλαγή (social change), ως αποτέλεσμα της συμμετοχής των ενηλίκων στην εκπαίδευση (Freire, 1972). Τα πιο πάνω συνδέονται με θεμελιώδεις αξίες της εκπαίδευσης ενηλίκων, συμπεριλαμβανομένης της «ανάπτυξης και της απελευθέρωσης» (Merriam & Caffarella 1999, σελ. 75).

Ανεξάρτητα από τους δύο προσανατολισμούς που αναφέρθηκαν πιο πάνω, η θέση που υποστηρίζεται στο παρόν άρθρο είναι ότι η εκπαίδευση ενηλίκων δεν μπορεί ούτε πρέπει να παραμένει ουδέτερη και ότι οι προσπάθειες όσων συμμετέχουν στο πεδίο πρέπει να συνδεθούν με τις βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, με προτεραιότητα τον αγώνα για κοινωνική δικαιοσύνη και κοινωνική αλλαγή. Η άποψη αυτή εδράζεται στο γεγονός ότι συχνά οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι δεν ενσωματώνονται στη γενική εκπαίδευση, γιατί ανήκουν σε συγκεκριμένες ομάδες πληθυσμού (π.χ. μετανάστες, μαθητές σχολείων δεύτερης ευκαιρίας, άτομα που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο, ηλικιωμένοι, κρατούμενοι σε σωφρονιστικά ιδρύματα), των οποίων οι φωνές σπάνια ακούγονται και σπάνια λαμβάνονται υπόψη κατά τη διαδικασία ανάπτυξης των εκπαιδευτικών πολιτικών. Αυτό εγείρει σημαντικές ανησυχίες σχετικά με την ικανότητα των συστημάτων εκπαίδευσης ενηλίκων να αγκαλιάσουν τις διαφορετικές φωνές των ομάδων που συμμετέχουν στην εκπαίδευση ενηλίκων και των φορέων που εμπλέκονται στο πεδίο και να διαχειρίζονται τις αντιφατικές προτεραιότητες και τις διαφορετικές εννοιολογικές κατανοήσεις, συμβάλλοντας θετικά στη συζήτηση σχετικά με το πώς η εκπαίδευση ενηλίκων μπορεί να ανταποκριθεί στις κοινωνικές της αξίες. Η συνεργασία μεταξύ των σχετικών φορέων σε εθνικό επίπεδο, καθώς και η ανταλλαγή καλών πρακτικών και εμπειρογνωμοσύνης μεταξύ των κρατών μελών σε ευρωπαϊκό επίπεδο, μπορεί να βοηθήσει στην επιτυχία των κύριων στόχων της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ίσως, η μεγαλύτερη πρόκληση έγκειται στη διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους τα κράτη μέλη της ΕΕ μπορούν να διασφαλίσουν ότι αυτές οι πολιτικές θα προσεγγίσουν τον ενήλικο πληθυσμό και θα επηρεάσουν θετικά τη ζωή του, ειδικά σε περιόδους σοβαρών κοινωνικών, οικονομικών, υγειονομικών και άλλων κρίσεων.

Σήμερα στην Ευρώπη, υπάρχουν φωνές που υποστηρίζουν την ανάγκη μεγαλύτερης εστίασης των πολιτικών της εκπαίδευσης ενηλίκων στην προσωπική ανάπτυξη των ενηλίκων και την περισσότερη και καλύτερη παροχή εκπαίδευσης, κυρίως σε όσους έχουν μεγαλύτερη ανάγκη (ΕΑΕΑ, 2019). Αυτές οι φωνές υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση ενηλίκων έχει εννοιοποιηθεί σε ευρωπαϊκό επίπεδο κυρίως με όρους που παραπέμπουν στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση ή την αγορά εργασίας (Holford and Milana, 2014) και ότι με τη συγκρότησή της στην ΕΕ, η εκπαίδευση ενηλίκων ενίσχυσε πρωτίστως τους οικονομικούς στόχους της Ένωσης (Mikulec, 2015). Επίσης, υποστηρίζεται ότι οι ευρωπαϊκές πολιτικές επικεντρώνονται στον ατομικισμό και την απασχολησιμότητα (Grummell, 2007), όπου οι ίσες ευκαιρίες φαίνεται να αφορούν κυρίως εκείνα τα άτομα που διαθέτουν οικονομικούς, προσωπικούς, χωρικούς και χρονικούς πόρους για πρόσβαση στην εκπαίδευση: εκπαιδευόμενους με υψηλές γνωστικές δεξιότητες (Brine, 2006). Η ενίσχυση της ισότιμης συμμετοχής που θα επιτρέπει στους ενήλικους να ξεπεράσουν τα διάφορα εμπόδια που αντιμετωπίζουν στην πρόσβασή τους στην εκπαίδευση (Desjardins, 2015), η ενδυνάμωση των ενηλίκων εκπαιδευομένων (Prins & Drayton, 2010), η ενίσχυση της συστηματικής και σχετικής επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτών ενηλίκων (Nuissl, 2010) και η βελτίωση του προφίλ του πεδίου (Merriam & Brockett, 2007) θα πρέπει, μεταξύ άλλων, να αποτελούν ορατούς στόχους των ευρωπαϊκών πολιτικών ώστε να αντιμετωπιστούν οι προκλήσεις και οι προβληματισμοί που αναφέρθηκαν πιο πάνω.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να σχολιαστεί ακόμα ένα ζήτημα. Για την εφαρμογή της ευρωπαϊκής πολιτικής για την εκπαίδευση ενηλίκων σε μια προοπτική διά βίου μάθησης, δίνεται μεγάλη έμφαση στον ρόλο του ατόμου ως προς την αξιοποίηση των εκπαιδευτικών ευκαιριών και την οικοδόμηση μιας διαδρομής που να ενισχύει την απασχολησιμότητα καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Αυτή η προσέγγιση υπογραμμίζει την τάση να μετατρέπονται κοινωνικά και πολιτικά προβλήματα σε μαθησιακά και, επομένως, σε ζητήματα που πρέπει να επιλυθούν από τα ίδια τα άτομα και όχι μέσω συλλογικών και δομικών προσεγγίσεων (Biesta, 2012). Επιπρόσθετα, σε αρκετές περιπτώσεις διαπιστώνεται ότι στις πολιτικές της ΕΕ και του ΟΟΣΑ, ο σκοπός της διά βίου μάθησης παραμελεί τη δημοκρατική της λειτουργία, προκειμένου να κάνει τους εκπαιδευόμενους πιο «απασχολήσιμους». Αυτό έρχεται σε αντίθεση με την ιδέα της «εκπαίδευσης για όλους» και θέτει τους εκπαιδευόμενους υπό την πίεση να προσαρμόζουν συνεχώς τις δεξιότητές τους προκειμένου να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας και της ανάγκης της οικονομίας. Ταυτόχρονα, θέτει ερωτήματα για

το περιεχόμενο και τους στόχους της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η ενίσχυση της απασχολησιμότητας στην ΕΕ έχει μετατραπεί σε βασικό θέμα και ουσιαστικά θεωρείται ατομικό πρόβλημα και όχι συλλογικό ζήτημα (Paulos, 2015). Βασιζόμενοι στο έργο του Freire, οι Roing και Crowther (2016) μίλησαν για την «πραγματικά χρήσιμη γνώση», η οποία θα επιφέρει πραγματικές αλλαγές στις συνθήκες που καταπιέζουν, περιθωριοποιούν ή εκμεταλλεύονται τους ανθρώπους και η οποία σχετίζεται με τις συλλογικές συνθήκες και την εμπειρία αυτών των ανθρώπων. Σε αυτό το πλαίσιο, οι πολιτικές εκπαίδευσης ενηλίκων θα πρέπει να ενισχύσουν την προσωπική, κοινωνική και πολιτική χειραφέτηση δίνοντας τη δυνατότητα στους ενήλικους εκπαιδευόμενους να ενημερώνονται μέσα από τη διαθέσιμη γνώση και να μπορούν να συμμετέχουν στις διαθέσιμες ευκαιρίες μάθησης. Ενισχύεται με αυτόν τον τρόπο ο κοινωνικός της χαρακτήρας, μετατρέποντάς τη συμμετοχή στην εκπαίδευση και την κατάρτιση από ατομικό ζήτημα, σε ζήτημα που θα πρέπει να απασχολεί όλη την κοινωνία.

Κλείνοντας αυτό το άρθρο, κρίνεται σημαντικό να σημειωθεί η σύνδεση μεταξύ των ευρωπαϊκών πολιτικών και των θεωριών για την εκπαίδευση ενηλίκων. Και στις δύο έχει αναγνωριστεί η ποικιλομορφία και η σύνθετη φύση της εκπαίδευσης ενηλίκων, ο κατακερματισμός του πεδίου, η πολυπλοκότητα των ενήλικων εκπαιδευομένων και η σημασία που πρέπει να αποδίδεται στον εκπαιδευτή ενηλίκων και την επαγγελματική του ανάπτυξη προκειμένου να ανταποκριθεί στις ρητές και ποικιλόμορφες ανάγκες των ενήλικων εκπαιδευομένων. Ωστόσο, η εκπαιδευτική πολιτική του πεδίου φαίνεται αποσυνδεδεμένη από τη θεωρία, καθώς αντιμετωπίζει μόνο έναν περιορισμένο αριθμό ζητημάτων (Zarifis & Paradimitriou, 2015). Είναι γεγονός ότι έχουν διατυπωθεί σημαντικές θεωρητικές προσεγγίσεις στις οποίες στηρίζεται η εκπαίδευση ενηλίκων, οι οποίες μπορούν να παρέχουν χρήσιμες γνώσεις για την κατεύθυνση που θα μπορούσαν να έχουν οι ευρωπαϊκές πολιτικές του πεδίου. Αυτές οι θεωρίες διαφέρουν ως προς τους σκοπούς και τους λόγους που ωθούν τους ενήλικες εκπαιδευόμενους να συμμετάσχουν στη μάθηση καθώς και στον ρόλο των ίδιων των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διαδικασία. Για ορισμένους θεωρητικούς του πεδίου, η εκπαίδευση των ενηλίκων περιγράφεται ως όχημα για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων, που αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της προόδου στον εργασιακό χώρο. Οι θεωρίες του ανθρώπινου κεφαλαίου, για παράδειγμα, χρησιμοποιούνται γενικά ως το οργανωμένο σύνολο ιδεών για την περιγραφή και την κατανόηση της σχέσης μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου και της οικονομικής ανάπτυξης (Schultz, 1971). Συγκεκριμένα, οι θεωρίες αυτές ορίζουν το ανθρώπινο κεφάλαιο ως τη γνώση, τις στάσεις και τις δεξιότητες που αναπτύσσονται και εκτιμώνται κυρίως για τις οικονομικά παραγωγικές δυνατότητες και αναφέρονται στις παραγωγικές ικανότητες των ανθρώπων ως μέσων που παράγουν εισόδημα σε μια οικονομία. Μέσω αυτής της μορφής εκπαίδευσης επιτυγχάνεται η ατομική ανάπτυξη και κατά συνέπεια η ανάπτυξη του οικονομικού κεφαλαίου. Άλλοι μελετητές ερμηνεύουν την εκπαίδευση ενηλίκων ως διαδικασία αυτοκατευθυνόμενης μάθησης. Αυτή η προσέγγιση στη μάθηση συνέβαλε στην ανάπτυξη της θεωρίας της Ανδραγωγικής του Malcolm Knowles (1975) ο οποίος έδωσε ιδιαίτερη έμφαση σε εκείνα τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων και κυρίως στην τάση τους για αυτοδιάθεση, μέσω της ανάληψης συγκεκριμένων πρωτοβουλιών, ώστε να αναπτύξουν την ικανότητά τους για να αυτοκατευθυνθούν. Οι στόχοι της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης ποικίλουν, από την ανάπτυξη της ικανότητας των ενηλίκων να είναι αυτοκαθοδηγούμενοι μέχρι την ενίσχυση της μετασχηματιστικής μάθησης (Mezirow, 1991). Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση θεωρείται, επίσης, ως μάθηση για κοινωνική και πολιτική δράση (Brookfield, 1993; Collins, 1996). Σημαντικότατο ρόλο στην όλη θεώρηση της εκπαίδευσης των ενηλίκων έχει η έννοια της εμπειρίας (βλ. Κύκλος της μάθησης των Kolb & Fry, 1975). Επίσης, η αναδόμηση των εμπειριών των ενηλίκων, μέσω της μετασχηματισμού των οπτικών του, αποτελεί βασική αρχή της μετασχηματιστικής μάθησης, σύμφωνα με τον Mezirow (1997). Ο αναστοχασμός της εμπειρίας από τον ενήλικα εκπαιδευόμενο κατέχει κεντρικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης εφόσον βοηθά τα άτομα να αμφισβητήσουν τις τρέχουσες παραδοχές βάσει των οποίων ενεργούν και, εάν θέλουν, να τις αλλάξουν προς το καλύτερο. Η χειραφετική πλευρά της εκπαίδευσης (αυτονομία και απελευθέρωση) είναι σημαντική, τόσο στο έργο του Mezirow, όσο και στο έργο του Βραζιλιάνου παιδαγωγού Freire, ο οποίος θεωρεί την εκπαίδευση κυρίως ως απελευθερωτική διαδικασία και ως μέσο προσωπικής

ενδυνάμωσης και κοινωνικού μετασχηματισμού. Ως εκ τούτου, η εκπαίδευση δεν μπορεί να παραμείνει ουδέτερη αλλά έχει πολιτικό χαρακτήρα με στόχο τον μετασχηματισμό της συνείδησης του ατόμου και την κοινωνική αλλαγή (Freire, 1972).

Ωστόσο, η έλλειψη ισχυρής πολιτικής βούλησης, η κατακερματισμένη πολιτική και ο ανεπαρκής συντονισμός σε εθνικό επίπεδο επηρεάζουν την εφαρμογή συστημάτων εκπαίδευσης ενηλίκων που να βασίζονται σε θεωρίες εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως έχουν περιγραφεί πιο πάνω. Αυτό καταδεικνύει ότι η εκπαίδευση ενηλίκων δεν αποτελεί ακόμη προτεραιότητα σε εθνικό επίπεδο σε σύγκριση με άλλους εκπαιδευτικούς τομείς, επιβεβαιώνοντας το γεγονός ότι δεν αποτελεί ακόμη βασική συνιστώσα της Διά Βίου Μάθησης, παρά τις εκάστοτε διακηρύξεις των εγγράφων πολιτικής. Παρά τον κατακερματισμό του πεδίου, βασικές θεωρητικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως η δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος, η αναγνώριση της προηγούμενης εμπειρίας, η τοποθέτηση του εκπαιδευομένου στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας, η παρακίνηση των εκπαιδευομένων για συμμετοχή στη μάθηση, η εισαγωγή ευέλικτων εκπαιδευτικών οδών, η δόμηση προγραμμάτων στη βάση των αναγκών των ενηλίκων εκπαιδευομένων και ο προσδιορισμός των αναγκών των εκπαιδευτών ενηλίκων, μπορούν να στηρίξουν τη διαμόρφωση των σχετικών ευρωπαϊκών πολιτικών.

Σχετικό με τα πιο πάνω, είναι και το επιχείρημα των Rubenson και Elfert (2015) ότι υπάρχει αποσύνδεση μεταξύ της ακαδημαϊκής έρευνας για την εκπαίδευση ενηλίκων και της έρευνας που σχετίζεται με την ανάπτυξη της ευρωπαϊκής πολιτικής. Αυτό, κατά την άποψή τους, έγκειται στο γεγονός ότι η έρευνα για την εκπαίδευση ενηλίκων σήμερα καθοδηγείται εν μέρει από υπερεθνικούς οργανισμούς (π.χ. την ΕΕ και τον ΟΟΣΑ) και όχι από ακαδημαϊκούς, επιστήμονες ή μελετητές του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων. Αυτό υποδηλώνει την προσπάθεια της ΕΕ και του ΟΟΣΑ να οικοδομήσουν μια παράδοση χάραξης πολιτικής με βάση τεκμηριωμένα στοιχεία, η οποία θα εδραιώνεται στα ευρήματα διεθνών ερευνών. Η έρευνα PIAAC μπορεί να θεωρηθεί ως παράδειγμα αυτής της προσπάθειας. Μπορεί, επίσης, να υποδεικνύει ότι οι κλάδοι που είναι περισσότερο ευθυγραμμισμένοι με τη ρητορική που προωθείται από την ΕΕ και άλλους διεθνείς οργανισμούς, ενδέχεται να βρίσκονται σε καλύτερη θέση ως προς τη λήψη χρηματοδοτήσεων από συγκεκριμένα ευρωπαϊκά προγράμματα και εργαλεία (π.χ. Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο, Πρόγραμμα Erasmus+, Μέσο Τεχνικής Υποστήριξης). Ωστόσο, αυτή η μετατόπιση θέτει σε κίνδυνο τον παραδοσιακό τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς η συμβολή του ενδέχεται να θεωρείται λιγότερο σημαντική.

Ο αντίκτυπος που έχουν οι ευρωπαϊκές πολιτικές στα κράτη μέλη είναι ασαφής και δεν έχει διερευνηθεί σε μεγάλο βαθμό (Mikulec, 2019). Για να απαντηθεί το ζήτημα αυτό χρειάζεται ενδελεχής έρευνα, που υπερβαίνει το πεδίο έρευνας του παρόντος άρθρου και θα μπορούσε να αποτελέσει θέμα μελλοντικών ερευνών. Εντούτοις, αξίζει να σημειωθεί ότι τα έγγραφα πολιτικής έχουν αποτελέσει αντικείμενο μελέτης σε συστήματα εκπαίδευσης ενηλίκων σε εθνικό επίπεδο, σε μια προσπάθεια να διαπιστωθεί ο βαθμός εφαρμογής των πτυχών ή προτεραιοτήτων των ευρωπαϊκών πολιτικών στα διάφορα Κράτη Μέλη. Μεταξύ άλλων, αναφέρεται η σε βάθος επισκόπηση του εντοπισμού των παραγόντων που βοηθούν στην επίτευξη αποτελεσματικών πολιτικών στην εκπαίδευση ενηλίκων σε ευρωπαϊκό επίπεδο, που παρουσιάζεται σε σχετική έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής η οποία εκπονήθηκε το 2015 (European Commission, 2015β). Επίσης, στην πιο πρόσφατη έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής με τίτλο «Achievements under the Renewed European Agenda for Adult Learning» (European Commission, 2019) μπορεί κάποιος να διαπιστώσει τον αντίκτυπο του Ψηφίσματος «Ευρωπαϊκό Θεματολόγιο για την Εκπαίδευση Ενηλίκων» από τα έτη 2011-2018 στα Κράτη Μέλη σε σχέση με τις τέσσερις του προτεραιότητες: (α) Διακυβέρνηση, (β) Ευελιξία και πρόσβαση, (γ) Προσφορά, αξιοποίηση και διασφάλιση της ποιότητας. Στην έκθεση, παρουσιάζονται, επίσης, καλές πρακτικές από τα Κράτη Μέλη σε σχέση με τις πιο πάνω πτυχές, όπως έχουν υλοποιηθεί από τους Εθνικούς Συντονιστές που ορίστηκαν να προωθήσουν το Ευρωπαϊκό Θεματολόγιο στη χώρα τους. Τέλος, σε σχετικά άρθρα διερευνάται ο αντίκτυπος των ευρωπαϊκών πολιτικών στις εθνικές. Ενδεικτικά αναφέρονται αυτά των Paulos (2015), Guimarães (2017) και Mikulec (2019). Το πρώτο άρθρο (Paulos, 2015) διερευνά τον ρόλο της Ευρωπαϊκής Ένωσης στον

ορισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων και τον τρόπο με τον οποίο οι ευρωπαϊκές χώρες οικειοποιούνται και εφαρμόζουν τις κατευθυντήριες γραμμές της ΕΕ, κυρίως στον τομέα των προσόντων των εκπαιδευτών ενηλίκων και της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Στο δεύτερο άρθρο (Guimarães, 2017) εξετάζονται οι στόχοι της διά βίου μάθησης όπως διατυπώνονται στα έγγραφα πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης και στη συνέχεια αναλύεται ο τρόπος που ερμηνεύονται αυτοί οι στόχοι στις πολιτικές για την εκπαίδευση ενηλίκων στην Πορτογαλία, κατά τις τελευταίες δύο δεκαετίες και οι μεγαλύτερες επιρροές των ευρωπαϊκών πολιτικών στις εθνικές. Στο τελευταίο άρθρο (Mikulic, 2019) διερευνάται ο τρόπος με τον οποίο η Ευρωπαϊκή Ένωση ορίζει τον όρο 'επαγγελματισμός' στην εκπαίδευση ενηλίκων στην Ευρωπαϊκή Ένωση στον 21ο αιώνα και πώς αυτός αντικατοπτρίζεται στις πολιτικές για την εκπαίδευση ενηλίκων στη Σλοβενία.

Επιπρόσθετα, τα προαναφερθέντα έγγραφα ευρωπαϊκής πολιτικής επισημαίνουν ότι η εκπαίδευση ενηλίκων έχει αναπτυχθεί σχετικά αργά, γεγονός που καθιστά πιο περίπλοκη την ανάπτυξη πολιτικών εκπαίδευσης ενηλίκων σε εθνικό επίπεδο. Ωστόσο, τα κράτη μέλη της ΕΕ έχουν τη δυνατότητα να διαμορφώνουν τις ευρωπαϊκές πολιτικές και το μέλλον τους μέσω συγκεκριμένων διαδικασιών – όπως είναι η Ανοικτή Μέθοδος Συντονισμού (Open Method of Coordination) και οι Δραστηριότητες Μάθησης από Ομοτίμους (Peer Learning Activity) – και να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Αυτή η διαδικασία τους δίνει την ευκαιρία να προσδιορίσουν τους τρόπους με τους οποίους θα ιεραρχήσουν τα βασικά μηνύματα και τις κύριες κατευθύνσεις των ευρωπαϊκών πολιτικών και να εντοπίσουν τους τρόπους εφαρμογής τους σε πρακτικό επίπεδο, έχοντας ταυτόχρονα τη νομοθετική εξουσία να εισάγουν τις πολιτικές τους με βάση εθνικές ιδιαιτερότητες, πλαίσια και προτεραιότητες.

Τα τελευταία χρόνια, η ανθρωπότητα έγινε μάρτυρας παγκόσμιων κρίσεων (υγειονομικών, οικονομικών και γεωπολιτικών) που θα ευνοούσαν αλλαγές στον προσανατολισμό των πολιτικών για την εκπαίδευση ενηλίκων με στόχο την οικοδόμηση πιο δίκαιων, δημοκρατικών και ανθρώπινων κοινωνιών, πιο κοντά στις ανάγκες των ενηλίκων. Αυτές οι αλλαγές αναφέρονται στον αντίκτυπο κρίσεων, όπως της πανδημίας Covid-19, που έδειξε για άλλη μια φορά ότι η εκπαίδευση και η μάθηση ενηλίκων χρειάζονται περισσότερο από ποτέ για να εφοδιαστούν οι άνθρωποι με τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις ώστε να αντιμετωπίσουν υφιστάμενες και μελλοντικές κρίσεις. Για την επίτευξη του πιο πάνω στόχου, απαιτούνται συλλογικές ενέργειες και συντονισμένες προσπάθειες από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς για την παροχή ευκαιριών μάθησης σε όλους τους ηλικιακούς. Χρειάζεται παράλληλα να γίνει η εκπαίδευση και η μάθηση ενηλίκων ένα ισχυρότερο κομμάτι της διά βίου μάθησης, με τη συμμετοχή, μεταξύ άλλων, της τοπικής κοινωνίας, της κοινωνίας της πολιτών και της οργανωμένης πολιτείας μέσω των αρμόδιων κρατικών φορέων. Αυτό προϋποθέτει, επίσης, τη δημιουργία ενός κοινού οράματος για την εκπαίδευση ενηλίκων, την ενίσχυση της πολιτικής συνοχής του πεδίου, τη διασφάλιση ότι η προστιθέμενη αξία της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι ορατή στις εθνικές πολιτικές και, τέλος, τη διασφάλιση των απαραίτητων πόρων, ανθρώπινων, οικονομικών και άλλων. Ένα παράδειγμα για το πώς μπορεί να εφαρμοστεί το πιο πάνω, αποτελεί ο ψηφιακός μετασχηματισμός, ο οποίος προέκυψε ως αναγκαιότητα για την αντιμετώπιση των επιπτώσεων της κρίσης της πανδημίας Covid-19, ο οποίος παραμένει βασικό ζητούμενο για εκατομμύρια ηλικιακούς στην Ευρώπη. Ενδεικτικό είναι το γεγονός ότι οι πιο μειονεκτούσες ομάδες οδηγήθηκαν σε μια νέα μορφή φτώχειας λόγω μη επάρκειας βασικών ψηφιακών δεξιοτήτων, με αποτέλεσμα τον αποκλεισμό τους τόσο από τη γνώση όσο και από την κοινωνική δράση. Ταυτόχρονα, πολλοί άνθρωποι έχασαν τη δουλειά τους κατά τη διάρκεια της πανδημίας και άλλοι έπρεπε να μάθουν να ζουν σε μια νέα κανονικότητα (π.χ. κοινωνική αποστασιοποίηση, εργασία από το σπίτι, αλφαριθμητισμός της υγείας). Αυτή η κατάσταση δίνει στις πολιτικές εκπαίδευσης και μάθησης ενηλίκων ένα νέο πεδίο εφαρμογής και δράσης, ούτως ώστε, αφενός μεν να εξοπλίσουν τους ανθρώπους με το πλέγμα εκείνο των δεξιοτήτων οι οποίες θα τους βοηθήσουν να αναζητήσουν μια νέα προοπτική στη ζωή τους, να αποκτήσουν νέες γνώσεις και να επανεκπαιδευτούν και, αφετέρου, να κάνουν τους ανθρώπους πιο στοργικούς, συμπονετικούς και υποστηρικτικούς σε όσους έχουν μεγαλύτερη ανάγκη. Με αυτόν τον τρόπο, το όραμα της εκπαίδευσης ενηλίκων για πιο δίκαιες, ανθρώπινες και συνεκτικές κοινωνίες καθίσταται πιο εφικτό.

## 5. Συμπεράσματα

Η ανασκόπηση των κύριων εγγράφων πολιτικής της ΕΕ για την εκπαίδευση ενηλίκων, κυρίως των δύο τελευταίων δεκαετιών, δείχνει ότι η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί μια σημαντική συνιστώσα της διά βίου μάθησης (Commission of the European Communities, 2006· Council of the European Union, 2011) και την προσδιορίζει ως ένα ξεχωριστό πεδίο με τις δικές του προτεραιότητες, στόχους και προσανατολισμούς. Σε αυτό το άρθρο, τονίστηκε το γεγονός ότι οι κύριες κινητήριες δυνάμεις που επηρεάζουν τη διαμόρφωση των ευρωπαϊκών πολιτικών προέρχονται κυρίως από τον γενικό στόχο της ΕΕ να ενισχύσει την ανταγωνιστικότητα της ευρωπαϊκής οικονομίας, ανταποκρινόμενη στις δυναμικές αλλαγές της αγοράς εργασίας και στο έλλειμμα δεξιοτήτων. Στο υφιστάμενο πλαίσιο, αυτές οι πολιτικές προτείνουν μεταρρυθμίσεις που ενισχύουν τις δεξιότητες των ενηλίκων, κυρίως εκείνων με χαμηλά επίπεδα δεξιοτήτων, και εισάγουν μηχανισμούς για την επικύρωση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης.

Γενικά, η εστίαση των πολιτικών του πεδίου διαφαίνεται ότι μετατοπίζεται από τις ανθρωπιστικές και κοινωνικές αξίες της εκπαίδευσης ενηλίκων προς πιο εργαλειακές αξίες, που σχετίζονται κυρίως με τους οικονομικούς στόχους και τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Ίσως είναι καιρός η κοινότητα της εκπαίδευσης ενηλίκων να επαναπροσδιορίσει και να επανατοποθετήσει τις προτεραιότητες των πολιτικών του πεδίου και να προβληματιστεί σχετικά με το πώς αυτές μπορούν να μετακινηθούν από μια ρητορική για την οικονομία σε μια ρητορική που θα οδηγεί σε πιο συμπεριληπτικές και χωρίς αποκλεισμούς κοινωνίες. Δεδομένου ότι η κοινωνική αδικία και η ανισότητα αυξάνονται, η εκπαίδευση ενηλίκων θα πρέπει να βοηθά τους ενηλίκους να αντιμετωπίζουν τα παραπάνω ζητήματα και να τους εξοπλίζει με αρετές όπως την αποδοχή, την ανοχή, την προσαρμοστικότητα, τον σεβασμό και το ενδιαφέρον για τους άλλους. Θα πρέπει, επίσης, να είναι ένας χώρος όπου κοινές αξίες θα οικοδομούνται με βάση την ανεκτικότητα και όπου θα ανθίζει η αναγνώριση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Συμπερασματικά, είναι σημαντικό να λεχθεί ότι οι ευρωπαϊκές πολιτικές για την εκπαίδευση ενηλίκων πρέπει να έχουν θετικό αντίκτυπο στη ζωή των ανθρώπων. Αυτή η διαδικασία θα μπορούσε να δώσει στην εκπαίδευση ενηλίκων μια νέα ώθηση, τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε εθνικό επίπεδο, και παράλληλα να γίνει σημαντικό μέσο για την ευημερία, την εξασφάλιση υψηλού επιπέδου υγείας και ευεξίας των ατόμων και τη συμμετοχή των ενηλίκων σε όλους τους τομείς της κοινωνίας.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

- Biesta, G. (2012). Have Lifelong Learning and Emancipation Still Something to Say to Each Other? *Studies in the Education of Adults*, 44(1), 5–20.
- Bokova, I. (2016) *Certified copy of the Recommendation on Adult Learning and Education*, Ref.: CL/4157, 10/06/2016. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245067>
- Brine, J. (2006) Lifelong Learning and the Knowledge Economy: those that know and those that do not – the discourse of the European Union. *British Educational Research Journal*, 32(5), 649–665.
- Brookfield, S. D. (1986) *Understanding and Facilitating Adult Learning: A Comprehensive Analysis of Principles and Effective Practices*. Open University Press.
- Brookfield, S. (1987). *Developing critical thinkers*. Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. (1993) Self-Directed Learning, Political Clarity and the Critical Practice of Adult Education. *Adult Education Quarterly*, 43(4), 227-242.
- Cedefop (European Centre for the Development of Vocational Training). (2008). *Terminology of European education and training policy: A selection of 100 key terms*. Office for Official Publications of the European Communities.
- Collins, M. (1991). *Adult Education as Vocation: A Critical Role for the Adult Educator*. Routledge.

- Collins, M. (1996) On Contemporary, Practice, and Research: Self-Directed Learning to Critical Theory. In: Edwards, R., Hanson, A. and Raggatt P. (Eds.), *Boundaries of Adult Learning: Adult Learners, Education, and Training*, pp. 109-127. Routledge.
- Commission of the European Communities. (2000) *A Memorandum on Lifelong Learning*. [https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum\\_on\\_Lifelong\\_Learning.pdf](https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf)
- Commission of the European Communities. (2001). *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. Communication, COM (2001) 678 final. Commission of the European Communities. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52001DC0678&from=EN>
- Council of the European Union. (2002). Council Resolution of 27 June 2002 on Lifelong Learning, 2002/C 163/01. *Official Journal of the European Communities*. [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32002G0709\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32002G0709(01)&from=EN)
- Council of the European Union (2011). Council Resolution on a renewed European agenda for adult learning, 2011/C 372/01. *Official Journal of the European Union*. [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011G1220\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011G1220(01)&from=EN)
- Council of the European Union. (2016). *Council Recommendation of 19 December 2016 on Upskilling Pathways: New Opportunities for Adults 2016/C 484/01*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016H1224\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016H1224(01)&from=EN)
- Council of the European Union. (2019). *Council conclusions on the implementation of the Council Recommendation on Upskilling Pathways: New Opportunities for Adult 2019/C 189/04*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52019XG0605\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52019XG0605(01)&from=EN)
- Council of the European Union. (2021). *Council Resolution on a new European agenda for adult learning 2021-2030 2021/C 504/02*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G1214\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G1214(01)&from=EN)
- Desjardins, R. (2015). *Participation in adult education opportunities: Evidence from PIAAC and policy trends in selected countries*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002323/232396e.pdf>
- EAEA (European Association for the Education of Adults). (2019). *Manifesto for Adult Learning in the 21st Century: The Power and Joy of Learning*. <https://eaea.org/our-work/influencing-policy/manifesto-for-adult-learning-in-the-21st-century/>
- Egetenmeyer, R. (2010). Professionalization in adult education: a European perspective. In R. Egetenmeyer & N. Ekkehard (Eds.), *Teachers and Trainers in Adult and Lifelong Learning Asian and European Perspectives* (pp. 31–44). Peter Lang.
- European Commission. (2006). *It is never too late to learn* COM (2006) 614 final. European Commission. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52006DC0614&from=EN>
- European Commission. (2007). *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee, and the Committee of the Regions on Action Plan on Adult learning: It is always a good time to learn*, COM (2007) 558 final. European Commission. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0558&from=EN>
- European Commission. (2010). *EUROPE 2020, A strategy for smart, sustainable and inclusive growth, Communication from the Commission*, COM (2010) 2020. European Commission. <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLETE%20EN%20BARROSO%20%20%20007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf>
- European Commission. (2015α). Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the strategic framework for European Cooperation in education and Training



- (ET 2020) *New Priorities for European Cooperation in education and Training* (2015/C 417/04). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215\(02\)&from=GA](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215(02)&from=GA)
- European Commission. (2015β). *An in-depth analysis of adult learning policies and their effectiveness in Europe*. Brussels: Directorate General for Employment, Social Affairs, and Inclusion. [Online]. <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=en&pubId=7851&furtherPubs=yes>
- European Commission. (2019). *Achievements under the Renewed European Agenda for Adult Learning Report of the ET 2020 Working Group on Adult Learning (2018-2020)*. <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=en&pubId=8260&furtherPubs=yes>
- European Commission. (2020). *European Skills Agenda for Sustainable Competitiveness, Social Fairness, and Resilience*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0274>
- European Parliament. (2000). *LISBON EUROPEAN COUNCIL 23 AND 24 MARCH 2000, PRESIDENCY CONCLUSIONS*. [https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_en.htm](https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm)
- European Parliament. (1995). Decision No 2493/95/EC of the European Parliament and of the Council of 23 October 1995 established 1996 as the 'European year of lifelong learning'. *Official Journal of European Communities*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:31995D2493&from=GA>
- Eurydice. (2015). *Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities*. Publications Office of the European Union.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder.
- Guimarães, P. (2017). The usefulness of adult education: Lifelong learning in the European Union and the Portuguese public policy. *Andragoška spoznanja*, 23(4), 35-50.
- Grummell, B. (2007). The 'Second Chance' myth: Equality opportunity in Irish adult education policies. *British Journal of Educational Studies*, 55(2), 182–201.
- Holford, J. & Milana, M. (2014). Introduction, European Adult Education Policy in Question. In: M. Milana, and J. Holford, (Eds.), *Adult Education Policy and the European Union: Theoretical and Methodological Perspectives*, 1-3. Sense Publishers.
- Holford, J., Milana, M. & Mohorčič Špolar, V. (2014). Adult and lifelong education: the European Union, its member states and the world. *International Journal of Lifelong Education*, 33(3), 267–274.
- Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice* (3rd ed.). Routledge Falmer.  
<https://doi.org/10.4324/9780203561560>
- Jõgi, L. & Gross, M. (2009). The Professionalisation of Adult Educators in the Baltic States. *European Journal of Education*, 44(2), 221–242.
- Kolb, D. A. & Fry, R. (1975). Towards an applied theory of experiential learning. In C. Cooper, (Ed.) *Theories of Group Process*, pp. 33-57. John Wiley.
- Knowles, M.S. & Bradford, L.P. (1952). Group methods in adult education. *Journal of Social Issues*, 8(2), 11–22.
- Merriam, S.B. & Brockett, R.G. (2007). *The Profession and Practice of Adult Education: An Introduction*. Jossey-Bass.
- Merriam, S.B. & Caffarella, R.S. (1999). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.



- Mikulec, B. (2015). Formation of Adult Education Policy from a European Perspective. *Andragogical Studies Journal for the Study of Adult Education and Learning* 1, 9–24.
- Mikulec, B. (2019). Competences of adult education professionals in the European and Slovene context. *Journal of Adult and Continuing Education* 25(1), 25–44.
- Negt, O. (2012). *Gesellschaftsentwurf Europa*. Steidl/ifa.
- NRDC, DIE, IOE London, ANCLI and University of Warsaw. (2010). *Final report for: Study on European Terminology in Adult Learning for a common language and common understanding and monitoring of the sector*, Call Number: EAC 11/2008. [http://languageforwork.ecml.at/Portals/48/documents/lfw-web\\_item-3a\\_nrdc\\_european-adult-learning-glossary-rept\\_en.pdf](http://languageforwork.ecml.at/Portals/48/documents/lfw-web_item-3a_nrdc_european-adult-learning-glossary-rept_en.pdf)
- Nuissl, E. (2010). Profession and Professional Work in Adult Education in Europe. *Studi sulla Formazione*, 12(1/2), 127–132.
- Paulos, C. (2015). Qualification of Adult Educators in Europe: Insights from the Portuguese Case. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 2(1), 25–38.
- Prins, E. & Drayton, B. (2010). Adult Education for the Empowerment of Individuals and Communities. In CE Kasworm, AD Rose, & JM Ross-Gordon (Eds.), *Handbook of Adult and Continuing Education* (pp.209-219). Jossey-Bass.
- Rasmussen, P. (2024). Adult Learning Policy in the European Commission - Development and Status, in M. Milana, J. Holford., (Eds.), *Adult Education Policy and the European Union*, 17–34.
- Roing, S. & Crowther, J. (2016). Can Dreams Come True? Exploring transformative education and development through the experiences of La Verneda-Sant Marti, Catalunya, Spain. In A. Schultz, T. W. (1971). *Investment in Human Capital*. Free Press.
- Skinner, S.M. Baillie, E, Brown, & T. Troll (Eds.). *Education, Learning and the Transformation of Development* (pp. 77–92). Routledge.
- Rubenson, K. & Elfert, M. (2015). Adult education research: exploring an increasingly fragmented map. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 6(2), 125–138.
- UNESCO. (2015). *Recommendation on Adult Learning and Education*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002451/245119M.pdf#page=3>
- Villalba, E. (2016). The Council Recommendation on validation of non-formal and informal learning: implications for mobility. *Journal of international Mobility*, 6, 9-24.
- Zarifis, G. & Papadimitriou, A. (2015). What Does It Take to Develop Professional Adult Educators in Europe? *Andragogical Studies*, 2, 9–22. [www.as.edu.rs/pdf/28](http://www.as.edu.rs/pdf/28)

## Teachers as Adult Learners: their need to Transform

Maria Papathanasiou

University of Thessaly, Greece, [papathanasioum@uth.gr](mailto:papathanasioum@uth.gr)

### Abstract

In today's school, it is no longer the abundance of knowledge that matters, but the methods of acquiring it, the cultivation of skills, and the preparation of students to become active citizens and not just observers. The rapidly changing social environment and lately the Pandemic, have further elevated the role of education by introducing, if not "mandating", lifelong learning for the overwhelmed teachers. Considering the importance and criticality of the school's mission, the importance of the teacher's duties and the challenge in the implementation of their work can easily be seen. In this article, we will briefly explore three of the most basic theories of adult education and significant aspects of constructivism, whose tenets also undergird, teachers' continuous and imperative need of adults' lifelong learning. The theories discussed are the Andragogy of Knowles, Freire's educational Social Change, and Mezirow's Transformation Theory, as a resource for deepening our understanding of the critical matters affecting the need for new ways for teachers to approach their learning and teaching.

**Keywords:** Teacher learning, adult learning theories, dialogue

### 1. Introduction

As Brookfield (1985) points out, adult learning aims to transform society by enhancing individual knowledge and skills. His view of the relationship between adult education and society, however, is somewhat instrumental and narrow. This article reinforces a view of adult education that is, instead, community-based, and that aims at two interdependent goals: The first is that of personal knowledge and skill acquisition; the second is that of progress and community empowerment (Connolly, 2005). Adult learning within a community education system requires that individuals remain consciously intentional toward social change while preconditioning readiness to renegotiate some of the traditional roles of the educational process.

A philosophical community is a phenomenon that comes from antiquity but continues to flourish today and could be considered community education. Looking back to the origins of philosophy in Greece in the fifth century BC Greece, the ancient Greek philosophers—particularly the Stoics, Epicureans, and Skeptics—clearly thought of philosophy as a form of therapy, that cured the toxic false beliefs that cause suffering (Kokkos et al. 2019). Similarly, Socrates suggested philosophy as a way of life, for better understanding, elaborating, and managing one's emotions and self, while learning through dialogue. Philosophers in the ancient world lived in philosophical communities of shared values and shared practices where they learned how to examine their beliefs through dialogue (Kokkos et al. 2019) and conversation.

While modern professional development and training are often held in a classroom, community education can occur in many different venues that learners find familiar and non-intimidating. Unlike the situation in typical, hierarchical classroom dynamics, the role of the adult education facilitator in community education is reciprocal—as an equal to the adult learner—where, in as much as possible, authority is transferred to the interlocutors while the educator themselves becomes a collaborative learner. In sum, teachers would work in cooperation and in solidarity with one another as co-learners, co-producers of academic empowerment and well-being for their students. Moreover, these communities can flourish through informal education, often outside the purview of the state, universities, and other formal adult education providers.

## 2. Selected Adult Learning Theories and Frameworks

### 2.1 From Dewey to Knowles: Andragogy and Self-Directed Learning

As with many concepts in education, the genesis of adult learning can well be attributed to John Dewey, who focused primarily on the empirical (practical or experiential) discovery of knowledge by the student. And who, although mainly concerned with the education of children, is nevertheless considered one of the major theorists of continuing education. This is because his theory linked schooling to continuing education in an inseparable continuum (Dewey, 1926, 1933, 1956). Dewey considered education to be a key element of human development, which, however, is not limited to the basic, school education of children and adolescents, but can continue at any stage of a person's life. In his fundamental work "Experience and Education" (1969) he claims that every human being can be in a continuous process of development, which is based on their continuing education as long as the basic education they have received has set the appropriate grounds. Dewey's views became a central point of reference and deeply influenced the founders of adult education such as Edouard Lindeman, Carl Rogers, Malcolm Knowles, Jack Mezirow, and Kurt Lewin (Kokkos, 2005). David Kolb has also evolved a theory on the experiential role of adult learners according to Cranton (2016). However, in the last half of the 20th century, the concept was more directly promoted by Rogers who, as a psychotherapist, behaved more as a layperson than as a recognized authority. However, this set of principles was developed in the context of adult education mainly by Knowles who describes adult learners among others, as being self-directed and as those who "voluntarily enter an educational activity with a life-centered, task-centered, or problem-centered orientation to learning driven by intrinsic motivation" (Galbraith, 2004, p.23). Knowles (1973, 1989, 1998) turned Rogers' "self-guidance" (2001) into a key element of his approach to adult education, even adopting the forgotten 19th-century German term, "Andragogy" (anc. Greek: guide/teaching adults), which he claimed stood separately differentiated from pedagogy (guide/teaching children) and that is how he tried to describe it to educators. His theory came gradually to the following conclusions, which he found foundational for organizing adults programs (Merriam et al., 2006, p. 85):

- Adults need to know why they are learning something.
- Experience (including mistakes) provides the basis for learning activities
- They need to treat learning objects as problems that seek solutions.
- They learn best when the subject is of interest to them.
- The reason for teaching these topics must be explained.
- Teaching should be focused on practical application and not on simple memorization.
- Teaching should take into account the diversity of students' characters and backgrounds.
- Since they are self-guided, teaching should allow them to discover things for themselves.
- They need to be involved in the planning and evaluation of teaching.
- They are more interested in issues directly related to their work or personal life.

One of its consequences has been Allen Tough's (1971, 1982) work on Adult Learning Projects, who considered SDL as "occurring mostly outside formal education and generating major concerns about the role of the adult's educator in promoting and sustained learning how to learn, and life-long learning in every-day life" (Merriam & Baumgartner, 2020, p.137). His work generated numerous research studies around the globe (Merriam & Baumgartner, 2020, p.138) that also confirmed the "prevalence" of SDL in adults' lives, without, as Brookfield criticizes (1985, 2005), differentiating the significance of the various kinds of learning.

Even though, the intention of the article is to apply brief descriptions of the selected theories, it is nevertheless, significant to acknowledge the three main goals for SDL that Merriam describes:

1. To enhance the ability of learners to be self-determined in their studies, and their ability to plan, carry out, and evaluate their own learning. (. . . not all learners are automatically self-directed merely by virtue of being adults, or even easily trained to become . . . Sometimes they are asked to change the way they know and understand the world . . . and transition to higher stages of development... (Kegan, 2018 as cited in Merriam, 2020, p.141)
2. To foster transformational learning. (“... critical reflection and self-awareness on one’s own learning” (Mezirow, 1985 as cited in Merriam & Baumgartner, 2020, 142)
3. To promote emancipatory learning and social action as an integral part of SDL (... critically reflecting on themselves, and social, economic, and political context in a cooperative learning environment. (Merriam et al. 2006, p. 121).

## **2.2 Paulo Freire and the Theory of Social Change**

Paulo Freire (1970), the great Brazilian adult educator, formulated a learning theory that he referred to as “self-awareness.” It was based on his experience as a trainer of impoverished groups in Brazil and a leader of liberation efforts in Latin America and Africa, and Freire is now very popular as a theorist and partitioner throughout the Western world. He believed that adult education aims to develop critical awareness among individuals and groups in parallel with their educational endeavors. His work was inspired by the desire for political liberation and the removal of oppression. Critical awareness refers to a process in which students develop the ability to analyze, ask questions, and take action on the social, political, cultural, and economic contexts that influence and shape their lives. According to Henderson and Mapp (2002), it sees Mezirow’s disorienting dilemma is a transformative learning experience.

Freire proposed an important distinction between the school process and education. He considered the school process as a mode of social control, while education is characterized by the possibility of transforming society—considering the “learner as an active subject for both individual and social transformation” (McLaren, 2003, pp. 191-2).

It is obvious that Freire (1984) perceives the educational process in relation to the influence of the existing power structure as a process of confrontation and conflict of interests. He argues that various kinds of power use education to reproduce the oppressive ideologies that prevail in the space-time environment at the expense of the popular masses and against which the educator must take a stand.

Emanating from Freirean empowering education is a critical-democratic pedagogy focused on interaction and active intervention. It approaches the development of the individual as an active, collaborative, and social process enabled by the inherent interdependence of the individual in society. McLaren describes the pedagogy of empowerment as the process by which students learn to critically approach knowledge and aim to broaden their understanding of themselves, the society in which they live and beyond, and, ultimately, its possible transformational cultural lifestyle (Shor, 1992).

Freirean dialogue nurtures love, humility, hope, faith, trust, and critical thinking/contemplation (1976), and “is directed from action to thought and, from there to new action” (Perry, 2000, p.17).

In addition, Freire developed a model of literacy, based on the evolution of the cultural circles of the Popular Education movement, which flourished in Brazil in the 1950s (Freire, 1972). In Freire’s methodology of Dialogical Problem-Posing, where knowledge is sought collectively through dialogue and critical thinking and is not transmitted, and follows three interrelated stages, very similar to the ones developed in Community-based learning:

- a) Discovering the “generating themes”,
- b) Codification, and
- c) Reflection.

The first stage is when a problem that derives from students' context and concerns is posed for inquiry. Learners then begin Codifying and Decodifying their prior experiences and knowledge and consequently, new knowledge is acquired. "Students' critical awareness of existing problems leads", according to Freire (1974, p.46-54), "to critical conscientization which ultimately empowers them". The third stage, that of Reflection, coincides with social action. Freire considered this stage as the best way to maintain meaningful communication. Through the completion of the three stages, learners can achieve awareness, that is, they can then understand how their view of the world and their place in it was formed by social and historical powers that operate at their expense (Freire, 1972). The novelty of Freire's theory lies in the belief that adult learners, once they realize the conditions in which they live, will act with the aim of social change by overthrowing the existing order. Freire believed that the goal of learning is to lead individuals to emancipation and consequently to the change of social structures (Freire, 1973). Freire's theory, despite the criticism it has received, has influenced many contemporary scholars of adult education such as Mezirow and Jarvis, who also believe that education should lead to emancipation (Freire, 1998).

### **2.3 Mezirow's Transformative Learning**

When studying Transformative Learning theory (TL) one would find that in the related streams of adult learning there is a concomitant plethora of perspectives that span a very broad range of foci in social-science research: "rational vs. extra-rational processes, the individual vs. social change, autonomous vs. relational learning, and many others . . ." (Taylor & Cranton, 2012, p.3) with similar outcomes in learning. It is, however, a continually evolving adult learning theory in the complex field of adult education that allows educators to inspire their diverse learners through their self-directed learning paths toward and to transformation. Following is a brief report of the theory and its progenitor—intentionally minimal.

Beginning in the last 2 decades of the 20th Century Jack Mezirow contributed to the complicated domain of Adult Education, the theory of Transformative Learning that offered both the educator and the learner who follow its precepts the opportunity—and challenge—of profoundly revising the way they see and make meaning of the world. This is through a process of serially correcting now dysfunctional assumptions that were acquired, often unconsciously, in earlier years so that they are replaced by ones that are more open, permeable, and in harmony with the operational reality in which the person lives. Within its lens, "learning may be defined as the process of making a new or revised interpretation of the meaning of an experience, which guides subsequent understanding, appreciation, and action, what we perceive and fail to perceive, and what we think and fail to think, that earlier were powerfully influenced by ingrained habits of expectation that constitute our frame of reference—a set of assumptions that structure the way we interpret our experiences" (Mezirow, 1991, p.11).

With his theory, Mezirow specifically seeks to explain when learning becomes transformational and what precisely it is that changes as transformation occurs. The trigger for the formation and evolution of Mezirow's theory initially was observing the stresses, his wife Edee, experienced when participating in the learning process as an adult reentering college after raising a son. This experience sparked more extensive research on American women who return to and are actively involved in learning after earlier "occupations," raising children, pursuing a career, etc. Mezirow's early thinking was influenced strongly by the writings of German social philosopher Jürgen Habermas. Habermas (1990), in whose theories, he grounded his theory of transformative learning—drawing on, and then repurposing, the German Philosopher's three kinds of knowledge/learning—instrumental, communicative, and emancipatory—as well as his precepts for reflective discourse and communicative action.

Mezirow defined transformative learning as a process of reflective transformation in a specific frame of reference in which "all of a person's mental habits are challenged and subject for possible revision so as not to be a hindrance to the evolution of life" (1991, p. 196). Based on this logic, he considered it necessary for the learner to reflect and then redefine and transform the personal perceptions which

have been adopted through experience. More specifically, Mezirow stated that “transformative learning refers to the process by which we transform given mental sets to make them more inclusive, diverse, open, emotionally ready for change through critical reflection, in order to generate beliefs and perceptions and to proceed for action based on the new perception that has emerged” (2003b, p. 58-59, 2007b, p. 47). Furthermore, “Transformational learning” is a term that describes a learning process in which “one critically realizes one’s own established positions and assumptions as well as those of others and then evaluates their relevance in order to construct an interpretation.” (Mezirow, 2000, p. 4).

As a frame of reference, Mezirow defines “the cultural, ethical, philosophical, and linguistic structures through which we give meaning by giving coherence and importance to our experiences” (2009, p. 128). He sees two aspects—the mental habits and the assumptions that derive from them. Mental habits have been defined as the specific way in which a person thinks, feels, and acts influenced by the above-mentioned structures, which are structural elements of a person’s personality and change with much greater difficulty from the previous perceptions and assumptions that are, themselves, comprised of clusters of beliefs, feelings, judgments, and consequent behaviors (Mezirow, 1991, 2007b). They are among the principal components of TL theory, and identified as precisely what needs to change for transformational learning to occur.

The next element, similarly essential for the theory, is what Mezirow bequeathed to the next generations as the ground elements of critical reflection, the critical perception that a person has of him/herself (critical self-reflection) and rational, dialogue-discourse. These two, critical reflection and rational dialogue, have been placed at the center of Mezirow’s theory (1990, 1991) and are perhaps the most important conditions contributing to the process of transformational learning.

I acknowledge that Mezirow was not the first to refer to critical reflection as a significant element in adult education. We know that some references to it are found even in the works of Socrates, Plato, and Aristotle (Kokkos, 2010, 2019). In modern times, Dewey used this term and separated it simply from critical reflection. Only much later, Mezirow presented the correlation of critical reflection with transformative learning in his work “Critical Reflection” (1998). Specifically, he stated in detail that with critical reflection we do not just look back at experiences, events, attitudes, and emotions, but proceed to a critical evaluation of them (1998). In this way, critical reflection becomes the means for reexamining, understanding, controlling, and redefining past experiences. Through this process “the individual tries to recognize, evaluate, and reshape any problematic attitudes or views held in relation to the content, the process, and the premise of previous knowledge” (Mezirow, 1991, p. 107-108).

### **2.3.1 Rational Dialogue**

Along with critical reflection, an equally fundamental element of TL theory, is discourse as rational dialogue in the process by which “two or more mature, critically minded individuals, converse for the purpose of arriving at a common understanding through a critical examination of subjective experiences in matters of common interest” (Mezirow, 2007, p. 50). The process proceeds without the disapproval or rejection of opposing views but, rather, with the smooth integration of diversity through the process of communication and presentation of ideas, assumptions, and logical arguments by the participants in order to analyze experiences in the most democratic way (Mezirow, 2007b). Through such discourse, a person develops emotionally, learns to express his/her experiences, comes to understand them, and gradually arrives at self-directed learning and autonomy (Mezirow, 1997). A major and catalytic role in a learner’s achieving rational dialogue is held by the instructor, who must inspire trainees to participate critically in dialogue and formulate sound arguments so as to get closer to the transformation of their assumptions (Mezirow, 1997) thus freeing themselves from dysfunctional behaviors as well as outdated views and perceptions.

A prerequisite for such a dialogue is a climate of trust, equality, solidarity, and freedom that the trainer must create with trainees. A context that can similarly make people thrive is an additional attribute—emotional intelligence—mentioned later by the American thinker, Daniel Goleman (1998) as

facilitating the smooth and successful conduct of dialogue through the agency of which the individual becomes emotionally more mature as he/she perceives and manages his/her own emotions, can understand the feelings of others, detects personal motivations, and regulates interpersonal relationships with pure and clear thinking.

It is also important to note that Mezirow separates learning into instrumental and transformative types—instrumental simply being learning that is not transformative. The first refers to the learning of children whom Mezirow (1991, p. 3) holds “cannot engage in learning that is transformative until they become adults”. In sum, he holds the view that, in childhood, learning comes from authorities, while adult learners have already over time formed assumptions, habits, and attitudes, and, in some cases, can feel the urgent need to acquire new perspectives in order to transform their problematic frameworks of reference and be able to interpret facts better for themselves.

### **2.3.2 Perspective Change and “Disorienting Dilemma”**

At the heart of transformative learning theory is the process of “perspective change” which is defined in three dimensions: psychological (changes in self-understanding), ethics (revision of belief systems), and behavior (changes in lifestyle).

The change of perspective that leads to transformative learning usually arises after a so-called “disorienting dilemma”, which is activated after a dramatic unresolved episode in one’s life, a significant change, or a great loss—although it can also occur after the accumulation of changes in some established systems of ideas, over a period of time. Change of perspective can also occur due to much less dramatic circumstances, such as those created by an educator. At large, Mezirow sees transformational learning as a kind that transforms problematic frameworks and outdated assumptions, so that they become more inclusive, open, thoughtful, and emotionally ready for change (Kokkos, 2005). Mezirow described the process of personal perspective transformation, that capture the elements of the theory so far described briefly, in 10 “phases”: 1. Experiencing a disorienting dilemma, 2. Undergoing self-examination, 3. Conducting a critical assessment of internalized assumptions and feeling a sense of alienation from traditional social expectations, 4. Relating discontent to the similar experiences of others recognizing that the problem is shared, 5. Exploring options for new way of acting, 6. Building competence and self-confidence in new roles, 7. Planning a course of action, 8. Acquiring the knowledge and skills for implementing a new course of action, 9. Trying our new roles and assessing them, 10. Reintegrating into society with a new perspective (Mezirow, 1991, p. 168-9).

The following example serves to illustrate the nature and potential transformative effect of a “disorienting dilemma”: A primary school teacher attends a postgraduate seminar, where the collaborative teaching method is taught. Having firm beliefs about the new method, he is primarily negative about innovation as he believes that conventional didactic practice has been tested by him and works well. However, the seminar is conducted by applying the new method and he participates in a group where he is assigned an important role, as a result of which his self-awareness is stimulated, and he performs exceptionally well. As he becomes the center of attention, he begins to wonder about the value of the new method in relation to the one he had used until now. He transfers his experience to his own classroom and realizes that his students learn better and more enjoyable. He decides to adopt the new method, thus transforming his older beliefs—and behavior.

In this example we observe an important part of transformational learning—enabling an adult learner – a teacher- to critically change their frame of reflection, consciously revise their assumptions and beliefs, and adopt a new attitude that will offer new ways of defining and operating in the world around them. This process is largely logical and analytical.

But while the learning process is certainly rational on some levels, it can also sometimes be a profound experience that can be described as a spiritual or emotional transformation. For example, trying to undo racist, sexist, and other oppressive attitudes and behaviors can be particularly painful, as these

attitudes are often developed as ways of understanding and successfully navigating a perverse social world. Transformational learning requires risk-taking, as well as a willingness to be vulnerable and to accept our perceptions and mentality being strongly challenged (Dirkx, 1998).

### 3. A Discussion of the Theories

Orbiting adult learning theories from the very past and then nibbling those parts that direct us researchers toward teachers' transformational learning for powerful teaching in the 21st century resonates with the selection of the above-mentioned theories.

Socrates' work was a cornerstone of adult education, as his applied pedagogical methods (dialectical, control, obstetrics-maieutic) revealed that spiritual exercise and education are not confined to a specific age but last for a lifetime. In this way, he engaged in a continuous struggle to educate the citizens in order to help them activate their critical ability to be led to self-knowledge (Kalfas, 2015). The dialogue—and more specifically the rational dialogue of Socrates—motivated adherents to acquire a permanent critical stance. Thus, rational dialogue and critical reflection have for many centuries been inextricably linked concepts and practices. The great differences in current adult education compared to the past have probably arisen because of the diverse aims that modern education adopted.

Many scholars have raised questions about andragogy as a “proven theory” (Brookfield, 1986, p. 98) and the “sustainability” of its assumptions (Merriam et al., 2006, p. 86). Knowles, (1989, p. 112) himself, was “skeptical” about this and therefore refers to andragogy only as a “conceptual framework or basis for an adult learning theory”. Furthermore, it seems clear that the focus of Knowles' understanding of self-direction in learning (SDL) emphasized learners' responsibility and freedom to construct their own learning experiences through a process (critical reflection, motivation, experiences), driven by the personal attributes of the learner (skills, abilities), and within a specific context (culture, political climate, learning environment) (1989). As Philip Candy takes note, it is this major distinction within the model of self-directed learning as a goal and as a method—that many researchers have examined for decades (1991)—that “complexifies” it evermore. Because, for some SDL, was construed as a process of organizing instruction, while, for others, it has been seen as a learning characteristic/personal quality for adult learners to embrace if they did not have it already. It was also considered a rejection of overly teacher-centered traditional methods, which very often did not show the slightest confidence in and respect for learners' ability to take responsibility for the way they learn. Knowles's definition of SDL continues to be the most widely cited: In its broadest meaning, “self-directed learning describes a process in which individuals take the initiative, with or without the help of others, in diagnosing their learning needs, formulating learning goals, identifying human and material resources for learning, choosing and implementing appropriate learning strategies, and evaluating learning outcomes” (1975, p. 18).

The next segment that connects this collection of theories is the basic demand of Freire's theory is “education for all, with the aim of freeing the population from all forms of oppression and inequality in order to achieve the transformation of society” (Morrow & Torres, 2002, p.116). Deepening our discussion, we recognize that Freire perceives education as a political act and not a mere transmission of knowledge and skills—a sociological experience (Guadiano & de Alba, 1994, p. 132; Shor, 1992) which, as a transformative act, is constructed by ordinary people who are given the opportunity to work out their potential in a collective political-social context (ibid, 1994, p.132-3). There, based on dialogue and communication, critical awareness emerges in a progressive process of self-liberation and collective liberation (Freire, 1976, pp.158-9). Therefore, to solve the educational problems/difficulties of his/her students, the teacher should look for solutions in the general cultural, historical, economic, and political context of each society (Darder, 2017), “utilizing the experiences that the students bring to the classroom at all levels to be critically processed with the help of the active participation of all students” (Freire, 1985, p. xx). That processing is accomplished, both “by introducing the topics of interest to learners in the learning process for reflection and, through a



structured dialogue with clear goals, rules, and directions, elucidating how to understand reality and seek their transformation” (Freire, 1977, pp. 101-109).

In Freire’s (1976) pedagogy, the educator cannot be a simple transmitter of knowledge addressed to passive recipients. Rather, he/she acts as a leader to create the conditions for an effective search for knowledge by learners, to strengthen their curiosity; questions, and energy; to encourage constructive dialogue aimed at awareness and liberation (ibid, 1976); and ultimately to drive action and change. As can be seen, the two most foundational elements of Freire’s theory, which are herein recognized as its pillars in their transformative action for the school community as an integral part of teachers’ Professional development, are the dialogue (face-to-face) and critical awareness in the process of which learners, as learning subjects, gain insight, not only of the reality that shapes and surrounds their lives, but also of their ability to transform, reshape and recognize this reality, and the choices that are opened to them (Freire, 2022). Nonetheless, the central proposition of his theory that no education is neutral but rather a political instrument, has been criticized. In Jarvis’ view, Freire’s theory is treated primarily as a political argument rather than as a theory of adult education. It is also questionable whether this model can be transferred to Western societies, as the conditions (political, socio-economic, and cultural) are quite different from those in Latin America.

Last but not least, Mezirow holds that “[r]eflective discourse and its resulting insight alone do not achieve TL. “Acting upon emancipatory insights, praxis is also necessary” (Mezirow, 1991, p. 12). Social action, in some form and in certain contexts, to change distorted meanings and assumptions can also be the purpose of a “consciousness-raising group” in such natural settings as the workplace or family environment” (1991, p. 181). A direct correlation between individual and social life is evident in many of Mezirow’s written texts; he considers the process of transformation to be a personal affair but one that also requires the acquisition and exercise of social skills. According to Mezirow, the individual cannot act impulsively but in cooperation and interaction with the people around him/her in the wider social context. That is, in order to be successfully pursued, the transformational process, although a personal matter, must be framed by other people with whom rational dialogue takes place in order to eliminate dysfunctional perceptions and adopt a critical approach to things.

Mezirow also affirms that by reflecting, the individual is able not only to process data and understand new information but also to enrich practice with it, thus linking theory with practice in “the creative implementation of a purpose” (1991, p.12). The conclusory outcome is that to produce knowledge, critical thinking must influence the experience.

Transformational change involves an internal change in how people and institutions act, (Cranton, 2016) the readings are ‘shouting’ very often within the literature. Researchers assert on the most profound and sustainable changes occur when new ways to think and act, are created, for people individually and even more for those in communities and institutions. In the readings (Kim & Graham, 2022). We can read about successful examples that represent a new relational and conversational culture of collaboration (Bryk & Schneider, 2002) within the school community. However, most frequently, teachers still strive in desolation with the exigencies of everyday practice lacking communication and reflective dialogue with colleagues regardless of their common struggles (Naz et al., 2022).

Therefore, I agree with Mezirow’s claim that “because no one can live without other people since experiences, goals, and values are better understood through communication, the central theme of adult learning is rational dialogue and critical reflection (Mezirow, 1991, p.2)

“Consequently, education for adults may be understood as centrally involved in creating and facilitating dialogic communities to enable learners to engage in rational discourse and action” (Mezirow, 1990, p. 354).

Concluding with the abovementioned theories we concede that teachers’ efforts should best be focused on the integration of new knowledge into the previous set in a strictly interactive environment

through creative dialogue, exchange of ideas and opinions, a reflection of thought, co-construction of meanings, an organized time schedule, goal-oriented, activity-oriented, learning-oriented (Knowles et.al, 2005), self-directed, and technologically updated (online, hybrid, etc.), means that compensate known constraints in adult learning. Furthermore, the goal of the transformational educator is to involve all actors in the school community- parents also- in a process of transformative learning in a communicative way and invite everyone to an internal and external dialogue among learners, where they are given the opportunity to critically reflect on their own and others' sociocultural, epistemic, psychological distortions, change them, and be willing to act upon the reformed set of beliefs (Mezirow, 1990).

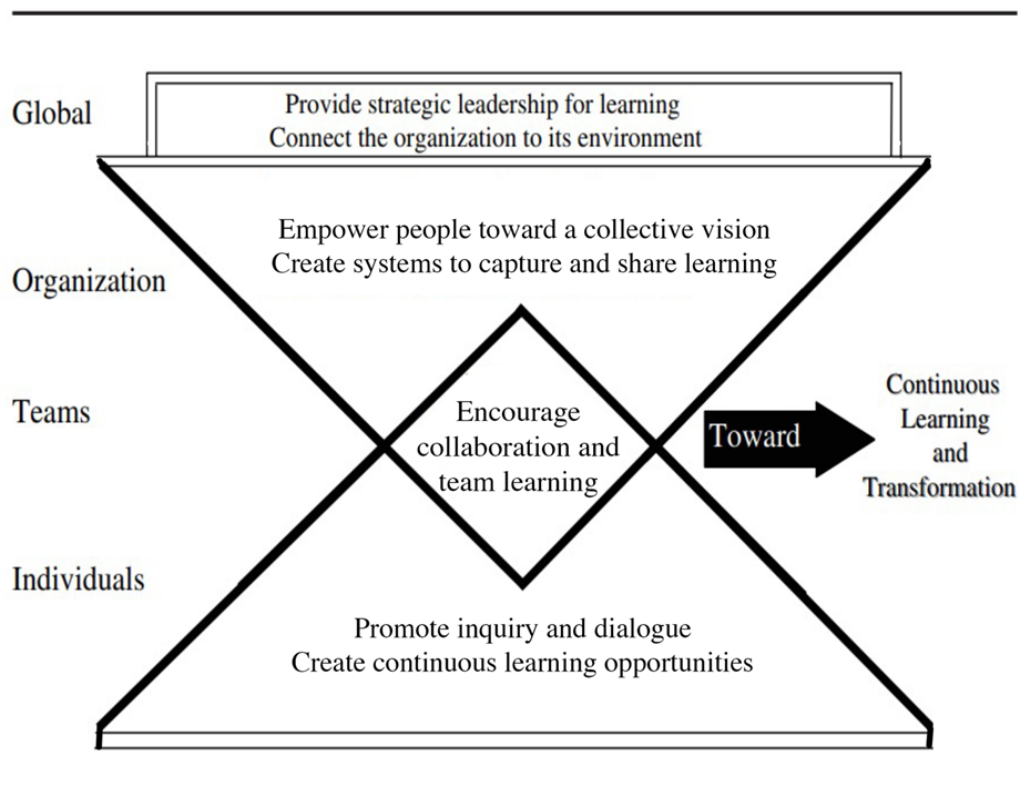
A rational discourse among learners- especially for those with common aims such as teachers and parents- will bring to the surface different points of view that the learner can accept or not, reflect, or build upon—or not. This process has been found likely to yield learning and change. To enable this mental stretching, learners should be given the opportunity, in a designated space and time, to submit their questions and reflect. That must optimally occur in a safe environment, conducive to fresh thinking and dialogue, where learners discuss, think, express themselves freely, and learn that the power lies not in each of us individually but in the interaction of the participants.

#### **4. Conclusion: Schools as Learning Organizations**

Naturally, across the years, teachers have created their own counterproductive beliefs and assumptions that deprive them of trying to connect, discuss and relate to other teachers and their students' parents only as they provide auxiliary services. Having observed these behaviors from both sides as a parent and a teacher in schools in Greece, Italy, Germany, and the US, and gaining insight from studies on this matter, the need for collective change has become increasingly apparent. For the teacher-student-parent complex envisioned to act and learn together as a unified entity, it is most likely helpful to conceptualize and structure it to operate as a unified learning organization—one that Watkins and Marsick argue, will require deep changes in the actors' mindsets, and the culture of the organization—ones that occur only in a series of interrelated overlapping stages over time (1993, 1999). This is the process that Watkins and Marsick envision in their widely accepted Model, Dimensions of a Learning Organization. The potential seems real that, if it were able to keep learning continually it could potentially transform itself, and its members as individuals, as a group, and, ultimately, as a coherent organization through the three interrelated stages that characterize its emergence in its Model of Dimensions of a Learning Organization (ibid, 1998).

- Individual learning, i.e., the way in which people make meaning of their experiences, and how the organization provides them with opportunities to build their knowledge and skills,
- Team learning, i.e., the way in which groups of people work and learn collaboratively and, as a result, create new knowledge together as well as the capacity for collaborative action,

- Organizational learning, i.e., shared thinking and the capacity of a system that is embodied in systems, procedures, artifacts, and mental models, (Watkins and Marsick, 1999).



**Figure 1.** Watkins and Marsick, (1998) Model, Dimensions of a Learning Organization (Watkins, 2005)

Based on the assumption that "learning for organizational productivity cannot be separated from learning for personal development" (Marsick, 1998, p.191). Marsick and Watkins argue that traditional professional development programs are not sufficient for modern needs. Marsick proposes a new model in the field which includes both interactive and reflective learning as described in the theory of transformational learning. The basic argument is that "individuals are more productive when they can participate fully in the negotiation of their substantive contribution within the organization" (2015, p. 194). Furthermore, Marsick explains that adult education cannot be effective when it is limited to individual and largely predetermined actions rather than being shaped by the thoughtful collaboration of organizational members—a proposition, again pointing to the Theory of TL. In sum, their model utilizes the basic principles of TL to inform a new model for coherent organizational learning (Watkins et al., 2012). So, for the teachers-parents- school community to exist and operate in a unified way, it could best strive to become a Learning Organization—where students, teachers, parents, administrators, and staff can join way together to form a Community of Inquiry engaged in a collective effort with a common vision" (Watkins & Marsick, 1999).

The community could then constitute a "circuit" where learning is the ongoing goal for all actors. Sadly, only in the last decades has it been considered propitious—even necessary—for the parents to be an integrated part of the educational whole as well. It surely seems that it is time to involve all members in a continual learning culture that would benefit everyone involved, above all, the students. Such a transformation of the school community would necessitate an ongoing reformation of teaching and learning where the actors can overcome their natural predilection for a simplistic "single-loop" direct cause-effect approach to problems, and become willing to engage in the more complex (but usually more effective) double-loop (assumption-probing) learning and rather than the single-loop

learning that a and Schön (1978, 1996) have described in the deep dives into examining and challenging the underlying beliefs and assumptions that drive simplistic, symptom-removal, “solutions.”

The process of transformation is an individual affair, but I believe that to successfully realize it, a reference framework is needed in which learners interact with rational dialogue, which aims to contribute to a radical change of attitudes, feelings, and beliefs. The dialogue both depends upon and helps the learners to think critically, to change the perceptions they had formed both for themselves and propagated into the wider environment (which in this case is the same environment as that of the school and all those who participate in it), and to act differently in accordance with new democracy - promoting assumptions (Mezirow, 2007b). Then, learning can become transformational when, among other things, dialogue is how the adult—through new, modified functional perceptions and critical dialogue and reflection—can face and solve problematic situations anew (Mezirow, 2007b).

### References

- Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, Addison-Wesley Publishing Co.
- Argyris, C. & Schön, D. (1996). *Organizational learning II: Theory, method, and practice*, Reading. Addison Wesley.
- Brookfield, S.D. (1985). Analyzing A Critical Paradigm of Self-Directed Learning: A Response. *Adult Education Quarterly*, 36(1), 60-64.
- Brookfield, S.D. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning*. Open University Press.
- Brookfield, S.D. (2005). Learning Democratic Reason: The adult education Project of J. Habermas. *Teachers College Record*, 107(6), 1127-1168.
- Bryk S.A. & Schneider, B. (2002). *Trust in Schools: A Core Resource for School Reform*. Russell Sage Foundation.
- Candy, P. (1991). *What is Self-Directed Learning? Self-direction for Lifelong Learning*. Jossey-Bass.
- Connolly, B. (2005). Learning from the Women’s Community Education Movement in Ireland. In J., Crowther, V., Galloway & L. Mastin (eds), *Popular Education Engaging the Academy: International Perspectives*. MACE.
- Cranton, P. (2016). *Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide to Theory and Practice*. 3rd Ed. Stylus Publishing.
- Darder, A. (2017). *Reinventing Paulo Freire: A Pedagogy of Love*. Routledge.
- Dewey, J. (1926). *Το σχολείο και το παιδί*. Αθηνά.
- Dewey, J. (1933). *How we Think. A restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. MA: Health & Co.
- Dewey, J. (1956). *The child and the Curriculum and the school and the society*. University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1969). *Experience and Education*. Free Press.
- Dirkx, J. (1998). Transformative Learning Theory in the Practice of Adult Education: An Overview. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 7, 1-14.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Seabury Press.
- Freire, P. (1972). *Cultural Action for Freedom*. Penguin.
- Freire, P. (1973). *Education: The Practice of Freedom*. Writers and Readers.

- Freire, P. (1974). *Education: the practice of freedom*. Writers & Readers Publishing Cooperative.
- Freire, P. (1976). *Education, the practice of freedom*. Writers and Readers Publishing Cooperative.
- Freire, P. (1977). *Πολιτισμική Δράση για την Κατάκτηση της Ελευθερίας* (μτφ.) Σ. Τσάμης. Καστανιώτη.
- Freire, P. (1984). *Education in progress path*. (Ahmad Birshak, Trans.) Kharazmi Publications.
- Freire, P. (1985). *The politics of education: Culture, power, and liberation*. Seabury Press.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage* (Clarke, P., Trans.). Maryland: Rowman & Littlefield.
- Freire Institute. (2022). Paulo Freire: *An incredible conversation*. <https://www.freire.org/paulo-freire>
- Galbraith, W.M. (2004). *Adult Learning Methods: A Guide for Effective Instruction* (3rd.ed.). Krieger Publishing Company.
- Guadiano, E. & de Alba, A. (1994). Freire - Present and Future Possibilities. In P. McLaren & C. Lankshear (Eds.), *Politics of Liberation: Paths from Freire* (pp. 123-141). Routledge.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. Bantam Books.
- Habermas, J. (1990). *ΚΕΙΜΕΝΑ ΓΝΩΣΙΟΘΕΩΡΙΑΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ*. ΠΛΕΘΡΟΝ
- Henderson, T. A. & Mapp, L. K. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement* (Annual Synthesis 2002). National Center of Family and Community Connections with Schools, SEDL, Southwest Educational Development Laboratory.
- Kalfas, B. (2015). *Η Φιλοσοφία του Αριστοτέλη*. [www.kallipos.gr](http://www.kallipos.gr)
- Kim, H., & Graham K. M. (2022). CLIL Teachers' Needs and Professional Development: A Systematic Review. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 15(1), e1515. <https://doi.org/10.5294/lacil.2022.15.1>
- Knowles, M.S. (1973). *The Adult Learner: A Neglected Species*. Gulf.
- Knowles, M.S. (1989). *The Making of an Adult Educator*. Jossey-Bass.
- Knowles, M.S. (1998). *The Adult Learner*. Gulf Publishing Company.
- Knowles, M. S., Holton III, E. F. & Swanson, R. A. (2005). *The adult learner* (6 ed). Elsevier.
- Kokkos, A. (2005), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Μεταίχμιο.
- Kokkos, A. (2010). Κριτικός Στοχασμός: Ένα κρίσιμο ζήτημα. Στο Δ. Βεργίδη και Α. Κόκκος (Eds.). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς Προσεγγίσεις και Ελληνικές Διαδρομές*. Μεταίχμιο.
- Kokkos, A. και συνεργάτες. (2019). *Διευρύνοντας τη Θεωρία Μετασχηματισμού: Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών* (2η Εκδ.). Μεταίχμιο.
- McLaren, P. (2003). *Life in schools* (4th ed). New York: Allyn and Bacon.
- Marsick, J.V. (1998). Transformative learning from experience in the knowledge era. *Daedalus*, 127(4), 119+. Gale Academic OneFile. [link.gale.com/apps/doc/A21262648/AONE?u=new30429&sid=AONE&xid=e40c8f9f](http://link.gale.com/apps/doc/A21262648/AONE?u=new30429&sid=AONE&xid=e40c8f9f)
- Merriam, B.S., Caffarella, S.R. & Baumgartner, M.L. (2006/7). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*, (3rd.ed). John Wiley & Sons: Inc.
- Merriam, B.S. & Baumgartner, M.L. (2020). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*, (4th.ed). John Wiley & Sons: Inc.

- Mezirow, J. (1989). Transformation theory and social action: A response to Collard and Law. *Adult Education Quarterly*, 39(3), 169-175. <https://doi.org/10.1177/0001848189039003005>
- Mezirow, J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. In P. Cranton (Eds.), *Transformative Learning in Action: Insights from Practice* (pp. 5-12). New Direction for Adult and Continuing Education, No 74. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an Adult. In J. Mezirow & Associates (Eds.), *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress* (pp.3-33). Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2003). Issues in Transformative Learning. In T. Hagstrom (Ed.). *Stockholm Lectures in Educology- Adult Development in Post-Industrial Society and Working Life* (pp. 49-65). The University of Stockholm.
- Mezirow, J. (2007). Update on Transformative Learning. In B. Connolly, T. Fleming, D. McCormack & A. Ryan, (Eds.). *Radical Learning for Liberation* (p. 19-24). MACE.
- Mezirow, J. (2009). An overview of transformative learning. In K. Illeris (eds.), *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists: In Their Own Words*. Routledge.
- Morrow, A.R. & Torres, C. A. (2002). *Reading Freire and Habermas: critical pedagogy and transformative social change*. Teachers College Press.
- Naz, M. & Muhammad, Y. & Mahmood, A. (2022). *Stress and Burnout: An Interpretive Phenomenological Analysis of Elite School Teachers' Beliefs and Experiences*. 10.31703/gsr.2022(VII-II).13
- Perry, H.P. (2000). *A Composition of Consciousness: Roads of Reflection from Freire to Elbow*. Peter Lang Publications.
- Rogers, R.R. (2001). Reflection in Higher Education: A Concept Analysis. *Innovative Higher Education*, 26, 37–57. <https://doi.org/10.1023/A:1010986404527>
- Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. University of Chicago Press.
- Taylor, W.E. & Cranton, P. (2012). *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice*. John Wiley & Sons, Inc.
- Tough, A.M. (1971). *The Adult's Learning Projects*. Ontario Institute for Studies in Education.
- Tough, A. M. (1982). *Intentional changes: a fresh approach to helping people change*. Follett.
- Watkins, K.E. (2005). What Would Be Different if Higher Educational Institutions Were Learning Organizations? *Advances in Developing Human Resources*, 7(3), 414-421 <https://doi.org/10.1177/1523422305277179>
- Watkins, K.E. & Marsick, V.J. (1993). *Sculpting the learning organization*. Jossey-Bass.
- Watkins, K.E. & Marsick, J.V. (1998). *Dimensions of the learning organization questionnaire*. Warwick, RI: Partners for the Learning Organization.
- Watkins, K.E. & Marsick, J.V. (1999). Sculpting the Learning Community: New Forms of Working and Organizing. *NASSP Bulletin*, 83, 78-87. <https://doi.org/10.1177/019263659908360410>
- Watkins, K. & Marsick, V. & Faller, P. (2012). Transformative Learning in the Workplace Leading Learning for Self and Organizational Change. In E.W., Taylor & P., Cranton (Eds). *The Handbook of Transformative Learning*. John Wiley & Sons, Inc.

## Follow-Up: A Neglected Experiential Process within a Transformational Learning Community for Teachers as Adult Learners during the Pandemic<sup>1</sup>

Eirini Tzovla<sup>1</sup> Katerina Kedraka<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Democritus University of Thrace, Greece, etzovla@mbg.duth.gr

<sup>2</sup>Democritus University of Thrace, Greece, kkedraka@mbg.duth.gr

### Abstract

This article refers to an effort to transform the views and attitudes of a group of teachers, who participated in a distance professional development program during the pandemic period, which was about the use of digital educational content in the teaching practice. The program adopted in its design and implementation elements from different models of professional development taking into account the educational needs of the participants as they had been expressed in relevant research that had preceded it. In terms of methodology, Mezirow's 10 steps of transformation were followed. The results showed a transformation of the perceptions and attitudes of the participants regarding the utilization of digital educational content in educational practice.

**Key-words:** transformation, teachers' professional development, digital education content

### 1. Introduction

Constant developments in the field of education and pedagogical science make the initial university education of teachers constantly under negotiation and activate teachers, who want to be professionally aware, in search of professional development programs that satisfy their educational needs. However, often the teachers themselves, who seek to educate and follow developments in their science resist change and find it difficult to transform their perceptions, opinions, and attitudes. This difficulty of transformation has also been identified by Mezirow, who is also the theorist who proposed transformative learning in adult education.

Jack Mezirow (2000) defines Transformative learning as the process by which adults transform data into reference frames that prove to be dysfunctional for them. Transformation is seen as significant and relatively permanent changes that learning can impact on people, especially if those changes are not adequately encompassed by the usual descriptors: knowledge, skills, and attitudes (Hoggan, 2016). Critical reflection and rational discourse are considered the basic tools of transformation which lead individuals to awareness. Critical reflection contributes to the redefinition of distorted perceptions and rational discourse to the sharing of the individual's experience within the group (Belenky et al., 1986), a process that activates the critical approach to the assumptions of the individual and ultimately the transformation of mental habits and assumptions of life, without this being a certainty.

### 2. Teachers as Adult Learners

Teachers, as a professional team, are distinguished by specific characteristics. They come to the training programs bringing with them their previous experience as pupils, students, and teachers and shaping their educational identity not only through their studies but also through the situations they experience in the society in which they live and grow up. Often these experiences are not appropriate

---

<sup>1</sup> This article has been partially based on a conference paper, published in P. Faller, K. Del Simone, & D. Holt, (Eds.). (2022). *Telling, Evaluating, and Deepening our Story. Proceedings of the 14th International Transformative Learning Conference*, pp 369-376. <https://intertla.org>

or useful for new learning and can make it difficult to integrate new knowledge into pre-existing one. Specifically, because pre-existing knowledge is deeply ingrained and arranged in the teacher's mind, they have strong resistance to re-examining or reconstructing it, as any modification conflicts with the system, which he interprets the world in and therefore resists change. Therefore, the process of "ab-learning" must take place (Rogers, 1999) which requires a transformation, that is a critical consideration of pre-existing knowledge for teachers to reconsider their views and to become free of distorted assumptions to become "cooperative learners" (Mezirow, 2009). This process is rather reciprocal, evolutionary, and spiral (Taylor, 2017).

The central issue in transformational learning is to help learners re-examine the foundations of their misconceptions and challenge the validity of those who have become dysfunctional to form a more sustainable picture of the world and its place in it (Kokkos, 2011). The role of creating a positive participatory climate in the group of trainee teachers is catalytic in this process, as it allows them to be more open, to process their knowledge and experience by interacting and communicating with the team, and finally to facilitate the transformation process required of Adult Education (Mezirow, 2009). Thus, within the limits of a group, subgroups are formed with common goals, needs, and interests, and for this reason, educational programs should be designed based on these goals, needs, and interests of the teachers involved in the training. Therefore, it is not effective, to create centrally designed training programs, which address all teachers without exception as if it were a homogeneous group as far as professional needs, priorities, and interests. Nowadays the teachers' professional development is enhanced due to the constant changes in the educational environments. This situation creates a new role for the teacher, who is called to constantly update his knowledge (Cochran-Smyth & Lytle, 2001) with the goal of training, changing participants, and at the same time making them independent. Therefore, the need to have the professional competence to meet the new challenges makes the need for training actions urgent and makes the teacher responsible for the search for such.

Teachers' professional development is effective when linked to the needs and daily activities of teachers and students (Ganser, 2000) and interaction among all the stakeholders of a training action makes it more effective (Clement & Vanderberghe, 2000; Darling-Hammond & McLaughlin, 1995). They are the driving force of the transformation of the personal teaching style and then they can influence in this direction both other teachers also critically empower their students by involving them in transformative activities. Moreover, the professional development courses can help transform dysfunctional reference frameworks, as the exchange of experiences that takes place within these courses can activate critical reflection, lead them to realize their distorted assumptions and their impact on the adoption of specific teaching practices (Chant, 2009) and ultimately transform established teaching principles, practices and methods.

Several teacher professional development models note the transformation of their perceptions, views, and teaching practices. One such model of professional development was developed by Clarke and Peter (1993) and later developed by the Teacher Professional Growth Consortium (1994). This model is known as the Interconnected Model of Teacher Professional Growth and advocates that change occurs when the processes of reflection and action between 4 sectors, which concern the world of teachers, are mediated. The model is non-linear and recognizes professional development as a continuous learning process, where changes in one area can bring about change in others through the mediation of reflection and enactment.

Evans (2002, 2012) also developed an ontological model according to which it highlights the attitudinal development and functional development and indicates that through professional development teachers can modify their self-image, their stereotypes about their role and involvement in the educational process and adopt new attitudes and behaviors, both as individuals and as professional teachers.

In addition, Desimone (2009) developed a conceptual framework for the interactions between teachers' knowledge and skills, their teaching practices, and learning outcomes. This model



emphasizes that teacher transformation (change in knowledge, skills, and practices) and the transformation of directives (the effect of changing practices on learning achievement) can be combined to work effectively in a teacher professional development course (Wayne et al., 2008).

### **3. The Role of Adult Educators in a Transformative Learning Course**

However, the role of the educators in the professional development programs is crucial, as they are the person who will involve the participants in the program in critical reflection processes regarding their assumptions and will use their experience. In addition, it will shape the program based on the educational needs of the participants and will try to identify their stereotypes to structure the program towards the reconstruction of their stereotypes, respecting the principles of adult education, and utilizing experiential learning.

According to Transformative Learning, the adult educator must take a stand in favor of a change, promote dialogue and participation, avoid dogmatism, create protective learning environments in which to strengthen the necessary conditions of social democracy, enhance the autonomy of thought, support learners in achieving personal learning goals, to motivate them to realize their potential for them to become independent thinkers and to use their experience, which is the starting point of critical thinking. Critical thinking and communication based on rational dialogue are important in the process of Transformational Learning, as they play a catalytic role in transformation since through them the learners are pushed to seek the depth in the meaning of their views on the world and to communicate their ideas "as a coherent and critical discourse with the trainer and their co-learners" (Mezirow 1991, p.78)

The role of the adult educator according to Mezirow (2009) is to make every effort to transfer his power to the learners, so that they become "cooperative learners", to help each adult become better by challenging and changing, if necessary, elements of his or her personality structure, to develop a reciprocal relationship with learners aiming at personal transformation and social change beyond the acquisition of knowledge and skills. For the adult educator to fulfill his role, he must be in a dual process, that of self-knowledge and positive change (Mezirow, 2012; Tzovla & Kedraka, 2020). He considers educators as "cultural activists committed to upholding and expanding the rules,... social practices,... institutions and systems that enhance fuller and freer participation in dialogue,... Transformational Learning enhances contemplative action and greater activism of the participants" (Mezirow, 2000, p. 26-31).

### **4. Follow up as the Last -but necessary- Snapshot of the Educational Film**

Follow-up is a process that aims to investigate the extent to which the results of a program maintain in the long term. It is an element of the wider planning process of an educational program, aims at its improvement, and proves its quality and efficiency. However, it is a neglected stage of evaluation, which is often not utilized during the implementation of educational programs in general and teachers' professional development in particular, and as recorded there is a small number of research concerning teachers' professional development programs (Adams & Craig, 1981; Katz et al., 1981; Franke et al., 2001; Richardson, 1994) which have included the follow-up stage in their designing and implementation.

Follow-up is a feedback process for all those involved in an educational intervention (learners, trainers, and providers of educational programs), as it supplies them with important information about its impact and effectiveness. In this frame, the goal of teachers' professional development programs is the implementation of new and innovative elements in the educational process. The follow-up provides feedback if ultimately the participants continue to apply and experiment with what they learned in the program if they have transformed established concepts and teaching practices, and whether they ultimately maintain in the long term the effects the program had on their professional development. Furthermore, it provides feedback to the educators on the satisfaction of the trainees, on their adequacy and effectiveness, and provides information to the providers of such programs on the effectiveness of these programs over time, so that they decide whether to continue or stop them.

## 5. A Case Study Regarding the Teaching of Biological Concepts in Primary Schools

Professional development programs that focus on the use of new technologies in the educational process, have the element of optionality, are flexible, and allow the autonomy of the participants it is noted that are preferred by teachers (Castaño-Muñoz et al., 2018). Taking into account the above, the Laboratory of Teaching and Professional Development of Bioscientists of the Department of Molecular Biology and Genetics, in the Democritus University of Thrace-Greece, designed and offered in October 2020 an online distance learning professional development course for elementary school teachers during the Covid-19 pandemic with the aim of attitudes transforming on utilization Open Educational Recourses (OER) in the teaching of biological concepts in Primary school.

The program was designed in the philosophy of MOOCs, as recently this specific model of professional development has also been applied to teachers with encouraging results both in terms of its effectiveness and in terms of their completion rates (Ngeze & Sridhar, 2019; Tzovla et al., 2021a; Tzovla & Kedraka, 2021). It emphasized the pedagogical framework of forming a positive attitude towards their use, gaining self-esteem and confidence in their abilities, and finally transforming teachers' views, teaching practices, and their role in the new conditions they formed due to the pandemic. This effort took place when the coronavirus pandemic increased the use of digital educational resources in the learning process, as emergency remote teaching was unprecedented for the educational community.

The course aimed to form "transformational teachers", who will be able to activate the process of transforming themselves in terms of their professional role and affect other teachers in this direction. The educators, also, contributed substantially to this effort, inspired by the ideas of transformative learning, and shaped the course by emphasizing a) the transformation of any distorted pedagogical perceptions about the use of digital educational resources in the learning process, b) in utilizing the experiences of the participants and c) in the interaction among the teachers and with the educators.

The program focused on a) transformational learning b) social learning, which were emerged through sharing experiences and the creation of new knowledge and encourages teachers to act as learners and designers, the self-regulation of the participants (Moreno-Marcos et al., 2020), c) the role of the educators as that of the individual who plays a critical role in shaping the interactions within the online training courses (Pavlis-Korres & Leftheriotou, 2016), encourages dialogue and participation, supports learners in achieving personal learning goals, motivates them to realize their potential, so that they become "self-sufficient learners" and utilizes their experience, which is the starting point of critical thinking (Mezirow, 2012) but also the role of the educator - facilitator, who with the appropriate choice of the content of the educational process - which is based on the real needs of the learners, as they express themselves - leads them to learning (Jarvis, 2010) and d) take into account the obstacles that adult learners may encounter in their lifelong learning.

The educational intervention focuses on some of the types of interactions mentioned by Anderson (2004) and can be utilized in online learning environments and in particular in the interactions among:

- Teachers and content
- Teachers and educators
- Teachers and Teachers

Interaction is an important element that reinforces the positive attitude towards distance education and when this is achieved the learners are satisfied (Pavlis-Korres & Leftheriotou, 2016). In this frame, the teachers through the discussion forum interacted asynchronously. They reflected on the educational material, the proposed activities, and, ultimately the deepened knowledge. They were asked to choose digital content, design activities for their classroom, took into account the proposals of other colleagues, and finally come up with those activities that matched their students' profiles and teaching styles.

The program was structured based on the principles of distance education and adult education, it took into account the results of the investigation of the educational needs of teachers, as they were investigated earlier (Tzovla & Kedraka, 2022), it was hosted on an easy-to-use and familiar distance learning platform to the participants, in order to facilitate those who do not have experience in such programs provided well-organized modules, dedicated discussion space for solving technical questions good practice guidelines for participating in MOOCs, graded difficulty and reflection activities and focused on curriculum (Tzovla et al., 2021b)

The educational methodology followed was based on the 10 steps of transformation, as described by Mezirow (Mezirow, 2009, 2012). Teachers were asked to respond unexpectedly to an unprecedented event (disorienting dilemma): the emergency remote teaching, frame different from the way they were trained and used to work. As the result they were confronted with feelings of fear, anger, shame, and guilt, realizing that their frame of reference was inconsistent with the reality they were faced with, which triggered the critical evaluation of assumptions (Brookfield, 2012; Mezirow, 1998). Critical discourse followed each step, and key points were written down in the form of notes by the researchers. At the end of the course, all participants evaluated the course via open-ended questions, which were drawn and adapted for the course, from Brookfield's Critical Incident Questionnaire (CIQ) (Keefer, 2009). The course focused on transforming teachers' dysfunctional assumptions and boosting their self-efficacy and self-confidence. In this frame, the educators promoted dialogue and participation, utilizing the experience of the participants, and motivating them to realize their abilities, so that they become independent learners (Mezirow, 2009). Specifically, the educators through the planning of active operations aimed to lead the team in a process of critical reflection on the structured frame of reference, offering the possibility of transformation (Kokkos, 2011). Thus, by highlighting the potential of the proposed digital educational resources and how to integrate them into their teaching they tried to activate the critical evaluation of their basic assumptions (Mezirow, 1991). Through critical dialogue, discussion, interaction, and cooperation among the participants provoked by the educators both in the asynchronous forum and in the synchronous discussions with the educators, a learning community was formed that reflected on practices that were no longer sufficient and were not able to serve the new educational challenges (Avalos, 2011; Harding, 2016).

The participants who are most experienced in the use of digital resources in teaching shared their personal experiences, which activated the open discussion and reflection on the participants' assumptions and the expression of their feelings (reaching out to others undergoing similar experiences). In this frame, the role of the educators was crucial, as they encouraged the participants in the course to share their experiences with the team and encouraged the team to work on the issues that arose (Tzovla & Kedraka, 2020). Thus, the teachers shared their initial concerns with the team and the educators and were pushed through a critical dialogue to explore the issue in all its dimensions, enhancing the understanding and re-examination of their assumptions, as well as the reference frameworks within which they have been formed.

The thoughtful dialogue that took place within the community regarding specific ways of evaluating the proposed digital resources in the teaching of biological concepts and their contribution to learning outcomes (the exploration of new relationships, roles, or courses of action) contributed to the gradual transformation of the attitudes of the participants towards the utilization of digital educational content and OER, a fact which made them better in terms of their professional capacity (planning a particular course of action).

## **6. Discussion**

The course through its educational material, the skills it cultivated, and the critical process in which it involved the participants (gaining the necessary knowledge, skills, or attitudes for implementing the chosen course of action) strengthened their self-confidence (Mezirow, 2009, 2012) and enhanced a positive attitude towards the integration of digital resources in the distance learning teaching (realizing confidence in the new role). As the educators' contact and support to the teachers continued after the training, most of the participants not only incorporated digital educational resources into the

emergency remote teaching but continued to integrate them into their daily teaching practice even when teaching resumed in live teaching (implementation of a new role on provisional bases). It advocates teachers learn through their experiences (Jarvis, 2010) and adopt new ways of approaching and interpreting the reality that surrounds them (reintegration into a life based on new conditions, informed especially by one's new perspectives).

The main goal of this course was the contribution of the learning community that was created to the cultivation of mutual support skills, peer support, and sharing of experiences, which contributed significantly to the transformation of participants' views and attitudes and the creation of a collective experience. The specific learning community strengthened the culture of cooperation, a characteristic that does not seem to characterize teachers, as pointed out by Achinstein (2002) and Burbank and Kauchak (2003). This element is also observed in the Greek educational reality, where cooperation and the sharing of ideas and materials are met with resistance and skepticism. The community has activated the critical reflection process (Mezirow, 2009) on both personal and peer experiences, led to a revision of stereotypes, and attitudes, and created the collective experience of a learning community. In addition, participants' reports that the above contributed to the successful monitoring of the weekly activities demonstrate the community's contribution to the completion of the course.

## 7. Conclusion

Learning for adults is a difficult and time-consuming process, which requires a transformation. It is rather a focus on the transformative potential of learning, their ability as learners to reframe their assumptions, therefore changing in fundamental ways and not merely adding knowledge or skills (Hoggan, 2016). In our project, transformative learning occurred as learning that changed teachers' acquired frames of reference - assumptions and expectations - that determine, filter, and often distort the way they think, feel, decide, and act as educators, as Marsick and Mezirow argue (Teachers College Record, 2002). Indeed, their transformation probably derived from critical examination and fundamental change in their problematic frames of reference as teachers, which had been adopted by them through their stereotypical education. After participating in our training project, they seem more open, reflective, and emotionally able to change. Such an educational frame is likely to generate beliefs and opinions that will prove truer or justified to guide their practice and actions as teachers than other frames of reference (Teachers College Record, 2002). Participants in the program benefited from it by utilizing all the possibilities it offered with the ultimate goal of improving their self-efficacy, transforming entrenched perceptions and attitudes, and ultimately their professional development.

Finally, teacher professional development programs should be very well structured, to be implemented in terms of adult education, and facilitate the transformation process and educators should be sufficiently trained to create educational environments that will allow teachers to restructure their views (Magnusson et al., 1999).

## References

- Achinstein, B. (2002). Conflict amid community. The micropolitics of teacher collaboration. *Teacher College Record*, 104(3), 421-455. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00168>
- Anderson, T. (2004). Toward a theory of online learning. In T. Anderson & F. Elloumi (Eds.), *Theory and practice of online learning* (pp. 33-60). Athabasca University.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. & Tarule, J. (1986). *Women's ways of knowing: The development of self, voice, and mind*. Basic Books.
- Brookfield, S. D. (2012). *Teaching for Critical Thinking*. Jossey-Bass.

- Burbank, M.D. & Kauchak, D. (2003). An alternative model for professional development: investigations into effective collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 19(5), 499-514. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(03\)00048-9](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(03)00048-9)
- Castaño-Muñoz, J., Kalz, M., Kreijns, K., & Punie, Y. (2018). Who is taking MOOCs for teachers' professional development on the use of ICT? A cross-sectional study from Spain. *Technology, Pedagogy, and Education*, 27(5), 607-624. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2018.1528997>
- Chant, R.H. (2009). Developing involved and active citizens: The role of personal practical theories and action research in a standards-based social studies classroom. *Teacher Education Quarterly*, 36, 181-190.
- Clarke, D. J., & Peter, A. (1993). Modeling teacher change. In B. Atweh, C. Kanen, M. Carss, & G. Booker (Eds.), *Contexts in mathematics education. Proceedings of the 16th annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia (MERGA)*. Mathematics Education Research Group of Australasia.
- Clement, M., & Vanderberghe, R. (2000). Teachers' professional development: a solitar or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 16, 81-101.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S.L. (2001). *Beyond certainty: taking an inquiry stance on practice*. Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi delta kappan*, 76(8), 597-604.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Evans, L. (2002). What is teacher development? *Oxford Review of Education*, 28(1), 123-137. <https://doi.org/10.1080/03054980120113670>
- Evans, R. (2012). Active strategies during inquiry-based science teacher education to improve long-term teacher self-efficacy. In Daugbjerg, P. S. (Eds.), *Proceedings of Science teachers' narratives on motivation and commitment: A story about recruitment and retention*. Paper presented at European Science Education Research Association, Lyon, France.
- Ganser, T. (2000). An ambitious vision of professional development for teachers. *NASSP Bulletin*, 84, 69-74. <https://doi.org/10.1177/019263650008461802>
- Harding, N. (2016). Improving Elementary School Teacher's Self-Efficacy towards Teaching Science. *Social Science Review*, 2(1), 51-67.
- Hoggan, Chad D. 2016. Transformative learning as a metatheory: Definition, criteria, and typology. *Adult Education Quarterly*, 66(1), 57-75.
- Jarvis, P. (2010). *Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice*. Routledge.
- Keefer, J. M. (2009). The critical incident questionnaire (CIQ): From research to practice and back again. In *Proceedings of the 50th Annual Adult Education Research Conference* (pp. 177-180).
- Kokkos, A. (2011). Transformative Learning through Aesthetic Experience: Towards a Comprehensive Method. *Journal of Transformative Education*, 8(3), 155-177.
- Magnusson, S., Krajcik J., Borko H. (1999). Nature, Sources, and Development of Pedagogical Content Knowledge for Science Teaching. In: Gess-Newsome J., Lederman N.G. (eds) *Examining Pedagogical Content Knowledge. Science & Technology Education Library* (6). Springer.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass.

- Mezirow, J. (1998). On Critical Reflection. *Adult Education Quarterly*, 48(3), 185-198.
- Mezirow, J. (2000). *Learning to think like an adult: Core concepts of transformational theory*. In *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2009). Transformative Learning Theory. In J. Mezirow, E. Taylor & Ass., *Transformative Learning in Practice*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2012). Learning to Think Like an Adult: Core Concepts of Transformation Theory. In E.W. Taylor, P. Cranton and Associates, *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice*. Jossey-Bass.
- Moreno-Marcos, P. M., Muñoz-Merino, P. J., Maldonado-Mahauad, J., Pérez-Sanagustín, M., Alario-Hoyos, C., & Kloos, C. D. (2020). Temporal analysis for dropout prediction using self-regulated learning strategies in self-paced MOOCs. *Computers & Education*, 145, 103728.
- Ngeze, L. V., & Sridhar, I. (2019). Online Teacher Professional Development in ICT Integration in Tanzania: An Experience Report. Shih, J. L. et al. (Eds.) *Proceedings of the 27th International Conference on Computers in Education*. Taiwan: Asia-Pacific Society for Computers in Education.
- Pavlis-Korres, M., & Leftheriotou, P. (2016). Building Interaction in Adults' Online Courses: A Case Study on Training E-Educators of Adults. In *Handbook of research on strategic management of interaction, presence, and participation in online courses* (pp. 185-215). IGI Global. DOI: 10.4018/978-1-4666-9582-5.ch008
- Rogers, A. (1999). *Teaching Adults*. Open University Press.
- Taylor E.W. (2017). Transformative Learning Theory. In: A. Laros, T. Fuhr, & E.W. Taylor (Eds), *Transformative Learning Meets Bildung*. *International Issues in adult Education*. Sense Publishers.
- Teachers College Record, (2002). ID Number: 10876. <https://www.tcrecord.org/>
- Tzovla E., & Kedraka, K. (2020). The Role of the Adults' Educator in Teacher Training Programs. *American Journal of Education and Learning*, 5(2), 152-158. <https://doi.org/10.20448/804.5.2.152.158>
- Tzovla E., & Kedraka, K. (2021). Exploring Teachers' Views on the Impact of an Online Distance Learning Course on Their Self-Efficacy Beliefs. *International Journal of Learning and Development* 11(3). <https://doi.org/10.5296/ijld.v11i3.18563>
- Tzovla, E., Kedraka, K., & Kaltsidis, C. (2021). Investigating In-service Elementary School Teachers' Satisfaction with Participating in MOOC for Teaching Biological Concepts. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 17(3), em1946. <https://doi.org/10.29333/ejmste/9729>
- Tzovla, E., Kedraka, K., Karalis, T., Kougiourouki, M., & Lavidas, K. (2021b). Effectiveness of in-service elementary school teacher professional development MOOC: an experimental research. *Contemporary Educational Technology* 13(4) ep324 <https://doi.org/10.30935/cedtech/11144>
- Tzovla E., & Kedraka, K. (2022). Highlighting educational needs in a teachers' professional development program. *European Journal of Alternative Education Studies* 7(2). <http://dx.doi.org/10.46827/ejae.v7i2.4487>
- Wayne, A. J., Yoon, K. S., Zhu, P., Cronen, S., & Garet, M. S. (2008). Experimenting with teacher professional development: Motives and methods. *Educational researcher*, 37(8), 469-479. <https://doi.org/10.3102/0013189X08327154>

## Εφαρμογή και αποτίμηση της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

### Implementation and evaluation of the method “Transformative Learning through Aesthetic Experience” in Primary Education

Μαρία Χρήστου

Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ελλάδα, [xristou273@gmail.com](mailto:xristou273@gmail.com)

Maria Christou

Hellenic Open University, Greece, [xristou273@gmail.com](mailto:xristou273@gmail.com)

#### Περίληψη

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι η παρουσίαση της έρευνας που εκπονήθηκε από την υπογράφουσα με θέμα τον τρόπο εφαρμογής της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία», σε ομάδα μόνιμων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δημοσίων σχολείων της Αθήνας και του Πειραιά, αφού είχε προηγηθεί επιμόρφωσή τους στη συγκεκριμένη μέθοδο. Στόχοι της έρευνας ήταν οι εξής: α) η διερεύνηση της δυνατότητας αποτελεσματικής εφαρμογής όλων των σταδίων της μεθόδου από τους εκπαιδευτικούς, ώστε να επιτυγχάνεται ο μετασχηματισμός των στερεοτυπικών απόψεων των μαθητών, και β) η διερεύνηση του κατά πόσο η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συντελεί στην αποτελεσματική εφαρμογή της μεθόδου σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας. Αρχικά παρουσιάζεται συνοπτικά το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, το οποίο εστιάζει σε πέντε βασικούς τομείς: Στη Θεωρία Μετασχηματισμού και τη Δομοαναπτυξιακή προσέγγιση της μετασχηματίζουσας μάθησης, στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, στη θέση που κατέχει η Μετασχηματίζουσα Μάθηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, στη δυνατότητα αξιοποίησης της Τέχνης ως μέσο ανάπτυξης μετασχηματίζουσας μάθησης και στην ίδια τη μέθοδο «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία». Σχετικά με τη μεθοδολογία της έρευνας που ακολουθήθηκε, λαμβάνοντας υπόψη τον στόχο της έρευνας, η έρευνα-δράση κρίθηκε ως πλέον κατάλληλη και αποτελεσματική. Ακολουθεί παρουσίαση της μεθόδου της έρευνας, των ευρημάτων και των αποτελεσμάτων της έρευνας, συζήτηση και προτάσεις. Επισημαίνεται ότι το παρόν κείμενο αποτελεί συνοπτική παρουσίαση της διδακτορικής διατριβής «Αποτίμηση της εφαρμογής της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», η οποία εκπονήθηκε από τη συγγραφέα στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο την περίοδο 2016–2020. Σε όλο το κείμενο χρησιμοποιείται ένα γένος, χάριν οικονομίας του λόγου, χωρίς αυτό να παραπέμπει σε οποιαδήποτε διάκριση με βάση το φύλο.

**Λέξεις-κλειδιά:** Επιμόρφωση εκπαιδευτικών, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία, Κριτικός στοχασμός, Έρευνα-δράση

#### Abstract

The purpose of this article is to present research which was held by the author regarding the implementation of the method “Transformative Learning through Aesthetic Experience”, in a group of the permanent teaching staff of Primary Education working in public schools in Athens and Piraeus, after completing their training in this method. The objectives were the following: a) to explore how teachers could effectively apply all stages of this method, in order to achieve the transformation of the stereotypical points of view of their students, and b) to investigate whether teacher training contributes to the effective implementation of the method in real teaching conditions. Firstly, it is presented the theoretical framework of this article, which focuses on five key areas: On Transformation Theory and the Constructive-Developmental Approach to Transformative Learning,



the training of Primary Education teachers, the way Transformative Learning could be utilized in Primary Education, the possibility of utilizing Art as a means of developing transformative learning and on the method "Transformative Learning through Aesthetic Experience" itself. Regarding the research methodology, taking into account the purpose of the research, action research was regarded as the most appropriate and effective methodology. A presentation of the research method, the research results, a discussion, and proposals follow. It is pointed out that this article is a short presentation of the doctoral dissertation "Evaluation of the implementation of the method "Transformative Learning through Aesthetic Experience" in Primary Education", which was held by the author at the Hellenic Open University in 2016-2020. Throughout the text, gender is used, for the sake of economy of speech, without referring to any discrimination based on gender.

**Keywords:** Teachers' training, Primary Education, Transformative Learning through Aesthetic Experience, Critical reflection, Action-research

## 1. Εισαγωγή

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι η παρουσίαση της έρευνας που εκπόνησε η υπογράφουσα κατά τα έτη 2016 – 2020, στο πλαίσιο της διδακτορικής της διατριβής στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, με τίτλο «Αποτίμηση της εφαρμογής της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση» (Χρήστου, 2020). Το άρθρο ακολουθεί την εξής δομή. Αρχικά γίνεται μια συνοπτική αναφορά στο θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας. Κατόπιν παρουσιάζονται η μέθοδος, τα ευρήματα και τα αποτελέσματα της έρευνας. Ακολουθεί συζήτηση και προτάσεις.

Σκοπός της έρευνας ήταν η διδακτική αξιοποίηση της τέχνης από εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως μέσο ανάπτυξης της μετασχηματίζουσας μάθησης των μαθητών αφού προηγηθεί επιμόρφωσή τους στη μέθοδο «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» (Κόκκος, 2017). Κατά τη διερεύνηση του θεωρητικού πλαισίου εστίασαμε σε 5 βασικούς τομείς: Στη Θεωρία Μετασχηματισμού και τη Δομο-αναπτυξιακή προσέγγιση της μετασχηματίζουσας μάθησης, στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, στη θέση που κατέχει η μετασχηματίζουσα μάθηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, στη δυνατότητα αξιοποίησης της Τέχνης ως μέσο ανάπτυξης μετασχηματίζουσας μάθησης και στην ίδια τη μέθοδο Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία.

Βασικό θεωρητικό πλαίσιο αποτελεί η Θεωρία Μετασχηματισμού του Mezirow, η οποία αναφέρεται στη διεργασία μετασχηματισμού των στερεοτυπικών απόψεων και νοητικών συνηθειών του ατόμου στην περίπτωση που αυτές αποδειχθούν δυσλειτουργικές ή ατελείς, και ως εκ τούτου δεν του επιτρέπουν να ενταχθεί λειτουργικά στη συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνική πραγματικότητα. Μέσα από αυτή τη διεργασία, την οποία ο Mezirow ορίζει ως μετασχηματίζουσα μάθηση, το πλαίσιο αναφοράς του ατόμου, το οποίο συγκροτείται από τις νοητικές συνήθειες και τις απόψεις, θα γίνει περισσότερο περιεκτικό, ανοιχτό σε διαφορετικές απόψεις, κριτικά στοχαστικό επάνω στις προσωπικές παραδοχές και στις παραδοχές των άλλων και επίσης θα χαρακτηρίζεται από τη συναισθηματική ικανότητα να αλλάζει, να δέχεται, να κατανοεί και να ενσωματώνει την εμπειρία (Mezirow, 2007). Ακριβώς όμως επειδή οι νοητικές συνήθειες διαμορφώνονται σταδιακά από την παιδική ηλικία και ισχυροποιούνται κατά τη μετάβαση προς την ενηλικίωση (Mezirow, 1991), χρειάζεται να λαμβάνεται υπόψη εάν το άτομο έχει αναπτύξει επαρκώς συγκεκριμένες ικανότητες που θα του επιτρέψουν να εμπλακεί σε μια διεργασία μετασχηματισμού, όπως ο κριτικός στοχασμός (Mezirow, 1990).

Γίνεται αναφορά στη Δομο-αναπτυξιακή προσέγγιση, εστιάζοντας στο μοντέλο της στοχαστικής σκέψης των King και Kitchener (1994, 2004) και στις απόψεις του Robert Kegan σχετικά με τα στάδια ανάπτυξης της συνείδησης του ατόμου (Kegan, 1986, 1994) και την ποιοτική αλλαγή του τρόπου σκέψης κατά τη μετάβαση από το ένα στάδιο συνειδητοποίησης στο επόμενο. Οι λόγοι που εστιάζουμε σε αυτή την προσέγγιση είναι οι εξής: Στο σύγχρονο σχολείο οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται



να έχουν αναπτύξει συγκεκριμένες ικανότητες προκειμένου να ανταποκριθούν στις όλο και αυξανόμενες απαιτήσεις τους, όπως ο κριτικός στοχασμός, η συνεργασία και η επικοινωνία. Μέσω της Δομο-αναπτυξιακής προσέγγισης διαφαίνεται η εξέλιξη του τρόπου σκέψης και συμπεριφοράς των ανηλίκων κατά τη μετάβασή τους προς την ενηλικίωση. Η διεργασία αυτή απασχολεί ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς επηρεάζει τη διεργασία μάθησης στο πλαίσιο του σχολείου.

Αναφορικά με τη μάθηση που δύναται να επιτευχθεί εντός των σχολικών μονάδων, αυτή συνδέεται μεταξύ άλλων και με τα επιμορφωτικά προγράμματα που παρακολουθούν οι εκπαιδευτικοί. Σε ό,τι αφορά στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, από έρευνες που έχουν διενεργηθεί την τελευταία 20ετία στη χώρα μας (Βεργίδης, κ.ά., 2010· Βεργίδης, κ.ά., 2011· Βεργίδης & Βαλμάς, 2011· Κόκκος & Παυλάκης, 2014· Παπαναούμ, 2003· Πατούνα κ.ά., 2005· Σέργης & Κουτρομάνος, 2013· Τσούτσα & Κεδράκα, 2013· Κόκκος & Παυλάκης, 2014) προκύπτει ότι διαχρονικές επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών είναι οι εξής: θέματα διδακτικής μεθοδολογίας, αξιοποίηση νέων μεθόδων διδασκαλίας, χρήση της τέχνης, διαχείριση σχολικής πραγματικότητας, συνεργασία και επικοινωνία με συναδέλφους και με γονείς, σύνδεση θεωρίας με διδακτική πράξη. Επίσης, τόσο η αρχική εκπαίδευση των εν δυνάμει εκπαιδευτικών όσο και η επιμόρφωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών αποδεικνύεται ελλιπής σε δύο βασικές παραμέτρους: ως προς τη χρήση βιωματικών μεθόδων διδασκαλίας και ως προς τη σύνδεση θεωρίας και καθημερινής διδακτικής πρακτικής. Απόρροια αυτών είναι η ελλιπής καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών και η αναπαραγωγή του δασκαλοκεντρισμού (Βρατσάλης, 2005) γεγονός που συνδέεται και με τις δικές τους νοητικές συνήθειες.

Σε ό,τι αφορά στη θέση που κατέχουν οι βασικές αρχές της θεωρίας Μετασχηματισμού στη σχολική εκπαίδευση, σύμφωνα με τον Mezirow η επαναξιολόγηση έστω μίας άποψης με την ενεργοποίηση του κριτικού στοχασμού, συνιστά μετασχηματίζουσα μάθηση (Κόκκος, 2017· Mezirow, 1991). Τις τελευταίες δεκαετίες με βάση συγκεκριμένες θεωρητικές προσεγγίσεις που έχουν αναπτυχθεί αλλά και εμπειρικές έρευνες που έχουν υλοποιηθεί στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα (Μέγα, 2018· Μπόνου, 2018· Χρήστου, 2015), διαφαίνεται κατ' αρχάς ότι οι μαθητές δημοτικού είναι απαραίτητο να εμπλακούν σε διεργασίες μετασχηματίζουσας μάθησης και επίσης έχουν τη δυνατότητα να εμπλακούν σε διεργασίες ενεργοποίησης στοιχείων του κριτικού τους στοχασμού. Δεν είναι τυχαίο ότι και οι στόχοι που τίθενται στα ΔΕΠΠΣ για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση προσανατολίζονται στην ενεργοποίηση στοιχείων του κριτικού στοχασμού των μαθητών. Σημαντικός είναι, ωστόσο, ο ρόλος των ίδιων των εκπαιδευτικών ως προς την υποστήριξη των μαθητών τους προκειμένου να εμπλακούν σε διεργασίες μετασχηματίζουσας μάθησης (Χρήστου, 2022).

Σε ό,τι αφορά στην αξιοποίηση της τέχνης κατά την εκπαιδευτική διεργασία, από τη βιβλιογραφική επισκόπηση προκύπτει ότι ο τρόπος αξιοποίησής της διαφέρει ανάλογα με τον εκπαιδευτικό στόχο που τίθεται. Δημιουργούνται έτσι δύο διακριτές τάσεις των θεωρητικών που ασχολούνται με την αξιοποίηση της Τέχνης ως εκπαιδευτικό μέσο. Η μία τάση υποστηρίζει ότι η Τέχνη μπορεί να αξιοποιηθεί ως μέσο καλλιέργειας της κριτικής σκέψης των μαθητών με την έννοια της ανάλυσης των απόψεων, της αιτιολόγησης, της αξιολόγησης ενός θέματος από διαφορετικές οπτικές γωνίες και της εξαγωγής συμπερασμάτων (Eisner, 2002· Efland, 2002· Gardner, 2007· Perkins, 1994· Project Zero, 2022). Η δεύτερη, υποστηρίζει ότι η Τέχνη μπορεί να αξιοποιηθεί ως μέσο ανάπτυξης πτυχών του κριτικού στοχασμού των μαθητών, που περιλαμβάνει όλα τα στοιχεία της κριτικής σκέψης, αλλά και την επαναξιολόγηση των παραδοχών, τον έλεγχο της εγκυρότητας των επιχειρημάτων στα οποία εδράζονται οι νοητικές συνήθειες, τη διερεύνηση των συνεπειών των νοητικών συνηθειών, με απώτερο στόχο τον μετασχηματισμό των στερεοτυπικών τους απόψεων για κάποιο θέμα που μελετάται (Dewey, 1934· Greene, 2000· Freire, 1978· Freire & Shor, 2011· Mezirow, 1998). Αναφορικά με τον τρόπο αξιοποίησης της Τέχνης στο Δημοτικό, μελετώντας το ισχύον Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΥΠΕΠΘ/Π.Ι. α, 2003) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών τριών βασικών διδακτικών αντικειμένων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, της Γλώσσας (ΥΠΕΠΘ/Π.Ι. β, 2003), της Ιστορίας (ΥΠΕΠΘ/Π.Ι. γ, 2003) και της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής (ΥΠΕΠΘ/Π.Ι. δ,

2003) διαπιστώνουμε ότι η αξιοποίηση της τέχνης κατά την εκπαιδευτική πράξη κατέχει κεντρική θέση, ωστόσο αξιοποιείται περισσότερο ως μέσο καλλιέργειας της κριτικής σκέψης των μαθητών. Ωστόσο, τα θέματα που τίγονται σε αυτά τα γνωστικά αντικείμενα και προτείνεται να προσεγγιστούν με την αξιοποίηση της τέχνης (π.χ. η παιδική εργασία, η αποδοχή της διαφορετικότητας, η διαχείριση της εξουσίας, της νίκης ή της ήττας) απαιτούν την ενεργοποίηση του κριτικού στοχασμού των μαθητών, χωρίς να προτείνεται κάποια μέθοδος ή ανάλογη δραστηριότητα για αυτό. Μια τέτοια μέθοδος που μπορεί να καλύψει αποτελεσματικά τις ανωτέρω ανάγκες, είναι η μέθοδος «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» του Αλέξη Κόκκου (Κόκκος, 2017· Κόκκος, 2021).

Η μέθοδος «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία», την οποία διαμόρφωσε ο Αλέξης Κόκκος, έχει στόχο την ενεργοποίηση του κριτικού στοχασμού των εκπαιδευομένων μέσα από την επαναξιολόγηση των κατά βάση στερεοτυπικών παραδοχών τους για κάποιο θέμα που εξετάζεται, χρησιμοποιώντας ως μέσο την παρατήρηση έργων τέχνης. Ο αρχικός σχεδιασμός της συγκεκριμένης μεθόδου αφορούσε ενηλίκους εκπαιδευομένους, αλλά με την πάροδο του χρόνου, επεκτάθηκε και στην τυπική εκπαίδευση μέσω των επιμορφώσεων των εκπαιδευτικών με πρωτοβουλία κυρίως της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, αλλά και μέσω μεταπτυχιακών και διδακτορικών σπουδών των φοιτητών στο ΕΑΠ και στο ΕΚΠΑ (Κόκκος & Συνεργάτες, 2011). Τα θεωρητικά θεμέλια και οι θεωρητικές αρχές της μεθόδου είναι ότι βασίζεται στη Θεωρία Μετασχηματισμού του Mezirow, στις θέσεις των εκπροσώπων Palo Alto σχετικά με την αλληλοσυμπληρούμενη λειτουργία του δεξιού και αριστερού ημισφαιρίου του εγκεφάλου, στις απόψεις των Dewey, Freire, Bourdieu και των εκπροσώπων της Σχολής της Φρανκφούρτης, σχετικά με την αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας και των έργων τέχνης υψηλής αισθητικής αξίας, τα οποία δίνουν εναύσματα για την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού των μαθητών. Επίσης, αξιοποιείται η Τεχνική D.Perkins για την ανάλυση των εικαστικών έργων τέχνης και του ARTiT για τα υπόλοιπα είδη έργων τέχνης (Κόκκος, 2017). Η μέθοδος μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, στον βαθμό που οι μαθητές εκφράζουν δυσλειτουργικές αντιλήψεις. Περιλαμβάνει επτά διακριτά στάδια στα οποία αναφερόμαστε στην παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας. Οι δημοσιεύσεις που αφορούν τη μέθοδο αυτή έως το 2019 αναφέρονται στην εφαρμογή της μέσω έξι διακριτών σταδίων. Πρόσφατα, ο Αλέξης Κόκκος στο βιβλίο του “Exploring Art for Perspective Transformation” (2021), προσέθεσε στην εφαρμογή της μεθόδου ένα ακόμα στάδιο: «Προσδιορισμός (και εφαρμογή) επόμενων βημάτων». Επισημαίνουμε ότι κατά τη διάρκεια της έρευνας δεν είχε διαμορφωθεί ακόμα επίσημα το 7ο στάδιο της μεθόδου και ως εκ τούτου αξιοποιείται στην έρευνα η μέθοδος με τα έξι στάδια στην εφαρμογή της.

## **2. Μέθοδος της έρευνας**

### **2.1. Σκοπός έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα**

Όπως προαναφέρθηκε και στην εισαγωγή, σκοπός της έρευνας ήταν η μελέτη του τρόπου εφαρμογής της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία», από μια ομάδα μόνιμων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Δάσκαλοι – ΠΕ70), αφού είχε προηγηθεί επιμόρφωσή τους στη συγκεκριμένη μέθοδο. Διερευνήθηκε, επίσης, ο βαθμός επιρροής της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, η οποία είχε τη μορφή της έρευνας-δράσης, στην εφαρμογή της μεθόδου σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας.

Τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώθηκαν ως εξής:

α) Μπορεί η μέθοδος «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» να εφαρμοστεί αποτελεσματικά από τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο μιας έρευνας-δράσης; Τι αποτελέσματα έχει για τους ίδιους και για τους μαθητές;

β) Ποιοι παράγοντες της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, με τη μορφή της έρευνας-δράσης στη μέθοδο «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» συντελούν στην αποτελεσματική εφαρμογή της;

## 2.2. Δείγμα της έρευνας και μεθοδολογία

Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 20 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΕ70) δημοσίων σχολείων της Αθήνας και του Πειραιά (16 γυναίκες και 4 άντρες), οι οποίοι δήλωσαν εθελοντικά τη συμμετοχή τους, μετά από ενημέρωσή τους σχετικά με την έρευνα μέσω επιστολής που εστάλη από την ερευνήτρια σε διάφορες σχολικές μονάδες της Αθήνας και του Πειραιά. Το χρονικό διάστημα της έρευνας ήταν από τον Σεπτέμβριο του 2017 έως τον Δεκέμβριο του 2018.

Έχοντας ως δεδομένο ότι στόχος της έρευνας ήταν οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν και να εφαρμόσουν τη μέθοδο «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» με στόχο τον μετασχηματισμό των στερεοτυπικών απόψεων των μαθητών τους και να διερευνηθούν οι λόγοι που τους οδήγησαν στη συνεπή ή μη εφαρμογή της, η έρευνα-δράση κρίθηκε ως η πλέον κατάλληλη και αποτελεσματική μεθοδολογία έρευνας, καθώς είναι «μια παρέμβαση μικρής κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου και μια προσεκτική εξέταση των επιδράσεων αυτής της παρέμβασης» (Cohen & Manion, 1994, σ. 186). Η επιλογή του συγκεκριμένου είδους έρευνας έγινε με γνώμονα ότι εστιάζει σε ζητήματα καθημερινής πράξης που έχουν επισημανθεί από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, στην προκειμένη περίπτωση από την ερευνήτρια και τους εκπαιδευτικούς της ομάδας που είχε διαμορφωθεί, και παρόλο που αυτά θεωρούνται κατά κάποιο τρόπο προβληματικά, εν τούτοις μπορούν να επιλυθούν (Elliot, 1991).

## 2.3. Μέσα συλλογής δεδομένων και περιορισμοί της έρευνας

Τα μέσα συλλογής δεδομένων που αξιοποιήθηκαν ήταν τα εξής. Δύο ερωτηματολόγια τα οποία κλήθηκαν να συμπληρώσουν οι εκπαιδευτικοί, το ένα πριν την επιμόρφωσή τους στη μέθοδο και το άλλο μετά την εφαρμογή της μεθόδου στις τάξεις τους. Επίσης, αξιοποιήθηκαν γραπτά τεκμήρια των εκπαιδευτικών στα οποία παρουσιάζεται ο τρόπος εφαρμογής της μεθόδου στις τάξεις τους, υπό τη μορφή μικρής εργασίας. Επισημαίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί εκτός από τη δική τους εργασία παρέδωσαν στην ερευνήτρια αυθεντικές απαντήσεις των μαθητών τους στο 2<sup>ο</sup>, 5<sup>ο</sup> και 6<sup>ο</sup> στάδιο της μεθόδου. Τέλος, διενεργήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις.

Όπως σε κάθε έρευνα, έτσι και σε αυτήν, υπήρξαν ορισμένες δυσκολίες υλοποίησής της. Κατ' αρχάς στην έρευνα έλαβαν μέρος εκπαιδευτικοί από διαφορετικά σχολεία, ενώ ο αρχικός σχεδιασμός της έρευνας είχε σκοπό να διερευνηθεί τον τρόπο εφαρμογής της μεθόδου από εκπαιδευτικούς που εργάζονταν στην ίδια σχολική μονάδα. Μια άλλη δυσκολία υλοποίησης της έρευνας υπήρξε το γεγονός ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκε σε δύο ομάδες, λόγω της δυσκολίας τους να συγκεντρωθούν σε έναν χώρο και σε συγκεκριμένη ημερομηνία και ώρα. Επίσης, η ερευνήτρια δεν είχε σαφή εικόνα για τον τρόπο εφαρμογής της μεθόδου από τους εκπαιδευτικούς, για τις συνθήκες που επικρατούσαν στις τάξεις τους και για τον βαθμό παρέμβασης των ιδίων στις απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές στο 2<sup>ο</sup>, 5<sup>ο</sup> και 6<sup>ο</sup> στάδιο της μεθόδου, καθώς στόχος ήταν οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόσουν τη μέθοδο με βάση την επιμόρφωση που είχαν λάβει και το εκπαιδευτικό υλικό που είχαν διαβάσει, σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας και χωρίς καμία εξωτερική παρέμβαση.

## 2.4. Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Προκειμένου να διερευνηθούν και να αναλυθούν σε βάθος τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν περισσότερες από μια μεθόδους συλλογής των δεδομένων. Αξιοποιήθηκε δηλαδή η μεθοδολογική τριγωνοποίηση, καθώς τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν μέσω της χρήσης ερωτηματολογίων, ημιδομημένων συνεντεύξεων και γραπτών τεκμηρίων των εκπαιδευτικών (Cohen et al., 2008).

## 3. Ευρήματα της έρευνας

Η έρευνα υλοποιήθηκε σε τρία στάδια: πιλοτική έρευνα, κυρίως έρευνα και αναστοχαστικές δράσεις της ερευνήτριας (Χρήστου, 2020). Στο παρόν άρθρο παρουσιάζουμε τα ευρήματα όπως προέκυψαν από την κυρίως έρευνα και από τις αναστοχαστικές δράσεις της ερευνήτριας.

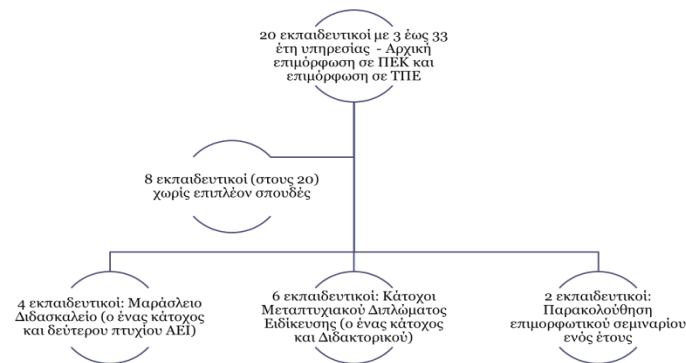
### 3.1. Ευρήματα της κυρίως έρευνας

Παρουσιάζουμε τα ευρήματα όπως προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς για συμπλήρωση στην αρχή και από την εφαρμογή της μεθόδου στις τάξεις τους.

### 3.2. Ευρήματα από το αρχικό ερωτηματολόγιο

Στο αρχικό ερωτηματολόγιο διερευνήθηκαν τα δημογραφικά στοιχεία της ομάδας των εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούν κατά την εκπαιδευτική πράξη, η επαφή τους με την τέχνη, η διδακτική αξιοποίηση της τέχνης, η ανάγκη τους για επιμόρφωση στη χρήση της Τέχνης.

Από την ανάλυση των ευρημάτων προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν από 3 έως 33 έτη υπηρεσίας και όλοι τους έχουν παρακολουθήσει πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης σε ΠΕΚ και στις ΤΠΕ. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχει συμμετάσχει σε προγράμματα επιπλέον επιμόρφωσης.



**Γράφημα 1: Προφίλ των εκπαιδευτικών**

Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του τρόπου διδασκαλίας τους παίζουν η ανταλλαγή απόψεων με συναδέλφους και οι προσωπικές εκπαιδευτικές τους εμπειρίες (20 στους 20), σε συνδυασμό με τα σεμινάρια στα οποία αναφέρονται οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί.

Ως προς την αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεχνικών στη διδασκαλία τους, η συντριπτική πλειοψηφία δηλώνει ότι αξιοποιεί τον διάλογο και ακολουθεί η εισήγηση.

Σχετικά με την επαφή τους με την Τέχνη, η μεγάλη πλειοψηφία του δείγματος δηλώνει ότι έχει τουλάχιστον ικανοποιητική επαφή.

Σχετικά με τη συμβολή της χρήσης της Τέχνης στην αλλαγή στάσης των μαθητών σε θέματα που εκφράζουν δυσλειτουργικές αντιλήψεις, η μεγάλη πλειοψηφία του δείγματος των εκπαιδευτικών συμφωνεί, ωστόσο μόνο οι μισοί περίπου περιγράφουν μια διδασκαλία αξιοποιώντας συγκεκριμένα έργα τέχνης με στόχο την αλλαγή στάσης των μαθητών τους.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι νιώθουν την ανάγκη να επιμορφωθούν στη χρήση της Τέχνης στη διδασκαλία.

### 3.3. Ευρήματα από την εφαρμογή της μεθόδου στις τάξεις των εκπαιδευτικών

Όπως προαναφέρθηκε, μετά την εφαρμογή της μεθόδου στις τάξεις τους, οι εκπαιδευτικοί κατέγραψαν τον τρόπο εφαρμογής της υπό τη μορφή μικρής εργασίας και παρέδωσαν τις εργασίες τους στην ερευνήτρια – επιμορφώτρια. Στη συνέχεια έγινε ανάλυση περιεχομένου των εργασιών τους. Προκειμένου να κωδικοποιηθεί και να κατηγοριοποιηθεί το υλικό που είχε συλλεχθεί, καθορίστηκαν συγκεκριμένοι άξονες και κατηγορίες για κάθε στάδιο της μεθόδου, οι οποίοι παρουσιάζονται παρακάτω.

#### 1ο στάδιο: Προσδιορισμός της ανάγκης για κριτική προσέγγιση ενός θέματος

Στο 1ο στάδιο, ο εκπαιδευτικός εντοπίζει την ανάγκη των μαθητών του για κριτική διερεύνηση ενός θέματος στο οποίο εκφράζουν δυσλειτουργικές αντιλήψεις, επομένως θέτουν κάποιους διδακτικούς στόχους. Σε αυτό το στάδιο διερευνήθηκαν οι διδακτικοί στόχοι που τέθηκαν, ως προς το εάν στόχευαν στον μετασχηματισμό των δυσλειτουργικών αντιλήψεων των μαθητών ή ήταν στόχοι που

τίθενται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και δεν σχετίζονται με τον μετασχηματισμό των απόψεων των μαθητών. Επίσης, διερευνήθηκε ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί αντιλήφθηκαν την ανάγκη για κριτική προσέγγιση του θέματος

*2ο στάδιο: Οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις ιδέες τους*

Στο 2ο στάδιο, όπου τίθεται ένα ανοικτό ερώτημα στους μαθητές ανάλογα με το θέμα που επεξεργάζονται, διερευνήθηκε η ευστοχία ερωτήματος που τέθηκε ως προς το εάν ήταν ανοικτού ή κλειστού τύπου ερώτημα.

*3ο στάδιο: Διαμόρφωση κριτικών ερωτημάτων*

Στο 3ο στάδιο, όπου διατυπώνονται κριτικά ερωτήματα ανάλογα με τις απαντήσεις που έχουν δώσει οι μαθητές για κριτική προσέγγιση του θέματος, διερευνήθηκε η ευστοχία των ερωτημάτων ως προς το εάν ήταν όντως κριτικά ερωτήματα, εάν ήταν κατ' αρχή κριτικά αλλά χρειάζονταν αναδιατύπωση και εάν ήταν κλειστού τύπου.

*4ο στάδιο: Επιλογή έργων τέχνης και σύνδεσή τους με τα κριτικά ερωτήματα*

Στο 4<sup>ο</sup> στάδιο διερευνήθηκαν οι πηγές αναζήτησης των έργων τέχνης και η ευστοχία επιλογής έργων τέχνης από τους εκπαιδευτικούς, με γνώμονα το εάν δίνουν εναύσματα για ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού των μαθητών.

*5ο στάδιο: Επεξεργασία έργων τέχνης και σύνδεσή τους με τα κριτικά ερωτήματα*

Στο 5<sup>ο</sup> στάδιο διερευνήθηκαν η τεχνική ανάλυσης έργων τέχνης που αξιοποιήθηκε, καθώς και το εάν έγινε σύνδεση με τα κριτικά ερωτήματα του 3<sup>ου</sup> σταδίου.

*6ο στάδιο: Αναστοχασμός επάνω στην εμπειρία*

Στο 6ο στάδιο, όπου οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν εκ νέου στην αρχική ερώτηση του 2ου σταδίου, μέσα από την ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων των μαθητών διερευνήθηκε το κατά πόσο υπήρξαν ενδείξεις μετασχηματισμού των απόψεών τους.

Από την ανάλυση που αφορούσε το σύνολο των εργασιών που παρέδωσαν οι εκπαιδευτικοί στην ερευνητρια, διαπιστώθηκε ότι κάποιες εργασίες εμφάνιζαν κοινά χαρακτηριστικά. Ως εκ τούτου, προέκυψαν τρεις υποομάδες εκπαιδευτικών ανάλογα με τις εργασίες τους, με τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- Οι εκπαιδευτικοί που απαρτίζουν την Υποομάδα Α (4 στους 20) εφάρμοσαν με συνέπεια όλα τα στάδια της μεθόδου. Πιο συγκεκριμένα, στο 1ο στάδιο εντόπισαν τη ανάγκη για κριτική προσέγγιση του θέματος και έθεσαν στόχους μετασχηματισμού των δυσλειτουργικών απόψεων των μαθητών τους. Στο 2ο στάδιο έθεσαν ένα πράγματι ανοικτό ερώτημα. Στο 3ο στάδιο έθεσαν άρτια κριτικά ερωτήματα. Στο 4ο στάδιο, όλα ή τα περισσότερα έργα τέχνης που αξιοποίησαν ήταν υψηλής αισθητικής αξίας. Στο 5ο στάδιο εφάρμοσαν την Τεχνική D. Perkins (1994) ή του ARTiT (2012) για την ανάλυση των έργων τέχνης και έγινε σύνδεση με κριτικά ερωτήματα του 3<sup>ου</sup> σταδίου. Κατά συνέπεια, στο 6ο στάδιο υπήρξαν πολλές ενδείξεις μετασχηματισμού των αρχικών απόψεων των μαθητών τους.
- Οι εκπαιδευτικοί που συνθέτουν την Υποομάδα Β (12 στους 20) εφάρμοσαν όλα τα στάδια της μεθόδου, ωστόσο σε κάποια από αυτά υπήρξαν κάποιες αδυναμίες. Πιο συγκεκριμένα, στο 3<sup>ο</sup> στάδιο τα ερωτήματα που έθεσαν στην πλειοψηφία τους χρειάζονταν αναδιατύπωση προκειμένου να θεωρούνται κριτικά. Στο 4<sup>ο</sup> στάδιο αξιοποίησαν έργα τέχνης τα μισά εκ των οποίων ήταν σημαντικά ως προς την αισθητική τους αξία. Στο 5<sup>ο</sup> στάδιο δεν εφάρμοσαν με συνέπεια την τεχνική D. Perkins, ωστόσο έκαναν σύνδεση με τα κριτικά ερωτήματα. Όλα τα προαναφερθέντα συνετέλεσαν, ώστε στο 6<sup>ο</sup> στάδιο να εντοπίζονται λίγες ενδείξεις μετασχηματισμού των απόψεων των μαθητών τους.
- Οι εκπαιδευτικοί που διαμορφώνουν την Υποομάδα Γ (4 στους 20) δεν κατόρθωσαν να εφαρμόσουν με συνέπεια τη μέθοδο, καθώς σε πολλά στάδια αυτής υπήρξαν ουσιώδεις

αδυναμίες ή και παρανοήσεις, και τελικά δεν υπήρξαν ενδείξεις μετασχηματισμού των απόψεων των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, στο 1ο στάδιο έθεσαν στόχους από το Αναλυτικό Πρόγραμμα, οι οποίοι δεν σχετίζονταν με τον μετασχηματισμό των στερεοτυπικών απόψεων των μαθητών τους. Στο 2ο στάδιο τα ερωτήματα που έθεσαν χρειάζονταν βελτίωση, προκειμένου να θεωρούνται ανοικτού τύπου. Στο 3ο στάδιο, οι μισοί εκπαιδευτικοί έθεσαν ερωτήματα που χρειάζονταν βελτίωση και οι άλλοι μισοί έθεσαν ερωτήματα κλειστού τύπου. Στο 5ο στάδιο αξιοποίησαν άλλες τεχνικές ανάλυσης των έργων και όλοι τους προσπέρασαν το στάδιο της συσχέτισης των έργων με τα κριτικά ερωτήματα. Ως εκ τούτου, στο 6ο στάδιο υπήρξε μεν εμπλουτισμός αρχικών απόψεων των μαθητών, αλλά χωρίς ενδείξεις μετασχηματισμού αυτών.

### **3.4. Ευρήματα από τις αναστοχαστικές δράσεις της ερευνήτριας**

Παρουσιάζουμε τα ευρήματα όπως προέκυψαν από το τελικό ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς για συμπλήρωση μετά την εφαρμογή της μεθόδου στις τάξεις τους και από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις, στόχος των οποίων ήταν η άντληση πληροφοριών σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον ρόλο τους, το σχολικό πλαίσιο και την εκπαίδευση.

### **3.5. Ευρήματα από το τελικό ερωτηματολόγιο**

Στη συνέχεια, προχωρήσαμε στην ανάλυση του τελικού ερωτηματολογίου που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί μετά την εφαρμογή της μεθόδου στις τάξεις τους, το οποίο λειτούργησε ως μέσο αναστοχασμού σχετικά με την εφαρμογή της μεθόδου και την επιμόρφωση που συμμετείχαν. Θεωρήσαμε ότι θα αναδεικνύονταν και παράγοντες που τους διευκόλυναν ή τους δυσκόλεψαν κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της μεθόδου. Τα αποτελέσματα από την ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ήταν τα εξής.

- Όλοι οι εκπαιδευτικοί έμειναν ικανοποιημένοι από την επιμόρφωση που έλαβαν.
- Στην πλειοψηφία τους αναφέρθηκαν στην υποστήριξη από την ερευνήτρια – επιμορφώτρια, ως παράγοντα που τους διευκόλυνε ως προς την εφαρμογή της μεθόδου.
- Η μέθοδος άρεσε σε όλους τους σε μεγάλο βαθμό. Το ίδιο εισέπραξαν κατά πλειοψηφία από τους μαθητές τους.
- Όλοι τους είχαν την πρόθεση να την εφαρμόσουν εκ νέου σε άλλο γνωστικό αντικείμενο.
- Επεσήμαναν συγκεκριμένους παράγοντες που τους δυσκόλεψαν ως προς την εφαρμογή της, οι οποίοι ήταν: το μαθησιακό επίπεδο, η έλλειψη χρόνου, η εύρεση κατάλληλων έργων τέχνης.

### **3.6. Ευρήματα από τις συνεντεύξεις**

Τρεις μήνες μετά την παράδοση των τελικών ερωτηματολογίων διεξήχθησαν συνεντεύξεις σε 12 εκπαιδευτικούς, 4 από κάθε υποομάδα. Η ερευνήτρια προσπάθησε να αντλήσει πληροφορίες που αφορούν τις γενικότερες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον ρόλο τους, το πλαίσιο του σχολείου και την εκπαίδευση, θέματα τα οποία σχετίζονται με τις υπάρχουσες νοητικές τους συνήθειες και τα οποία είχαν αναδειχθεί στις άτυπες συζητήσεις που είχαν προηγηθεί με την ερευνήτρια κατά τη διάρκεια σχεδιασμού της εφαρμογής της μεθόδου από τους εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών ήταν τα εξής.

- Όλοι οι εκπαιδευτικοί είχαν εμπλουτισμένες γνώσεις πέραν του βασικού τους πτυχίου, π.χ. μεταπτυχιακό, ετήσια σεμινάρια.
- Ως προς την εξοικείωση με τη χρήση βιωματικών εκπαιδευτικών τεχνικών: Οι εκπαιδευτικοί της Υποομάδας Α' είχαν πολύ καλή εξοικείωση. Οι εκπαιδευτικοί της Υποομάδας Β' ανέφεραν ότι αντιμετώπιζαν δυσκολίες ως προς τη σωστή αξιοποίησή τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί της Υποομάδας Γ' προέβαλαν ισχυρές αντιστάσεις ως προς την αξιοποίησή τους στην καθημερινή τους εκπαιδευτική πρακτική.
- Όλοι οι εκπαιδευτικοί είχαν πολύ καλή επαφή με την τέχνη.
- Ωστόσο, ως προς τη συχνότητα χρήσης της τέχνης κατά τη διδασκαλία, οι εκπαιδευτικοί της Υποομάδας Α' ανέφεραν ότι την χρησιμοποιούν συχνά, αρκεί να υπάρχει καλή οργάνωση της

διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί της Υποομάδας Β' ανέφεραν ότι έχουν πρόθεση να την αξιοποιούν πιο συχνά, αλλά με κατάλληλη υποστήριξη ως προς τη μέθοδο που θα αξιοποιήσουν. Οι εκπαιδευτικοί της Υποομάδας Γ' προέβαλαν ισχυρές αντιστάσεις ως προς τη συστηματική χρήση της τέχνης, κάνοντας αναφορά στο πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου, το οποίο πολλές φορές δυσχεραίνει την εισαγωγή καινοτόμων πρακτικών διδασκαλίας.

- Όλοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην ανάγκη για συχνές και υποχρεωτικές επιμορφώσεις όλων των εκπαιδευτικών.

#### 4. Αποτελέσματα της έρευνας

Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα (*Μπορεί η μέθοδος «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» να εφαρμοστεί αποτελεσματικά από τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο μιας έρευνας-δράσης; Τι αποτελέσματα έχει για τους ίδιους και για τους μαθητές;*) προκύπτουν τα παρακάτω αποτελέσματα.

- Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εφαρμόσουν τη μέθοδο σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας. Ωστόσο, αντιμετωπίζουν μικρότερες ή μεγαλύτερες δυσκολίες στα στάδια 3, 5 και ως απόρροια αυτών και στο 6ο στάδιο.
- Ο διαφορετικός βαθμός συνέπειας εφαρμογής της μεθόδου σχετίζεται με δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική και συγκεκριμένα με την έλλειψη διδακτικού χρόνου κυρίως λόγω της υπερφόρτωσης της ύλης ειδικά στις μεγαλύτερες τάξεις, την αδυναμία ένταξης εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας, τη γενικότερη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, την έλλειψη συστηματικής και υποχρεωτικής επιμόρφωσης όλων των εκπαιδευτικών. Επίσης, αναδείχθηκε ότι ο διαφορετικός βαθμός συνέπειας εφαρμογής της μεθόδου σχετίζεται με δυσλειτουργικές νοητικές τους συνήθειες, σχετικά με τον εκπαιδευτικό τους ρόλο.

Σε ό,τι αφορά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα (*Ποιοι παράγοντες της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, με τη μορφή της έρευνας-δράσης στη μέθοδο «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» συντελούν στην αποτελεσματική εφαρμογή της;*) από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν πως η συγκεκριμένη μορφή επιμόρφωσης ήταν απαραίτητη για την εφαρμογή της μεθόδου στις τάξεις τους για τους εξής λόγους.

- Ανταποκρινόταν στις επιμορφωτικές τους ανάγκες, λειτούργησε για αυτούς ως υποδειγματική διδασκαλία και συνδύαζε θεωρία και πράξη.
- Σημαντικό ρόλο έπαιξε ο βιωματικός χαρακτήρας της διά ζώσης επιμόρφωσης, γιατί τοποθέτησαν τον εαυτό τους στη θέση των μαθητών.
- Το επιμορφωτικό υλικό που έλαβαν ήταν χρήσιμο και βοηθητικό.
- Η ενθάρρυνση και η υποστήριξη που έλαβαν από την ερευνήτρια – επιμορφώτρια συνέβαλε στο να τολμήσουν να εφαρμόσουν τη μέθοδο σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας.

#### 5. Συζήτηση και Προτάσεις

Συνεκτιμώντας τα ευρήματα και τα αποτελέσματα της έρευνας, προκύπτουν ορισμένα ζητήματα προς συζήτηση.

Κατ' αρχάς, η μέθοδος «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» μπορεί να αξιοποιηθεί με θετικά αποτελέσματα ως προς τη μάθηση στο πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ωστόσο, η συνεπής και επιτυχής εφαρμογή της δεν είναι δεδομένη, καθώς χρειάζεται να λαμβάνονται υπόψη παράγοντες που επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς κατά την εφαρμογή της και οι οποίοι σχετίζονται τόσο με την επιμόρφωση που έχουν λάβει, όσο και με τις δικές τους αντιλήψεις σχετικά με τη μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα επεσήμαναν ότι αντιμετωπίζουν συγκεκριμένες δυσκολίες ως προς τη συστηματική αξιοποίηση βιωματικών ομαδοσυνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας, παρόλο που όλοι τους έχουν επιμορφωθεί πλέον των αρχικών τους σπουδών. Αναδεικνύονται λοιπόν τόσο η ελλιπής αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, όσο και η ανάγκη ανασχεδιασμού των επιμορφωτικών προγραμμάτων που

υλοποιούνται στη χώρα μας, προκειμένου να ανταποκρίνονται στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών που τα παρακολουθούν.

Μέσω της παρούσας έρευνας αναδείχθηκε και η αξία της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε μια έρευνα-δράση, η οποία αποτέλεσε ένα είδος ενδοσχολικής – ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, με στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και την επίλυση ζητημάτων της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας.

Αναδείχθηκε επίσης η ανάγκη συνεχούς υποστήριξης των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη ικανοτήτων προκειμένου να βελτιώσουν τον τρόπο διδασκαλίας τους. Η ανασφάλεια πολλών εκπαιδευτικών ως προς την αξιοποίηση βιωματικών εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών και ως προς την αξιοποίηση της Τέχνης στη διδασκαλία, ήταν εμφανής καθ' όλη τη συμμετοχή τους στην έρευνα-δράση. Το γεγονός αυτό συνδέεται με τη δυσκολία κάποιων εκπαιδευτικών να διαχειριστούν το θέμα της υπερφόρτωσης της ύλης και της έλλειψης διδακτικού χρόνου, αλλά και με την κουλτούρα της σχολικής μονάδας που υπηρετούν, ως προς το εάν υποκινεί τους εκπαιδευτικούς ως προς τη χρήση εκπαιδευτικών μέσων και μεθόδων που να παρεκκλίνουν από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Αυτός ήταν και ο βασικός λόγος που ζητούσαν τη συνεχή υποστήριξη της ερευνητριας-επιμορφώτριας.

Από την παρούσα έρευνα διαφάνηκε ότι όσο καλά σχεδιασμένη και αν είναι μια επιμορφωτική δράση, δεν αρκεί για να βελτιώσουν οι εκπαιδευτικοί σε βάθος χρόνου την ποιότητα της διδασκαλίας τους και αυτό γιατί χρειάζεται σε αρκετές περιπτώσεις ενεργοποίηση του κριτικού τους στοχασμού, προκειμένου να αναθεωρήσουν παγιωμένες αντιλήψεις τους σχετικά με τον εκπαιδευτικό τους ρόλο. Επίσης, από την έρευνα αναδεικνύεται ότι η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει πεδίο εφαρμογής στοιχείων της Θεωρίας Μετασχηματισμού, στον βαθμό που οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν αναπτύξει στερεοτυπικές νοητικές συνήθειες ως προς τον ρόλο τους, τα μαθησιακά πρότυπα, την αυτοαντίληψή τους.

Συνοψίζοντας, καταλήγουμε στο ότι η εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας με τη χρήση της τέχνης από τους εκπαιδευτικούς, όπως η μέθοδος «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» προϋποθέτει επίμονη, συνεχή και εξαιρετικά καλή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Αυτή πρέπει να αρχίζει από τις προπτυχιακές τους σπουδές και να συνεχίζει με τη μορφή επιμορφωτικών προγραμμάτων κατά τη θητεία τους ως εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Επίσης πρέπει να είναι σχεδιασμένη με τρόπο που να λαμβάνει υπόψη της τις ρητές και άρρητες επιμορφωτικές τους ανάγκες, καθώς και τις δυσλειτουργικές νοητικές συνήθειες που έχουν διαμορφώσει και οι οποίες συνήθως εκφράζονται ως εμπόδια που δυσχεραίνουν τη μάθησή τους και συνήθως τους οδηγούν στην ανάπτυξη μηχανισμών άμυνας και παραίτησης. Κρίνεται απαραίτητη η θεσμική υιοθέτηση συνεχών επιμορφωτικών προγραμμάτων εντός των σχολικών μονάδων για την κατάλληλη υποστήριξη των εκπαιδευτικών. Μέσα από αυτή τη διαδικασία μπορεί να έρθουν οι ίδιοι αντιμέτωποι με τις δικές τους ενδεχομένως δυσλειτουργικές πεποιθήσεις, αλλά και με τις ενδεχόμενες δυσλειτουργίες που παρουσιάζουν οι σχολικές μονάδες, και έτσι να κάνουν τα πρώτα βήματα μετασχηματισμού τους, γεγονός που θα βελτιώσει σταδιακά την ποιότητα της διδασκαλίας τους.

Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την παρούσα διατριβή δεν είναι γενικεύσιμα. Ωστόσο, θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης προκειμένου να καταβάλουν προσπάθεια να βελτιώσουν την καθημερινή εκπαιδευτική τους πρακτική. Επίσης, θα μπορούσαν να αποτελέσουν το έναυσμα για να αναστοχαστούν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τον τρόπο που επιλέγουν να διδάσκουν. Ενδεχομένως να μπορούν να αξιοποιηθούν ως προς τον σχεδιασμό κατάλληλων ενδοσχολικών επιμορφωτικών δράσεων για εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που να περιλαμβάνουν την αξιοποίηση της τέχνης με στόχο τον μετασχηματισμό των στερεοτυπικών απόψεων των μαθητών για συγκεκριμένα θέματα, με τη χρήση βιωματικών εκπαιδευτικών μεθόδων, ανάλογα με τις ανάγκες της σχολικής μονάδας.



### Βιβλιογραφικές αναφορές

- ARTIT (2012). *Έκθεση Αξιολόγησης*. Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Βεργίδης, Δ., Ανάγνου, Β., Βάθη, Π., Βαλμάς, Θ., Βοζαΐτης, Γ., Μαρκοπούλου, Μ., Τζιντζίδης Α., Τουρκάκη, Δ. (2010). *Εξωτερική αξιολόγηση του προγράμματος «Εισαγωγική Επιμόρφωση για νεοδιόριστους και προσλαμβανόμενους ως αναπληρωτές εκπαιδευτικούς σχολικού έτους 2009- 2010»*. Πανεπιστήμιο Πατρών, ΟΕΠΕΚ.
- Βεργίδης, Δ., Δ. Ανάγνου, Β., Βάθη, Π., Βαλμάς, Θ., Βοζαΐτης, Γ., Μαρκοπούλου, Μ., Τζιντζίδης Α., Τουρκάκη, Δ. (2011). *Εξωτερική αξιολόγηση του προγράμματος Εισαγωγική Επιμόρφωση για νεοδιόριστους και προσλαμβανόμενους ως αναπληρωτές εκπαιδευτικούς σχολικού έτους 2010- 2011*. Πανεπιστήμιο Πατρών, ΟΕΠΕΚ.
- Βεργίδης, Δ., & Βαλμάς Θ. (2011). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των νεοδιόριστων δασκάλων. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. Πεδίο.
- Βρατσάλης, Κ. (2005). Τα παιδαγωγικά εμπόδια στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Κ. Βρατσάλης (Επιμ.), *Διδακτική εμπειρία και παιδαγωγική θεωρία*. Νήσος.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Cohen, L., Manion, L. Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Μεταίχιμο.
- Dewey, J. (1934/1980). *Art as Experience*. Reprint. The Berkley Publishing Group.
- Efland, D.A. (2002). *Art and Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. Teachers College, Columbia University.
- Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes.
- Gardner, H. (2007). The synthesizing mind: Making sense of the deluge of information. In. Sanchez-Sorondo, M., et al. (Eds.), *Globalization and education* (pp. 3-18). Walter de Gruyter.
- Greene. M. (2000). *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change*. Jossey-Bass.
- Freire P. (1978). *Pedagogy in Process*. Seabury Press.
- Freire, P. & Shor, I. (2011). *Απελευθερωτική Παιδαγωγική*. Μεταίχιμο.
- Kegan, R. (1986). "The Child Behind the Mask". In W.H. Reid et al. (Eds.), *Unmasking the Psychopath* (pp. 45 – 77). W.W. Norton.
- Kegan, R. (1994). *In over our heads*. Harvard University Press.
- King, P.M., & Kitchener, K.S. (1994). *Developing Reflective Judgment*. Jossey-Bass.
- King, P.M., & Kitchener, K.S. (2004). Reflective Judgment: Theory and Research on the Development of Epistemic Assumptions Through Adulthood. *Educational Psychologist*, 39 (1), 5-18.
- Κόκκος, Α. & Συνεργάτες. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Μεταίχιμο.
- Κόκκος, Α. (2017). *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση: Μετασηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων*. ΕΕΕΕ.
- Κόκκος, Α. & Παυλάκης, Μ. (2014). *Οι οριζόντιες ικανότητες στις επιχειρήσεις (Business Skills)*. ΣΕΒ.
- Kokkos, A. (2021). *Exploring Art for Perspective Transformation*. Brill/Sense.
- Μέγα, Γ. (2018). *Τρόποι εκφοράς του στοχασμού των ανηλίκων και ενηλίκων: Παράλληλοι δρόμοι ή τεμνόμενες διαδρομές; Μεταδιδακτορική έρευνα*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

- Mezirow, J. (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1998). On Critical Reflection. *Adult Education Quarterly*, 48, 185-198. American Association for Adult and Continuing Education: Sage Publications.
- Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο: J. Mezirow & Συνεργάτες (Επιμ.) *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* [μτφ. Γ. Κουλαουζίδης] (σσ. 43-71). Μεταίχμιο.
- Μπόνου, Α. (2018). *Μετασχηματισμός Δυσλειτουργικών Αντιλήψεων στην ΣΤ' τάξη του Δημοτικού σχολείου, με την αξιοποίηση μεθόδων εκπαίδευσης ενηλίκων*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Τυπωθήτω.
- Πατούνα, Α., Στελλάκου, Β., Κουτούζης, Μ., Βερέβη, Α. & Θωμαδάκη, Ε. (2005). Τα μαθήματα Παιδαγωγικής στο πρόγραμμα σπουδών και ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ: Ενδείξεις για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σελ. 263-275). Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*. Los Angeles. The Getty Education Institute for the Arts.
- Project Zero (2022). <http://www.pz.harvard.edu/>
- Σέρνης Σ., & Κουτρομάνος Γ. (2013). Η επίδραση της επιμόρφωσης στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών για τους εκπαιδευτικούς. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 6 (1-2), 67-84. <http://earthlab.uoi.gr/thete/index.php/thete/article/view/157>
- Τσούτσα, Σ. & Κεδράκα, Κ. (2013). Παράγοντες που επηρεάζουν τους φιλολόγους στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ μετά την επιμόρφωσή τους στις νέες τεχνολογίες ανά ειδικότητα: η περίπτωση των φιλολόγων του Ν. Καβάλας. *«εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 2(1), 93-110. [https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2013/2/teyxos2\\_5.pdf](https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2013/2/teyxos2_5.pdf)
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο α. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.). Γενικό Μέρος*. [http://ebooks.edu.gr/info/cps/1Geniko\\_Meros.pdf](http://ebooks.edu.gr/info/cps/1Geniko_Meros.pdf)
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο β. (2003). *Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ. Γλώσσα*. [http://ebooks.edu.gr/info/cps/2deppsaps\\_GlossasDimotikou.pdf](http://ebooks.edu.gr/info/cps/2deppsaps_GlossasDimotikou.pdf)
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο γ. (2003). *Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ. Ιστορία*. [http://ebooks.edu.gr/info/cps/9deppsaps\\_Istorias.pdf](http://ebooks.edu.gr/info/cps/9deppsaps_Istorias.pdf)
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο δ. (2003). *Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ. Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή*. [http://ebooks.edu.gr/info/cps/10deppsaps\\_kpa.pdf](http://ebooks.edu.gr/info/cps/10deppsaps_kpa.pdf)
- Χρήστου, Μ. (2015). *Ανάπτυξη οριζόντιων ικανοτήτων με τη χρήση της Τέχνης στο Δημοτικό*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Χρήστου, Μ. (2020). *Αποτίμηση της εφαρμογής της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Χρήστου, Μ. (2022). Η εφαρμογή της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 10(2), 313-330. [https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2022/teuxos2/teyxos\\_10\\_2\\_17.pdf](https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2022/teuxos2/teyxos_10_2_17.pdf)

## **2CHANCE: Ένα μεθοδολογικό εργαλείο για τον επιστημονικό γραμματισμό σε σχολεία δεύτερης ευκαιρίας. Το παράδειγμα μιας διδακτικής εφαρμογής σε σχολείο δεύτερης ευκαιρίας φυλακών**

**Άννα Τζαμπάζη<sup>1</sup>, Φανή Σέρογλου<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ελλάδα, [atzampazi@eled.auth.gr](mailto:atzampazi@eled.auth.gr)

<sup>2</sup>Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ελλάδα, [seroglou@eled.auth.gr](mailto:seroglou@eled.auth.gr)

### **The 2CHANCE model: A proposal for scientific literacy in second chance schools and a supplementary case study upon a 'dilemma' in prison education**

**AnnaTzampazi<sup>1</sup>, Fanny Seroglou<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Aristotle University of Thessaloniki, [atzampazi@eled.auth.gr](mailto:atzampazi@eled.auth.gr)

<sup>2</sup>Aristotle University of Thessaloniki, [seroglou@eled.auth.gr](mailto:seroglou@eled.auth.gr)

#### **Περίληψη**

Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται ένα μεθοδολογικό εργαλείο για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών σε ένα ιδιαίτερο κομμάτι της εκπαίδευσης ενηλίκων, τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ). Το μοντέλο αυτό ονομάστηκε 2CHANCE και αναπτύχθηκε για να διευκολύνει το έργο μελλοντικών και εν ενεργεία εκπαιδευτών ενηλίκων σε μια διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, που δημιουργεί το πλαίσιο για τον επιστημονικό γραμματισμό των ενηλίκων εκπαιδευομένων σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και τις προϋποθέσεις για μετασχηματίζουσα μάθηση με στόχο τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων στο πολιτικοκοινωνικό γίγνεσθαι, καθώς και την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και συνειδητοποίησης. Πρόκειται για ένα δομημένο πλαίσιο που (α) ενισχύει τη διαδικασία επιλογής θεματολογίας επιστημονικού γραμματισμού, (β) υποστηρίζει τον σχεδιασμό διδακτικών βημάτων και δραστηριοτήτων και (γ) παρέχει κριτήρια αξιολόγησης της διδακτικής εφαρμογής μετά την υλοποίησή της. Παρουσιάζεται, επιπλέον, μια διδακτική εφαρμογή σε ΣΔΕ φυλακών ως παράδειγμα αξιοποίησης του μοντέλου.

**Λέξεις-κλειδιά:** Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, επιστημονικός γραμματισμός, μετασχηματίζουσα μάθηση

#### **Abstract**

In this paper we present a methodological implement for science teaching in a particular part of adult education, the Second Chance Schools. The resulting model is called 2CHANCE and has been developed to facilitate pre- and in-service adult educators in their science education work that creates the framework for adult learners' scientific literacy and the conditions for transformative learning aiming at learners' participation in socio-political becoming and cultivation of critical thinking and awareness. It is a structured framework that (a) supports the selection of educational topics during

the scheduling of a science course (b) assists the development of teaching activities for scientific literacy and (c) provides criteria for the evaluation of the teaching implementations. In addition, we present a supplementary case study on a 'dilemma' in prison education as an example of using the model.

**Keywords:** Second Chance Schools, scientific literacy, transformative learning

### 1. Ιδιαιτερότητες και καινοτομίες στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Το κύριο ενδιαφέρον αυτής της ερευνητικής εργασίας είναι να ενθαρρύνει και να διευκολύνει μελλοντικούς και εν ενεργεία εκπαιδευτές ενηλίκων στην αξιοποίηση των ιδιαιτεροτήτων των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. Οι ιδιαιτερότητες αυτές αφορούν:

(α) Τον πληθυσμό των ΣΔΕ. Ο πληθυσμός αυτών των σχολείων, στην πλειονότητά του, έχει ένα, τουλάχιστον, από τα παρακάτω χαρακτηριστικά: άτομα άνεργα, υποαπασχολούμενα, ανειδίκευτα, μετανάστ(ρι)ες, άτομα περιθωριοποιημένα, προερχόμενα από ευπαθείς κοινωνικές ομάδες, από συνθήκη εγκλεισμού ή από εξαρτησιογόνες καταστάσεις, άτομα που στερήθηκαν τη μόρφωση για λόγους οικονομικούς, κοινωνικούς ή προσωπικούς –όπως μη διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες που ποτέ δεν ξεπεράστηκαν. Τα ΣΔΕ, επομένως, αντιμετωπίζουν τον κοινωνικό αποκλεισμό και την υποεκπαίδευση και καλούνται να διαχειριστούν ετεροχρονισμένα τα αποτελέσματά τους, τη σχολική αποτυχία και τη σχολική διαρροή, δίνοντας τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να αποκτήσουν τυπικά προσόντα στην προσπάθειά τους να βρουν δουλειά, να βελτιώσουν το μορφωτικό τους επίπεδο και να κοινωνικοποιηθούν.

(β) Την επαγόμενη ανάγκη για γραμματισμό. Ο γραμματισμός βρίσκεται στον πυρήνα της προσπάθειας για *εκπαίδευση για όλους*. Θεωρείται ανθρώπινο δικαίωμα, αλλά και μέσο για την κατοχύρωση άλλων δικαιωμάτων, αφού οι σε μικρότερο βαθμό εγγράμματοι είναι οι φτωχότεροι και οι περισσότερο κοινωνικά αποκλεισμένοι, των οποίων τα δικαιώματα παραβιάζονται από τους κυρίαρχους. Ο αναλφαβητισμός εμποδίζει τους ανθρώπους να γνωρίζουν τι έχουν δικαίωμα να κάνουν και πώς να το διεκδικήσουν. Περιορίζει, με αυτόν τον τρόπο, τη δυνατότητα συμμετοχής στο κοινωνικό γίνεσθαι, άρθρωσης λόγου και διαμόρφωσης γνώμης. Το περιεχόμενο του όρου γραμματισμός περιγράφεται από την ομάδα έργου για τα ΣΔΕ ότι «απλά και μόνο ως ικανότητα να διαβάζει κανείς και να κατανοεί ένα κείμενο», αλλά ως «ικανότητα να ελέγχουμε τη ζωή και το περιβάλλον μας και ως ενασχόληση με τα προβλήματά μας με τρόπο ορθολογικό». Αποκτά, επομένως, μια σαφή κριτική διάσταση, που μπορεί να λειτουργήσει χειραφετητικά, ιδιαίτερα σήμερα, που οι κοινωνικές ανισότητες οξύνονται και το δημοκρατικό έλλειμμα διευρύνεται. Ο κριτικός γραμματισμός ενδυναμώνει τα άτομα, για να μπορούν να αναπτύξουν κριτική σκέψη και κριτική στάση για κοινωνικοπολιτικά ζητήματα που τα αφορούν, για να διαμορφώνουν σχέσεις συνεργασίας και αλληλεγγύης, προκειμένου να οδηγηθούν στην κριτική συνειδητοποίηση των μηχανισμών καταπίεσης και αλλοτρίωσης.

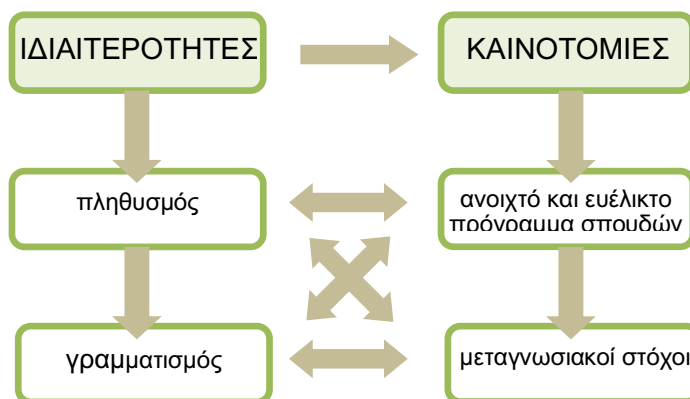
Ο κριτικός γραμματισμός καθιστά τα άτομα ικανά να συμμετέχουν στην πολιτιστική, πολιτική και οικονομική ζωή της κοινωνίας τους. Ακόμη περισσότερο, τους δίνει τη δύναμη να την αλλάξουν. Από αυτή την άποψη το να είσαι εγγράμματος ισοδυναμεί με το να είσαι πολιτικά χειραφετημένος, με την ευρύτερη και ουσιαστικότερη έννοια του όρου (Βεκρής & Χοντολίδου, 2010, σ. 33-34).

Λόγω αυτών των ιδιαιτεροτήτων οι προδιαγραφές που τέθηκαν για τη λειτουργία των ΣΔΕ εισάγουν δυο ριζοσπαστικές καινοτομίες, μοναδικές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, που εκφράζουν τον εκ σύστασης δημοκρατικό χαρακτήρα αυτών των σχολείων και τον βαθιά κοινωνικό ρόλο τους, διαφοροποιώντας τα πλήρως από τα σχολεία της τυπικής εκπαίδευσης:

(α) Ανοιχτό και ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών: Το κέντρο βάρους μετατίθεται από τη μετάδοση τυποποιημένης γνώσης στις ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευόμενων. Έτσι, το πρόγραμμα σπουδών συντάσσεται με βάση τις ανάγκες των εκάστοτε εκπαιδευόμενων, προσαρμόζεται στα ιδιαίτερα

ηλικιακά, πολιτισμικά, κοινωνικά και εργασιακά ενδιαφέροντά τους, οπότε διαφοροποιείται τόσο ανά σχολική μονάδα, όσο και ανά σχολική χρονιά.

(β) Μεταγνωσιακοί εκπαιδευτικοί στόχοι: Χωρίς να υποτιμάται η γνωστική διάσταση της μάθησης στα ΣΔΕ ο κύριος εκπαιδευτικός στόχος είναι η ενθάρρυνση στη διαμόρφωση θετικής άποψης για τη μάθηση, η ανάπτυξη κοινωνικών και κριτικών δεξιοτήτων και ο μετασχηματισμός στάσεων. Σε αυτό το εκπαιδευτικό πλαίσιο η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών οφείλει να υπερβαίνει την φορμαλιστική και μαθηματικοποιημένη πλευρά τους, να προσεγγίζει την επιστημονική γνώση με ποιοτικούς (παρά με ποσοτικούς) όρους και να επικεντρώνεται στη δημιουργία των προϋποθέσεων για τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων στο πολιτικοκοινωνικό γίνεσθαι ως ενεργά μέλη της κοινωνίας, καθώς και για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και συνειδητοποίησης.



**Σχήμα 1:** Ιδιαιτερότητες των σχολείων δεύτερης ευκαιρίας

Σε μια τέτοια εκπαιδευτική συνθήκη, ο/η εκπαιδευτικός είναι αναγκαίο να μετακινηθεί από την παραδοσιακή αντίληψη για την εκπαίδευση (στις Φυσικές Επιστήμες), από τον ρόλο του μεταβιβαστή της γνώσης και της αδιαφιλονίκητης αυθεντίας στον ρόλο του έμπειρου συντονιστή, που παρακινεί, εμπνέει, καλλιεργεί και δημιουργεί τις προϋποθέσεις για συνεργασία, ενεργό συμμετοχή και βιωματική μάθηση.

Το μοντέλο 2CHANCE αναπτύχθηκε για να διευκολύνει τους μελλοντικούς και εν ενεργεία εκπαιδευτές ενηλίκων στο να απομακρυνθούν από την πεπατημένη και να “βγουν έξω από το κουτί” (“out of the box”).

## 2. Το μοντέλο 2CHANCE

Το μοντέλο 2CHANCE αναπτύχθηκε στο πλαίσιο εκπόνησης της διδακτορικής διατριβής της πρώτης εκ των συγγραφέων. Σχεδιάστηκε για να προσεγγίσει τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στα ΣΔΕ μέσα από το ακόλουθο τρίπτυχο: (α) ψυχοπαιδαγωγικά, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες και τις προσδοκίες του ενήλικα εκπαιδευόμενου, (β) φιλοσοφικά, δημιουργώντας το πλαίσιο για τον γραμματισμό στις Φυσικές Επιστήμες μέσα από τη θέαση των όψεων της φύσης των Φυσικών Επιστημών και (γ) κοινωνικοπολιτικά, προσφέροντας το έδαφος για μια διαδικασία κριτικού αναστοχασμού με στόχο τον μετασχηματισμό στάσεων και αξιών. Υπό αυτό το πρίσμα ορίζονται τρεις συμπληρωματικές διαστάσεις, που προσδιορίζονται από την αναφορά, το περιεχόμενο και τις όψεις τους, ως εξής:

### 2.1 Η ανδραγωγική διάσταση

Σύμφωνα με τον Knowles (1980) η ανδραγωγική, θεωρία (κατανόηση) και ταυτόχρονα πράξη (υποστήριξη) της εκπαίδευσης ενηλίκων, αναφέρεται στις αρχές και τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται στην ενήλικη μάθηση και βασίζεται στα χαρακτηριστικά του ενήλικα εκπαιδευόμενου και στον ρόλο του δασκάλου ως διευκολυντή της μάθησης. Η επανεισαγωγή του όρου από τον Knowles πυροδότησε έναν μακροχρόνιο και ευρέος φάσματος κύκλο αντιπαραθέσεων και κριτικής γύρω από το (1) αν η ανδραγωγική προσέγγιση αποτελεί καθαυτή μια συγκροτημένη και

αυτοτελή θεωρία μάθησης ή μόνο ένα σύνολο από υποθέσεις ή απλά κατευθυντήριες γραμμές για τον εκπαιδευτή ενηλίκων (2) με την προϋπόθεση ότι αναγνωρίζεται η θεωρητική της βάση, αν υπάρχουν ουσιαστικές διαφοροποιήσεις μεταξύ της μάθησης ενός ενήλικα και ενός ανήλικου και αν αυτές έχουν επιστημονική εγκυρότητα (Brookfield, 1986· Jarvis, 2000).

Από την πλευρά μας, η επιλογή του όρου ανδραγωγική, αντί παιδαγωγική, έγινε, όχι με τη λογική της ηλικιακής διάκρισης των εκπαιδευόμενων όσον αφορά τον τρόπο μάθησης, αλλά της υπογράμμισης της ιδιαιτερότητας των εκπαιδευόμενων στα ΣΔΕ· ανδραγωγική αυτολεξεί σημαίνει αγωγή του άνδρα (με την έννοια του ανθρώπου), η εστίαση είναι επομένως στον εκπαιδευόμενο, και αυτός ακριβώς είναι ο κύριος ρόλος των ΣΔΕ: να εστιάζει στον φτωχό, στον περιθωριοποιημένο, στον κοινωνικά αποκλεισμένο, στον στερημένο τη μόρφωση εκπαιδευόμενο μέσα σε ένα συμπεριληπτικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Έτσι, στα ΣΔΕ, που ανήκουν δομικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και φύσει στην εκπαίδευση ενηλίκων, η εκπαιδευτική συνθήκη (οφείλει να) υπερβαίνει τις αγκυλώσεις τόσο του παραδοσιακού μοντέλου της καθιερωμένης τυπικής εκπαίδευσης για παιδιά και εφήβους, όσο και της στεγνά εργαλειακής τεχνικο-επαγγελματικής κατάρτισης για ενήλικες.

Οφείλουμε, αν όχι να εγκαταλείψουμε, τουλάχιστον να αναμορφώσουμε όλες εκείνες τις διδακτικές πρακτικές που απομάκρυναν αυτούς τους νέους από την εκπαίδευση (Βεκρής & Χοντολίδου, 2010, σ. 39).

[Γι' αυτόν τον λόγο,] τα ΣΔΕ είναι ένα πολύ ενδιαφέρον στοίχημα που πρέπει και μπορεί να κερδηθεί από όλους και για όλους μας... Δεν είναι μόνο μία δεύτερη ευκαιρία για τους εκπαιδευόμενους του· είναι –χωρίς υπερβολή– μία δεύτερη ευκαιρία για το ελληνικό σχολείο (Βεκρής & Χοντολίδου, 2010, σ. 14).

Το περιεχόμενο της ανδραγωγικής διάστασης του μοντέλου 2CHANCE έγκειται:

(C1) στην κατανόηση της εκπαιδευτικής συνθήκης και

(C2) στον σχεδιασμό της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών με κριτήριο τον βαθμό ωφελιμότητάς της για τον εκπαιδευτικό πληθυσμό.

Αυτό επιτυγχάνεται κατά την επιλογή θεματολογίας μαθημάτων Φυσικών Επιστημών και τον σχεδιασμό τους μέσω της θέασης τριών όψεων:

(A1) Να ανταποκρίνονται και να αντανακλούν ανάγκες των εκπαιδευομένων

Ο πληθυσμός αυτών των σχολείων, στην πλειονότητά του, έχει μια, τουλάχιστον, από τις παρακάτω ανάγκες:

- ανάγκη εύρεσης ή βελτίωσης των συνθηκών εργασίας (άτομα άνεργα, υποαπασχολούμενα, ανειδίκευτα),
- ανάγκη κοινωνικής (επαν)ένταξης και συμπερίληψης (άτομα περιθωριοποιημένα, προερχόμενα από ευπαθείς κοινωνικές ομάδες, από συνθήκη εγκλεισμού ή από εξαρτησιολόγες καταστάσεις, μετανάστες, πρόσφυγες),
- ανάγκη προσωπικής και κοινωνικής καταξίωσης (άτομα που στερήθηκαν τη μόρφωση για λόγους οικονομικούς, κοινωνικούς ή προσωπικούς –όπως μη διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες που δεν αντιμετωπίστηκαν και ποτέ δεν ξεπεράστηκαν).

Αυτές είναι οι κύριες ανάγκες για τις οποίες οι ενήλικοι επιλέγουν αυτόβουλα να συμμετέχουν σε μια εκπαιδευτική διαδικασία. Εντάσσονται σε αυτήν έχοντας συγκεκριμένες προθέσεις, προσδοκίες και στόχους. Ως ενήλικοι τείνουν προς τον αυτοκαθορισμό, χρειάζονται, συνεπώς, προσανατολισμένη μάθηση, η οποία θέλουν να νιώθουν ότι τους αφορά, αντανακλά τις ανάγκες τους και δίνει διέξοδο σε προβληματισμούς και προβλήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν επί του παρόντος. Θέλουν να ξέρουν γιατί χρειάζεται να μάθουν κάτι, κατά πόσο θα τους φανεί χρήσιμο και θα τους βοηθήσει να βελτιώσουν την ικανότητά τους να διαχειρίζονται αποτελεσματικά καταστάσεις της καθημερινής τους ζωής. Η ενήλικη μάθηση οφείλει να έχει

χαρακτήρα πραγματιστικό, παρά θεωρητικό και αφηρημένο, να είναι σαφές, παρά γενικού και συγκεχυμένου περιεχομένου, να επιλύει προβλήματα και να δίνει απαντήσεις σε ερωτήματα που απασχολούν τους εκπαιδευόμενους, παρά να είναι άσχετη με την πραγματικότητα που βιώνουν και τους στόχους που θέτουν (Λευθεριώτου, 2010).

(A2) Να σέβονται δυσκολίες και εμπόδια των εκπαιδευομένων

Οι ενήλικοι που αποφασίζουν να εμπλακούν σε μια εκπαιδευτική διαδικασία καλούνται να διαχειριστούν δυσκολίες και να ξεπεράσουν εμπόδια, εντελώς διαφορετικής φύσης από των ανήλικων, που συμμετέχουν υποχρεωτικά στην τυπική εκπαίδευση. Οι δυσκολίες αυτές και τα εμπόδια μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε δυο άξονες που σχετίζονται με:

- Εξωγενείς παράγοντες: πολλαπλοί ρόλοι, ευθύνες και υποχρεώσεις, κοινωνικές και επαγγελματικές, που περιορίζουν τον διαθέσιμο χρόνο
- Ενδογενείς παράγοντες: αποκρυσταλλωμένοι τρόποι μάθησης, διαφορετικές εμπειρίες, διαμορφωμένες αξίες και πεποιθήσεις, στερεότυπα και προκαταλήψεις, ψυχολογικό πλαίσιο (φόβος αποτυχίας ή γελιοποίησης, έλλειψη αυτοπεποίθησης, άγχος).

Οι εκπαιδευτές ενηλίκων οφείλουν να διερευνούν και να συνυπολογίζουν τους περιορισμούς που θέτουν τα παραπάνω στον σχεδιασμό των μαθημάτων και, παράλληλα, να αξιοποιούν τον πλούτο της εμπειρίας και των γνώσεων των εκπαιδευόμενων. Η αναγνώριση της συνθήκης και η εκκίνηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας από αυτήν είναι η αρχή για την προσωπική ενδυνάμωση των εκπαιδευόμενων και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους. Η αρνητική αυτοεικόνα και η χαμηλή αυτοεκτίμηση ατόμων με χαμηλό γνωσιακό και εκπαιδευτικό επίπεδο συνδέεται με την αποστασιοποίηση και τη μη συμμετοχικότητα των εκπαιδευομένων (Ζαρίφης, 2003). Η ενθάρρυνση, επομένως, και η βελτίωση της αυτοεικόνας οφείλουν να είναι πρωταρχικοί στόχοι κάθε εκπαιδευτικής διεργασίας.

(A3) Να ενθαρρύνουν και να βελτιώνουν την αίσθηση αυτοπεποίθησης των εκπαιδευομένων

Οι εκπαιδευόμενοι στα ΣΔΕ συνήθως βαρύνονται με αρνητικά ή και τραυματικά βιώματα από τη σχολική εμπειρία κι επανεντάσσονται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον με μεγάλη επιφυλακτικότητα. Επιπλέον, έχουν ήδη διαμορφωμένες απόψεις, πεποιθήσεις και αξίες, και αντιστέκονται σε οτιδήποτε καινούριο τις κλονίζει ή τις θέτει υπό αμφισβήτηση. Η επανασύνδεσή τους, λοιπόν, με την εκπαιδευτική διαδικασία προϋποθέτει την αξιοποίηση των προϋπάρχουσων αντιλήψεων με τις νέες, την εμπάθυνση στους λόγους της αντίστασης στην αλλαγή και την παρακίνηση για ενεργή διερεύνηση.

Στα ΣΔΕ φυλακών οι κρατούμενοι εκπαιδευόμενοι προέρχονται (σήμερα, περισσότερο από ποτέ) από τις φτωχότερες κοινωνικές τάξεις και από μη δυτικούς μετανάστες και πρόσφυγες (Βεργίδης κ.ά., 2007), που, λόγω της κρατικής διαχείρισης, εξωθούνται στο κοινωνικό περιθώριο. Τα σχολεία αυτά καλούνται να αντιμετωπίσουν την ολοκληρωτική συνθήκη του εγκλεισμού και την κοινωνική αδικία και ταυτόχρονα να παρέχουν ένα σημαντικό εφόδιο για τη βελτίωση της ζωής των εκπαιδευόμενων. Οι κρατούμενοι εκπαιδευόμενοι σε ΣΔΕ φυλακών εντάσσονται στις εκπαιδευτικές διαδικασίες για να γεμίσουν τον νεκρό χρόνο και να «αποδράσουν» από το ασφυκτικό περιβάλλον της φυλακής. Το βασικό κίνητρο, ωστόσο, είναι ο ευεργετικός υπολογισμός της ποινής τους, η μείωσή της με τα επονομαζόμενα «μεροκάματα» (μια μέρα φοίτησης στο σχολείο ισοδυναμεί με δυο μέρες έκτισης ποινής). Ακόμη, μιας και η πλειονότητα των μαθητών είναι αλλοδαποί, έχουν χαμηλές γλωσσικές δεξιότητες, οπότε η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας αποτελεί ένα επιπλέον κίνητρο.

[Παρουσιάζουν] μεγάλες αντιστάσεις, που εκδηλώνονται με μια μορφή παθητικότητας, μη ενεργητικού ενδιαφέροντος και συμμετοχής, ως ιδιαίτερα γνωρίσματα του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού, δηλαδή των εγκλειστων μαθητών, και ως μεγάλα εμπόδια για την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της διαμόρφωσης των

παιδαγωγικών σχέσεων. Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει την ευθύνη για τις δυσχέρειες στην επίλυση των επικοινωνιακών ζητημάτων, ως αποτέλεσμα της απουσίας αντίστοιχων εκπαιδευτικών εμπειριών, και την ταυτόχρονη ρύθμιση ζητημάτων οριοθέτησης (Τζένου, 2017, σ. 217).

Η συνθήκη εγκλεισμού, η βίαιη αποκοινωνικοποίηση, η στέρηση της ελευθερίας, της αυτονομίας και κάθε έννοια ιδιωτικότητας, επιβαρύνουν τους κρατούμενους μαθητές με σοβαρές ψυχολογικές επιπτώσεις: άγχος, κατάθλιψη, ιδρυματοποίηση, αίσθημα αποτυχίας, αποπροσωποποίηση (Δημητρούλη κ.ά., 2006). Η εσωτερική ενδυνάμωση, επομένως, και η θετική ενίσχυση της αυτοεικόνας των εκπαιδευόμενων αποτελούν βασικά στοιχεία του ρόλου των εκπαιδευτικών στα ΣΔΕ φυλακών για την αξιοποίηση του σχολείου ως «ενός διαφορετικού, θετικού δρόμου σε σχέση με την προσέγγιση της ζωής που αναπαράγεται εντός του σωφρονιστικού καταστήματος αλλά και ενδεχομένως σε σύγκριση με πρότερα βιώματα των μαθητών» (Τζένου, 2017, σ. 114).

## 2.2 Η διάσταση της φιλοσοφίας των φυσικών επιστημών

Με την αλματώδη και ραγδαία επιστημονική εξέλιξη που συντελείται τις τελευταίες δεκαετίες, η διεύρυνση και εμβάθυνση της επιστημονικής γνώσης έχει σαν συνέπεια τον κατακερματισμό της γνώσης και την ενίσχυση της ποσοτικοποιημένης και φορμαλιστικής πλευράς της μέσα από την όλο και συνθετότερη και λεπτομερέστερη μαθηματική περιγραφή των φυσικών φαινομένων (Ladyman, 2001). Σ' αυτό το πλαίσιο η Φιλοσοφία των Φυσικών Επιστημών μπορεί να προσφέρει το έδαφος για μια προσπάθεια κατανόησης των Φυσικών Επιστημών, αλλά και μιας περισσότερο ποιοτικής προσέγγισης της επιστημονικής γνώσης. Η συμβολή της Φιλοσοφίας των Φυσικών Επιστημών στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών έγκειται συνοπτικά στα εξής:

- αναπλαισιώνει την επιστημονική γνώση και βοηθά στον διδακτικό μετασχηματισμό της (Seroglou & Koumaras, 2001),
- νοηματοδοτεί τις φυσικές θεωρίες, φανερώνει την αλληλεπίδραση επιστήμης-κοινωνίας, μετασχηματίζει την εικόνα για τη φύση της επιστήμης ως ένα σύστημα κοινωνικών πρακτικών αντί για μια αγνή και αποστειρωμένη μεθοδολογία, αποστασιοποιημένη από επιλογές, αξίες και θεσμούς (Matthews, 1994),
- αίρει τη διαβρωτική και εσφαλμένη αντίθεση μεταξύ ενός κόσμου αντικειμενικού, εξιδανικευμένου, ελέγξιμου, προβλέψιμου και απρόσωπου και του πραγματικού κόσμου της αβεβαιότητας, του απρόβλεπτου, της απροσδιοριστίας και, εν τέλει, της καινοτομίας, της δημιουργίας και της επίγνωσης της ουσιαστικής συμβολής πολύ μικρών παραγόντων – άτομο/κοινωνία,
- προστατεύει την εκπαίδευση ενηλίκων από την αποκλειστική λειτουργία της ως στεγνή εργαλειοτεχνικο-επαγγελματική κατάρτιση, όπου η σημασία της μόρφωσης και της καλλιέργειας είναι αδραντοποιημένη και η κοινωνικοπολιτισμική διάσταση της επιστημονικής γνώσης τελείως υποβαθμισμένη.

Η Φιλοσοφία των Φυσικών Επιστημών δημιουργεί το πλαίσιο για τον επιστημονικό γραμματισμό των ενηλίκων εκπαιδευόμενων. Ο όρος επιστημονικός γραμματισμός πρωτοεμφανίστηκε στη διεθνή βιβλιογραφία τη δεκαετία του 1950 από τον Paul Hurd (1958) θέτοντας σε δημόσιο διάλογο την ανάγκη επαναπροσδιορισμού του περιεχομένου και της στοχοθεσίας στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. Διαχρονικά ο όρος προσεγγίζεται αρκετά διαφοροποιημένα, ανάλογα με το πλαίσιο αναφοράς –εκπαιδευτικό, κοινωνικό, πολιτισμικό– αλλά και με την ιδεολογική και φιλοσοφική σκοπιά αυτού/αυτής που τον περιγράφει. Σήμερα, η προβληματική του όρου αναπτύσσεται κυρίως γύρω από την υπέρβαση του χάσματος μεταξύ της παραδοσιακής διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών (που θέτει κυρίως στόχους γνωσιακούς και καλλιεργεί δεξιότητες επίλυσης ασκήσεων, δημιουργώντας όμως αρνητική στάση απέναντι στις Φυσικές Επιστήμες στη συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών και μαθητριών) και του επιστημονικού αναλφαβητισμού που διαπιστώνεται στους



ενήλικους, της άγνοιάς τους δηλαδή για επιστημονικά θέματα που αφορούν την καθημερινή τους ζωή, επηρεάζουν την ποιότητα ζωής τους και καθορίζουν την αντίληψή τους για τον φυσικό κόσμο.

Το περιεχόμενο της διάστασης της Φιλοσοφίας των Φυσικών Επιστημών του μοντέλου 2CHANCE έγκειται:

(C3) Στην προσέγγιση της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών στα ΣΔΕ, η οποία δεν μπορεί παρά να έχει τον χαρακτήρα του επιστημονικού γραμματισμού.

(C4) Στα εξωτερικά κίνητρα που παρέχει η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στον εκπαιδευτικό πληθυσμό, τα οποία σχετίζονται με τα εσωτερικά κίνητρα των εκπαιδευόμενων (όπως το υποκειμενικό ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων, τις προθέσεις τους ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία, την προσωπικότητά τους), κι έχουν να κάνουν με το περιεχόμενο της διδασκαλίας (επιλογή θεματολογίας) και με τον σχεδιασμό των μαθημάτων (εξατομικευμένη διδασκαλία, δραστηριότητες εκτός τάξης, εκπαιδευτικές τεχνικές) (Λευθεριώτου, 2010).

Το μοντέλο 2CHANCE υποστηρίζει τον σχεδιασμό διδακτικών βημάτων και δραστηριοτήτων για τα μαθήματα Φυσικών Επιστημών, επιλέγοντας τη θέση πέντε όψεων της φύσης της επιστήμης (nature of science, NOS) για τη συμβολή τους στον επιστημονικό γραμματισμό των ενηλίκων εκπαιδευόμενων στα ΣΔΕ και την ενεργοποίησή τους μέσα από την ανάπτυξη και καλλιέργεια δεξιοτήτων, που τους βοηθούν να διαμορφώνουν άποψη για επιστημονικά θέματα που σχετίζονται με την καθημερινή ζωή, να κρίνουν και να αξιολογούν τον τρόπο που αυτά παρουσιάζονται από τα μέσα ενημέρωσης, να συμμετέχουν σε συζητήσεις και να παίρνουν αποφάσεις που αφορούν την υγεία και το βιοτικό τους επίπεδο, να κατανοούν το κοινωνικό πλαίσιο διαμόρφωσης και ανάπτυξης των Φυσικών Επιστημών και των πολιτικών και ηθικών εμπλοκών τους (Τζαμπάζη & Σέρογλου, 2017; Τζαμπάζη & Σέρογλου, 2020):

(A4) εκτίμηση και έλεγχος αξιοπιστίας πληροφοριών

(A5) αναγνώριση προβλημάτων, ορθολογική προσέγγιση και διαχείριση

(A6) επιχειρηματολογία και επαγωγικός συλλογισμός

(A7) αμφισβήτηση απόλυτης αλήθειας, δογματικών αντιλήψεων και ψευδοεπιστημονικών-μεταφυσικών ερμηνειών

(A8) κριτική σκέψη και στάση απέναντι σε επιστημονικές θεωρίες και τεχνολογικές εφαρμογές που επηρεάζουν την ποιότητα ζωής και καθορίζουν την αντίληψη για τον φυσικό κόσμο.

### **2.3 Η διάσταση του κοινωνικοπολιτικού και πολιτισμικού πλαισίου.**

Οι Φυσικές Επιστήμες αποτελούν νοητικά προϊόντα που βρίσκονται σε διαρκή και δυναμική αλληλεπίδραση με το κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό περιβάλλον τους, το οποίο επηρεάζει τη διαμόρφωση και την ανάπτυξη της επιστημονικής γνώσης κι αυτή παρεμβαίνει με πολλαπλούς τρόπους στην καθημερινή ζωή, τον τρόπο σκέψης και την κουλτούρα. Η κατανόηση αυτών των αλληλεπιδραστικών σχέσεων ενισχύει το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων και την ουσιαστική εμπλοκή τους στον επιστημονικό γραμματισμό, διευκολύνει την αναστοχαστική διαδικασία και τροφοδοτεί τη μεταγνωσιακή και συναισθηματική στοχοθέτηση της μάθησης (McComas, 2004).

Η κοινωνικοπολιτική και πολιτισμική διάσταση του μοντέλου μας αναφέρεται στη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, η οποία βρίσκει σε μεγάλο βαθμό απήχηση και έκφραση στην εκπαιδευτική πρόκληση που παρουσιάζουν τα ΣΔΕ. Οι θεμελιωτές της μετασχηματιστικής θεωρίας μάθησης είναι ο Freire και ο Mezirow. Για τον Freire η εκπαιδευτική διαδικασία εντάσσεται στο πολιτικοοικονομικό περιβάλλον της και καθίσταται μέσο για την κριτική συνειδητοποίηση των κοινωνικών προβλημάτων και μοχλός για τη δραστηριοποίηση των εκπαιδευόμενων. Η προσωπική ενδυνάμωση και η κοινωνική χειραφέτηση είναι διαδικασίες αλληλένδετες και η εκπαίδευση δεν μπορεί να είναι μια ουδέτερη διαδικασία (Freire, 1973). Η απελευθερωτική και, ταυτόχρονα, βαθιά ανθρωπιστική εκπαιδευτική οπτική του Freire, λαμβάνοντας κάθε φορά υπ' όψιν τη δυναμική

εμπλοκής στη μετασχηματιστική διαδικασία, στοχεύει στην αλλαγή της συνθήκης απομόνωσης και καταπίεσης, συνθήκη που καθιστά τους ανθρώπους αδύναμους να αναλογιστούν τη δική τους ευθύνη και τον δικό τους ρόλο στη διαιώνισή της. Υπό αυτό το πρίσμα, η γνώση είναι ικανή να αλλάξει τον κόσμο (Dos Santos, 2008). Ο Mezirow ανέπτυξε την κριτική θεωρία του για την ενήλικη μάθηση εστιάζοντας στον τρόπο με τον οποίο μπορούν οι ενήλικοι να εμπλακούν σε μια διαδικασία επαναξιολόγησης και αλλαγής στάσεων και αξιών (α) μέσα από την αμφισβήτηση παραδοχών, που τους επέβαλλε η κοινωνικοποίηση και που συχνά δε συμβαδίζουν με τις αυθεντικές ανάγκες τους, και (β) μέσα από τον κριτικό στοχασμό για ιδέες και πρακτικές, που έχουν άκριτα ενστερνιστεί και που λειτουργούν κόντρα στα ζωτικά τους συμφέροντα (Mezirow, 1991). Για τον Mezirow η διεργασία της μετασχηματίζουσας μάθησης έχει ως αφετηρία ένα «αποπροσανατολιστικό δίλημμα». Πρόκειται για ένα σημείο καμπής, μια αίσθηση εσωτερικής κρίσης και κλονισμού για πρότερες βεβαιότητες και στερεοτυπικές αντιλήψεις (Κόκκος & συνεργάτες, 2011). Το αποπροσανατολιστικό δίλημμα μπορεί είτε να προϋπάρχει (συχνά είναι αυτό που επαναφέρει τον ενήλικα στο σχολείο), είτε να ανακύψει μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία, είτε να προκληθεί από τον εκπαιδευτή με τους κατάλληλους χειρισμούς.

Η μετασχηματίζουσα μάθηση για τον Mezirow παραμένει μια ατομική και ψυχοκεντρική διαδικασία προσωπικής ενδυνάμωσης. Η προσέγγιση αυτή υπερτιμά τη δυνατότητα του ατόμου να βελτιώσει τη ζωή του πέρα και ανεξάρτητα από τις κοινωνικοπολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες. Ωστόσο, σύμφωνα με τους συνεργάτες του, ο σκοπός που τίθεται από τον Mezirow στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι η κοινωνική δικαιοσύνη και η κοινωνική αλλαγή και η προσέγγισή του, περισσότερο ελευθεριακή παρά ριζοσπαστική, έχει σαφείς πολιτικές και ανατρεπτικές πλευρές αμφισβήτησης της κυρίαρχης ιδεολογίας και κοινωνικο-πολιτισμικο-οικονομικής δομής (Fleming, 2018). Η μετασχηματιστική μέθοδος του Freire ξεκινά με την επιλογή κάποιων «παραγωγικών λέξεων» από το δάσκαλο, τις οποίες χρησιμοποιεί για να παρακινήσει έναν γόνιμο και αδιαμεσολάβητο διάλογο, που αναπτύσσει την ορθολογική σκέψη και τον κριτικό στοχασμό και οδηγεί τους ενήλικες εκπαιδευόμενους στην κριτική συνειδητοποίηση των αλλοτριωτικών μηχανισμών και την κατανόηση των πολιτικοκοινωνικών δομών που τους καταπιέζουν. Για τον Freire, η εκπαιδευτική διαδικασία είτε διαιωνίζει τις καθηλωτικές για το άτομο απόψεις είτε τις μετασχηματίζει στην κατεύθυνση της χειραφέτησής του και της ενεργής δραστηριοποίησής του για την κοινωνική απελευθέρωση. Η προσέγγιση του Freire γεννήθηκε και διαμορφώθηκε σε συνθήκες βίαιων και απολυταρχικών καθεστώτων, ωστόσο οι συνθήκες της σύγχρονης κρίσης και των συνεπειών του νεοφιλελευθερισμού και της παγκοσμιοποίησης, που βιώνουμε έντονα την τελευταία εικοσαετία, δεν φαίνονται τόσο ξένες προς τη σκέψη του: αύξηση των κοινωνικών ανισοτήτων και όξυνση των ταξικών και πολιτισμικών αντιθέσεων. Οι δομές και οι δυνάμεις που ορίζουν τις ζωές των ανθρώπων γίνονται ασαφείς και ακατανόητες («αγορές»), οι καταπιεσμένοι εγκλωβίζονται στην εικονική πραγματικότητα των ΜΜΕ και εσωτερικεύουν τον αποκλεισμό τους, θεωρώντας τον εαυτό τους ανεπαρκή και συνυπεύθυνο για την κατάσταση που βιώνουν. Τα ΣΔΕ υποδέχονται ανθρώπους που κατά πλειονότητα ανήκουν ή πρόσφατα βρέθηκαν στο κοινωνικό περιθώριο. Η επιλογή, λοιπόν, για μας τους εκπαιδευτικούς, που υπηρετούμε αυτά τα σχολεία, είναι αναπόφευκτη: θα αναπαράγουμε τον παγιωμένο (και ως εκ τούτου «ασφαλή») τύπο της αφομοιωτικής μάθησης ή θα δοκιμαστούμε σε διαδικασίες μετασχηματίζουσας μάθησης; Αν επιλέγουμε το δεύτερο, οφείλουμε κάθε φορά να θέτουμε στόχους, οι οποίοι διέπονται από ειλικρινή σεβασμό προς τους εκπαιδευόμενους κι από εκείνα τα στοιχεία, κυρίως ταπεινοφροσύνη, που μας προστατεύουν από την έπαρση της κατοχής της απόλυτης αλήθειας και τον ευτελισμό της εκπαιδευτικής πράξης σε κατήχηση.

Το περιεχόμενο της κοινωνικοπολιτισμικής διάστασης του μοντέλου 2CHANCE είναι:

(C5) η αξιολόγηση της διδακτικής εφαρμογής μετά την υλοποίησή της.

Η τρίτη αυτή διάσταση προσφέρει το έδαφος για:

(A9) μια διαδικασία κριτικού αναστοχασμού με στόχο

(A10) τον μετασχηματισμό αντιλήψεων (π.χ. μέσα από την κατανόηση επιστημονικών εννοιών, όπως οι αλληλεπιδράσεις και η πολυπλοκότητα στον φυσικό κόσμο, αλλά και τον κοινωνικό χώρο)

(A11) τον μετασχηματισμό στάσεων (π.χ. υιοθέτηση θετικής στάσης απέναντι σε χαρακτηριστικά των φυσικών διαδικασιών, όπως η αλλαγή και η καινοτομία)

(A12) τον μετασχηματισμό αξιών (υιοθέτηση θετικής στάσης απέναντι, π.χ., στη διαφορετικότητα και την ποικιλομορφία σαν στοιχεία εγγενή του φυσικού κόσμου)

Αυτές οι τέσσερις όψεις είναι τα κριτήρια αξιολόγησης που παρέχει το μοντέλο 2CHANCE για τα μαθήματα Φυσικών Επιστημών που σχεδιάζονται και υλοποιούνται. Οι εκπαιδευτικοί ξεδιπλώνουν πτυχές των μαθημάτων που αναδεικνύουν τον κοινωνικό χαρακτήρα των Φυσικών Επιστημών, δίνουν τη δυνατότητα και την αφορμή στους εκπαιδευόμενους να εμπλακούν και να συζητήσουν σχετικά θέματα με σκοπό να πυροδοτήσουν μια αναστοχαστική και μετασχηματιστική διαδικασία, την ύπαρξη και την έκταση της οποίας μπορούν να ανιχνεύσουν με στοχευμένες ερωτήσεις, άμεσα, αλλά και, επαναληπτικά, σε ένα βάθος χρόνου.

2CHANCEmodel				
	Διάσταση	Αναφορά	Περιεχόμενο	Όψεις
γιατί;	ανδραγωγική	εκπαίδευση ενηλίκων	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ C1: συνθήκη</li> <li>➤ C2: ωφελιμότητα</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ A1: απηχεί ανάγκες</li> <li>➤ A2: σέβεται εμπόδια</li> <li>➤ A3: ενισχύει αυτοπεποίθηση</li> </ul>
πώς;	φιλοσοφία φυσικών επιστημών	επιστημονικός γραμματισμός (NOS)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ C3: προσέγγιση</li> <li>➤ C4: κίνητρο</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ A4: έλεγχος αξιοπιστίας πληροφοριών</li> <li>➤ A5: ορθολογική προσέγγιση και διαχείριση</li> <li>➤ A6: επιχειρηματολογία και επαγωγικός συλλογισμός</li> <li>➤ A7: αμφισβήτηση απόλυτης αλήθειας</li> <li>➤ A8: κριτική σκέψη</li> </ul>
μετά;	κοινωνικοπολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο	μετασχηματίζουσα μάθηση	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ C5: αξιολόγηση</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ A9: κριτικός αναστοχασμός</li> <li>➤ A10: μετασχηματισμός αντιλήψεων</li> <li>➤ A11: μετασχηματισμός στάσεων</li> <li>➤ A12: μετασχηματισμός αξιών</li> </ul>

**Σχήμα 2:** Μεθοδολογικό εργαλείο 2CHANCE model

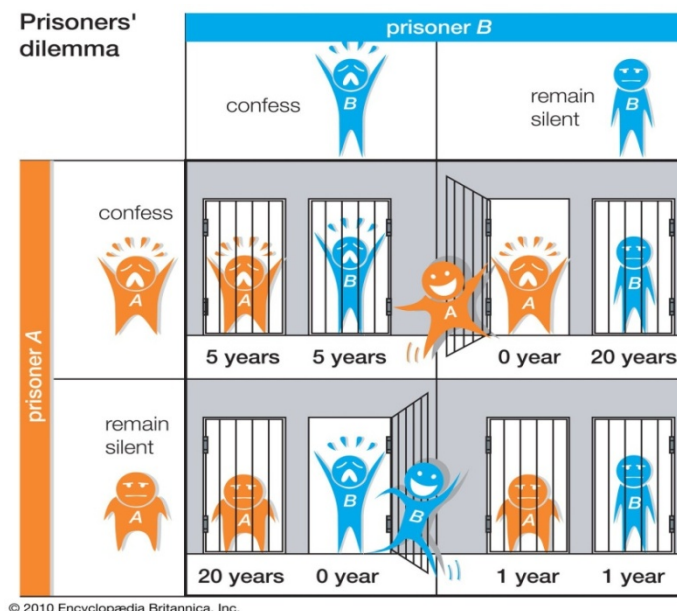
### 3. Η περίπτωση εφαρμογής σε ΣΔΕ φυλακών: Το δίλημμα του φυλακισμένου

Το δίλημμα του φυλακισμένου είναι το πιο διάσημο πρόβλημα της Θεωρίας Παιγνίων, του κλάδου των Μαθηματικών που μελετά την αλληλοεξαρτώμενη επιλογή και δράση, διερευνά τις στρατηγικές επιλογές ορθολογικά σκεπτόμενων παικτών που εμπλέκονται σε ανταγωνιστικές καταστάσεις και αναλύει μεθοδολογικά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Επινοήθηκε πειραματικά με τη μορφή μη-συνεργατικού παιχνιδιού το 1950 από τους μαθηματικούς Merrill Flood και Melvin Dresher ως ενδεχόμενη εφαρμογή στην έρευνά τους για τη στρατηγική διαχείρισης του προβλήματος των πυρηνικών εξοπλιστικών προγραμμάτων σε παγκόσμια κλίμακα κατά τη διάρκεια της ψυχροπολεμικής περιόδου για λογαριασμό της Rand Corporation (Flood, 1958).

#### 3.1 Η υπόθεση

Ο Α και ο Β είναι ληστές τραπεζών. Η αστυνομία γνωρίζει τη δράση τους, ελλείπει όμως αποδεικτικών στοιχείων, τους προσαγάγει, τους κρατά σε διαφορετικά κελιά, αποκλείοντας την μεταξύ τους επικοινωνία, και προσφέρει στον καθένα χωριστά την εξής συμφωνία:

- Αν μόνο ο ένας ομολογήσει και καταθέσει εναντίον του συνεργού του, θα αποσυρθούν οι εναντίον του κατηγορίες κι ο συνεργός του (που δε μίλησε) θα καταδικαστεί σε 20 χρόνια φυλάκιση.
- Αν και οι δυο ομολογήσουν, θα καταδικαστούν και οι δυο σε 5 χρόνια κάθειρξη.
- Αν κανένας δε μιλήσει, θα φυλακιστούν και οι δυο για 1 χρόνο.



© 2010 Encyclopædia Britannica, Inc.

Σχήμα 3: Το δίλημμα του φυλακισμένου

### 3.2 Η ερμηνεία

Το δίλημμα του φυλακισμένου αφορά τις αποφάσεις που τελικά θα πάρουν οι ύποπτοι με βάση τις στρατηγικές επιλογές που έχουν.

Για τη Θεωρία Παιγνίων η αρχική υπόθεση είναι ότι ορθολογικά σκεπτόμενα άτομα θα συναγάγουν τα ίδια συμπεράσματα σχετικά με το πώς θα παιχτεί ένα παίγνιο εφόσον έχουν τις ίδιες πληροφορίες και το ζητούμενο είναι η ορθολογικά αναμενόμενη «βέλτιστη» στάση του καθενός από τους δυο.

Καθένας από τους A και B έχει δυο διαθέσιμες στρατηγικές επιλογές: είτε να ομολογήσει είτε να σιωπήσει.

Πώς διερευνά, επομένως, ο A για παράδειγμα, τις επιλογές του σκεπτόμενος ορθολογικά;

- Αν ο B ομολογήσει, τότε: αν ο A επίσης ομολογήσει, θα πάει φυλακή για 5 χρόνια, (5, 5) ή αν ο A σιωπήσει, θα πάει φυλακή για 20 χρόνια, (20, 0). Συμπεραίνει, λοιπόν, ο A ότι τον συμφέρει να ομολογήσει.
- Αν ο B σιωπήσει, τότε: αν ο A ομολογήσει, θα αφεθεί ελεύθερος, (0, 20) ή αν ο A επίσης σιωπήσει, θα πάει φυλακή για 1 χρόνο, (1, 1). Συμπεραίνει, λοιπόν, ο A ότι και πάλι, άρα σε κάθε περίπτωση, τον συμφέρει να ομολογήσει.

Ομοίως, ωστόσο, σκέφτεται και ο B.

Σύμφωνα με τη Θεωρία Παιγνίων, επομένως, η καλύτερη στρατηγική για καθέναν χωριστά από τους υπόπτους είναι η ομολογία, αδιαφορώντας για το τι θα κάνει ο άλλος ύποπτος. Ωστόσο, αν και οι δυο επιλέξουν τη στρατηγική της ομολογίας με κριτήριο το ατομικό τους συμφέρον, θα οδηγηθούν αμφότεροι σε χειρότερη θέση (5, 5) σε σχέση με την επιλογή του να σιωπήσουν και οι δυο, που θα τους απέφερε μεγαλύτερο όφελος, (1, 1). Ο μαθηματικός ορθολογισμός οδηγεί τους ύποπτους στο

παράδοξο 4 επιπλέον χρόνων φυλακής! Ποντάρουν αμφότεροι, δηλαδή, στο ενδεχόμενο της σιωπής του άλλου, για να αφεθούν ελεύθεροι, (0, 20) ή (20, 0), ανταγωνιζόμενοι ο ένας τον άλλον, και καταλήγουν σε χειρότερο αποτέλεσμα και για τους δυο. Αν η επιλογή τους δεν υπαγορεύονταν από την ατομική λογική, αν δηλαδή αποφάσιζαν να μην καρφώσουν τον άλλο, αναλαμβάνοντας το κόστος του ενδεχόμενου της μεγάλης ποινής, θα οδηγούνταν στο ευμενέστερο και για τους δυο αποτέλεσμα (1, 1). Η στρατηγική του αλληλοκαρφώματος (5, 5) που προκρίνει ως βέλτιστη ορθολογική λύση η θεωρία παιγνίων (ισορροπία Nash) αποδεικνύεται δυσμενέστερη της στρατηγικής (1, 1) της αμοιβαίας σιωπής και συνεργασίας (υποπαιγνιακή ισορροπία). Επομένως, το ατομικό συμφέρον υπονομεύει το κοινό όφελος.

Το παράδειγμα του διλήμματος του φυλακισμένου δείχνει ότι ορθολογικές επιλογές ενδέχεται να επιφέρουν ζημιά στους εμπλεκόμενους. Στο μαθηματικό αυτό παράδοξο βρέθηκε διέξοδος, όταν ο πολιτικός επιστήμονας Robert Axelrod, διερευνώντας τρόπους κατανόησης της ανάδυσης της συνεργασίας μέσα από εξελικτικές διαδικασίες, έστησε στα τέλη της δεκαετίας του 1970 ένα ασυνήθιστο πείραμα: έναν εικονικό διαγωνισμό δημιουργίας αλγορίθμου (οι παίκτες ήταν οι αλγόριθμοι) με στρατηγικές προσέγγισης μιας μακράς σειράς από επαναλαμβανόμενα διλήμματα του φυλακισμένου, σε συνθήκες δηλαδή που το πρόβλημα καθίσταται περισσότερο πολύπλοκο και η βέλτιστη στρατηγική λιγότερο σαφής (Axelrod & Hamilton, 1981). Ο Axelrod έθεσε το εξής ερώτημα: «Κάτω από ποιες συνθήκες είναι δυνατό να αναδυθεί η συνεργασία σε έναν κόσμο εγωιστών χωρίς κεντρική εξουσία;». Στον διαγωνισμό αυτό κέρδισε ο μαθηματικός Anatol Rapoport, που εργαζόταν στα Μαθηματικά, τη Βιολογία, την Ψυχολογία και ασχολούνταν με τη μαθηματική μοντελοποίηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τη μαθηματική βιολογία, τη γενική θεωρία συστημάτων, τα κοινωνικά δίκτυα και τα στοχαστικά μοντέλα μετάδοσης, με έναν απλό αλγόριθμο μόλις τεσσάρων γραμμών κώδικα, τον Tit for Tat (μια σου και μια μου). Πρόκειται για μια καθαρή στρατηγική δεσμευμένης συνεργασίας, που συνδυάζει αυστηρότητα (ανταποδίδει άμεσα την εγωιστική συμπεριφορά) και ηπιότητα (ανταποδίδει μόνο σε έναν γύρο, μόνο όσο κράτησε η εγωιστική συμπεριφορά, χωρίς εκδικητικότητα και μνησικακία): το TFT ξεκινά με συνεργασία τον πρώτο γύρο, σαν κίνηση καλής θέλησης, και από κει και πέρα αντιγράφει την στρατηγική του αντίπαλου παίκτη στον προηγούμενο γύρο (Rapoport & Dale, 1966). Το αποτέλεσμα ήταν ότι οι «άπληστες» στρατηγικές τείνουν να «απορροφηθούν», ενώ οι πιο αλτρουιστικές να κυριαρχήσουν και, τελικά, φαίνεται ότι αυτός που κερδίζει είναι αυτός που συμπεριφέρεται λιγότερο εγωιστικά. Στη μοντελοποίηση TFT του επαναλαμβανόμενου διλήμματος του φυλακισμένου η λογικά αλτρουιστική συμπεριφορά μπορεί να εκμεταλλευθεί τις μη μηδενικού αθροίσματος ανταμοιβές και να αποδειχθεί περισσότερο επιτυχής σε μια εξελικτική διαδικασία σε σχέση με εγωιστικές εναλλακτικές στρατηγικές. Σύγχρονες έρευνες, με προπομπό αυτές στον τομέα της εξελικτικής βιολογίας, δείχνουν ότι το δίλημμα του φυλακισμένου εξακολουθεί να βρίσκεται στην καρδιά της υπολογιστικής μοντελοποίησης και προσομοίωσης αλληλεπιδράσεων με στόχο την καλύτερη κατανόηση υποκείμενων παραμέτρων της συνεργασίας και της αμοιβαιότητας ως όρων οργάνωσης και εξέλιξης στον φυσικό και τον κοινωνικό<sup>1</sup> κόσμο.

<sup>1</sup> Η αντανάκλαση της συνεργασίας και της αμοιβαιότητας ως στοιχείων του φυσικού κόσμου στην πολιτική, την κοινωνιολογία και τη φιλοσοφία ήταν ορατή ήδη από την εποχή του Δαρβίνου. Οι πρώτες αναγωγές έγιναν από τον φυσιολόγο και θερμό υποστηρικτή της θεωρίας της εξέλιξης Thomas Huxley και τον αναρχικό φυσιοδίφη και γεωγράφο Pyotr Kropotkin. Ο Kropotkin, με μια σειρά άρθρων στο αγγλικό περιοδικό *The Nineteenth Century* (1890-1896) –που στη συνέχεια συλλέχθηκαν στο βιβλίο “Mutual Aid: A Factor of Evolution” (1902)– απάντησε στο άρθρο του Huxley “The Struggle for Existence in Human Society” (1809) στο ίδιο περιοδικό: διερεύνησε τον ρόλο της αμοιβαία επωφελούς συνεργασίας και αμοιβαιότητας στο ζωικό βασίλειο (έκανε ενδελεχείς παρατηρήσεις στη Σιβηρία και τη Βορειοανατολική Ασία) και τις ανθρώπινες κοινωνίες (υποστήριξε μια κοινωνική οργάνωση χωρίς κεντρική εξουσία σε αυτοδιαχειριζόμενες συνεταιριστικές κοινότητες), συγκροτώντας μια σειρά από επιχειρήματα ενάντια στις θεωρίες του κοινωνικού δαρβινισμού, που emphaticά αναγορεύουν τον ανταγωνισμό και «την επιβίωση του ισχυρότερου» σε αποκλειστική εξελικτική στρατηγική στον έμβιο κόσμο και, κατά συνέπεια, ως ηθική δικαίωση της κοινωνικής ανισότητας και εκμετάλλευσης (αλλά και ενάντια στις αφελείς ηθικολογικές προσεγγίσεις, όπως του Jean-Jacques Rousseau, που θεωρούσαν ως κίνητρο της συνεργασίας την καθολική αγάπη). Ο Kropotkin αναγνωρίζει δυο θεμελιώδεις διαφορετικές μορφές στην εξελικτική διαδικασία: τον ανταγωνισμό για προσωπικό όφελος μεταξύ οργανισμών ενώπιον περιορισμένων πόρων και τον συλλογικό αγώνα των οργανισμών ενάντια στο φυσικό περιβάλλον (για την αντιμετώπιση αντίξωων συνθηκών), ο οποίος διεξάγεται επιτυχέστερα από εξελικτική άποψη με συνεργασία, ωστόσο σκόπιμα παραβλέπεται. Για τον Kropotkin η αμοιβαία βοήθεια έχει εγγενώς ρεαλιστικά πλεονεκτήματα για την επιβίωση, ευνοείται, επομένως, από τη φυσική επιλογή. «Ως εκ τούτου, η ανθρώπινη κοινωνία πρέπει να βασιστεί στις φυσικές μας τάσεις (δε χρειάζεται να τις αντιστρέψει, όπως υποστήριζε ο Huxley)

### 3.3 Εκπαιδευτική συνθήκη

Η διδακτική εφαρμογή, που παρουσιάζεται στην παρούσα εργασία, πραγματοποιήθηκε στο 3ο ΣΔΕ Θεσσαλονίκης των φυλακών Διαβατών το φθινόπωρο του 2018, για να καλωσορίσει τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευόμενους του Α' κύκλου και να τους εισάγει στο μάθημα των Φυσικών Επιστημών. Είχε προηγηθεί περιγραφή του περιεχομένου των Φυσικών Επιστημών και απαρίθμηση των επιστημονικών πεδίων που περιλαμβάνονται στις Φυσικές Επιστήμες, καθώς και μια αρχική συζήτηση για τη θεματολογία του γραμματισμού. Οι εκπαιδευόμενοι ήταν 41 άντρες, ηλικίας 21-50 ετών, κατανεμημένοι σε 3 τμήματα. Η συντριπτική πλειοψηφία (83%) ήταν αλλοδαποί (κυρίως από Αλβανία, αλλά και από αραβικές χώρες, χώρες της ανατολικής Ευρώπης, αφρικανικές χώρες και Ρομά από Βουλγαρία) και 8 από αυτούς είχαν μόλις αρχίσει να μιλούν την ελληνική γλώσσα. Φύλλα εργασίας δε μοιράστηκαν, αφού το μάθημα ήταν περισσότερο γνωριμίας και εξοικείωσης με το σχολικό περιβάλλον και οι γλωσσικές δεξιότητες των εκπαιδευόμενων χαμηλές.

Οι εκπαιδευτικοί στόχοι που τέθηκαν είναι οι παρακάτω:

Σε γνωστικό επίπεδο:

- α) Να αναγνωρίζουν και να κατανοούν ένα πρόβλημα.
- β) Να περιγράφουν και να απαριθμούν τις παραμέτρους ενός προβλήματος.

Σε μεταγνωστικό επίπεδο (δεξιότητες):

- α) Να μπορούν να εκτιμήσουν τις πιθανότητες για την έκβαση μιας διαδικασίας.
- β) Να μπορούν να απεικονίσουν γραφικά ένα πρόβλημα.
- γ) Να εξασκηθούν στη στρατηγική λήψης αποφάσεων.

Σε συναισθηματικό επίπεδο (στάσεις, συμπεριφορές, αξίες):

- α) Να αναπλαισιώσουν το δίλημμα και με τον επαγωγικό συλλογισμό να το μεταφέρουν και σε άλλες καταστάσεις.
- β) Να προβληματιστούν και να επιλέξουν ανάμεσα στην ατομική και τη συλλογική λογική, ανάμεσα στον ανταγωνισμό και την αλληλεγγύη.

### 3.4 Το παιχνίδι

Οι εκπαιδευόμενοι διατύπωσαν τις σκέψεις τους για την έννοια του διλήμματος υπό μορφή καταγισμού ιδεών. Ενθαρρύνθηκαν να παρουσιάσουν απλά παραδείγματα από την καθημερινή ζωή που εμπεριέχουν διλήμματα. Όσα αναφέρθηκαν (χωρίς περαιτέρω ανάλυση, για λόγους εστίασης) θα χαρακτηρίζονταν ως ουδέτερα, γιατί ήταν ξένα με τη συνθήκη του εγκλεισμού, αλλά και με την ένταξή τους στο σχολικό πλαίσιο και τις ενδεχόμενες επιφυλάξεις που αυτή συνεπάγεται<sup>1</sup>. Παρατίθενται ενδεικτικά κάποια αποσπάσματα διαβαθμισμένης συνθετότητας: «να αγοράσω κάτι να φάω, τώρα που πείνασα, ή να φάω αργότερα στο σπίτι που με περιμένουν;», «να δανείσω στον φίλο μου τα λεφτά που χρειάζεται επειγόντως ή να σκεφτώ ότι δεν μου περισσεύουν και θα δυσκολευτώ;», «να μείνω στη δουλειά που έστησα με τον φίλο μου ή να πάω σε μια άλλη με ανθρώπους που δε γνωρίζω καλά και περισσότερα λεφτά;».

---

προκειμένου να διαμορφώσει μια ηθική τάξη που θα φέρει ειρήνη και ευημερία στο είδος μας» (Gould, 1988). Οι θέσεις του Κροροτίν, και της ρώσικης εξελικτικής σκέψης της εποχής την οποία εκφράζει, συνάδουν με τη σύγχρονη οπτική της εξελικτικής βιολογίας και αρχίζουν να αναγνωρίζονται από μερίδα ερευνητών ως πρόδρομος για τη θεωρία συνεργασίας (Κροροτίν, 1902).

<sup>1</sup>Επισημαίνεται στο σημείο αυτό ότι, κατ' αρχήν, η αμυντική στάση απέναντι στο σχολείο είναι αρκετά συνήθης, όπως και η απροθυμία να γίνει αναφορά στο «μεροκάματο», τη μείωση της εκτιμώμενης ποινής λόγω της ένταξης στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του ΣΔΕ. Αν και αποτελεί ισχυρό κίνητρο για την εγγραφή στο σχολείο, συνήθως δεν προτάσσεται ως τέτοιο –τουλάχιστον μέχρι να αποκατασταθεί ένα στοιχειώδες κλίμα εμπιστοσύνης– για να μη θεωρηθεί εργαλειακή η αντιμετώπιση του σχολείου από την πλευρά των εκπαιδευόμενων και να μην τεθεί υπό αμφισβήτηση η ειλικρίνεια της πρόθεσής τους για αλλαγή προσανατολισμού με την ένταξή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Παρουσιάστηκε στην ολομέλεια η βασική εκδοχή του διλήμματος του φυλακισμένου. Η παρουσίαση έγινε προφορικά για να υπερβεί η ομάδα τη δυσκολία των χαμηλών γλωσσικών δεξιοτήτων. Η αυθόρμητη αντίδραση της συντριπτικής πλειοψηφίας των εκπαιδευόμενων ήταν να υιοθετήσουν τη στάση της σιωπής, χωρίς να μπουν στη διαδικασία λήψης απόφασης. Ένας μόνο εκπαιδευόμενος σκέφτηκε ότι η ομολογία θα τον οδηγούσε στην ελευθερία, δεδομένου ότι ο άλλος ύποπτος θα προτιμούσε να μη μιλήσει, και αποδοκιμάστηκε έντονα από τους υπόλοιπους. Ο άγραφος ηθικός κανόνας της φυλακής «δεν καρφώνω» είναι πολύ ισχυρός στους έγκλειστους. Δήλωσαν ότι προτιμούν «να φάνε 20 χρόνια φυλακή, παρά να μιλήσουν». Επιπλέον, εξέφρασαν τη βεβαιότητα ότι και ο άλλος ύποπτος δε θα μιλήσει, θα καταλήξουν, επομένως, στο καλύτερο και για τους δυο αποτέλεσμα (1, 1). Θα πρέπει να επισημάνουμε ότι για αρκετούς η στάση αυτή δεν υπαγορεύεται απαραίτητα από αξίες και αρχές, όπως επιδίωξη κοινού οφέλους ή την οπτική της αλληλεγγύης, της αμοιβαίας εμπιστοσύνης και της συνεργασίας, αλλά περισσότερο από επίγνωση των άγραφων κανόνων μεταξύ των φυλακισμένων και, ως εκ τούτου, αναζήτησης τρόπων για ομαλότερη ένταξη στο δυσμενές περιβάλλον της φυλακής.

Σε ομάδες των 3-4 ατόμων οι εκπαιδευόμενοι σκιαγράφησαν τη συνθήκη και απεικόνισαν τις δυνατές περιπτώσεις του διλήμματος με τη μορφή δενδροειδούς διαγράμματος και με τη μορφή πίνακα. Παρουσιάστηκε η δουλειά των ομάδων στην ολομέλεια και μετά από σχολιασμό, προτάσεις βελτίωσης και συζήτηση στην ολομέλεια καταλήξαμε σε ένα κοινό διάγραμμα και έναν κοινό πίνακα.

Συζητήσαμε για τις πιθανότητες έκβασης στο δίλημμα του φυλακισμένου και τη στρατηγική λήψης αποφάσεων. Έγινε αναφορά στο πείραμα που διεξήχθη μεταξύ μιας ομάδας κρατούμενων σε γυναικεία φυλακή στη ΒΔ Γερμανία και μιας ομάδας φοιτητών στο Πανεπιστήμιο του Αμβούργου σε κατάσταση διλήμματος: οι κρατούμενες, παρά την οικονομική ένδεια και την ασφυκτική συνθήκη εγκλεισμού, επέλεξαν να συμπεριφερθούν συνεργατικά χάνοντας ένα χρηματικό αντίτιμο σε μεγαλύτερο ποσοστό (56%) από τους φοιτητές (37%) (Khadjani & Lange, 2013). Οι εκπαιδευόμενοι ένιωσαν περηφάνια για την αναγνώριση του ιδιαίτερου κώδικα τιμής της φυλακής.

Συνοψίσαμε τα διλήμματα που αναδύονται από το παιχνίδι:

- ατομικό συμφέρον ή κοινό όφελος;
- ανταγωνισμός ή αλληλεγγύη;
- ιδιοτελής στάση ή κοινωνική συνεργασία;

### 3.5 Η αναγωγή

Παρουσιάστηκαν στην ολομέλεια παραδείγματα από τον φυσικό και τον κοινωνικό κόσμο, στα οποία το δίλημμα του φυλακισμένου μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μοντέλο για καταστάσεις ανταγωνιστικές, όπου η συνεργασία αποφέρει σημαντικά οφέλη, αλλά τα εμπλεκόμενα μέρη θεωρούν δύσκολο ή ακριβό να την πετύχουν. Η παρατήρηση φωτογραφικού υλικού και παρακολούθηση video πυροδότησε αυθόρμητα σχόλια και διάθεση για συζήτηση.

Στην εξελικτική βιολογία, παραδείγματα φυσικών συστημάτων καταδεικνύουν ότι η συνεργασία και η αμοιβαιότητα για κοινό όφελος αποτελούν επιτυχεστέρα εξελικτική στρατηγική μακροπρόθεσμα από τον ανταγωνισμό για εγωιστικό όφελος:

- Λιοντάρια, λύκοι και μπαμπούινοι: κάποια άτομα του είδους επιδίδονται περισσότερο στο συλλογικό κινήγι και την άμυνα του εδάφους μειώνοντας τη βιωσιμότητά τους, ενισχύοντας, όμως, την πιθανότητα επιβίωσης της αγέλης (Doebeli & Hauert, 2005).
- Νυχτερίδες βαμπίρ: μηρυκάζουν το αίμα και το μοιράζονται με όσες δεν κατάφεραν να τραφούν ικανοποιητικά. Οι νυχτερίδες αυτού του είδους αναγνωρίζονται μεταξύ τους και έχουν την τάση να ανταποδώσουν το μοίρασμα τροφής σε αυτές που έκαναν το ίδιο αυξάνοντας την πιθανότητα επιβίωσής τους (ό.π.).

- Πίθηκοι vervet και σκίουροι εδάφους Belding: βγάζουν κραυγές συναγερμού για να προειδοποιήσουν την ομάδα για την παρουσία θηρευτών, θέτοντας τον εαυτό τους σε μεγαλύτερο κίνδυνο (Rubenstein & Kealey, 2010).
- Πολυάριθμα είδη πουλιών (κίσσες, σπίνιοι, μελισσοφάγοι, ωδικά πτηνά): επωάζουν τα αυγά τους και ανατρέφουν τους νεοσσούς συνεργατικά (ό.π.).
- Ευκοινωνικές αποικίες εντόμων (μυρμήγκια, σφήκες, μέλισσες και τερμίτες): η συντριπτική πλειοψηφία των ατόμων εγκαταλείπει την προσωπική αναπαραγωγή διαδραματίζοντας ωστόσο άλλους ουσιαστικούς ρόλους με εξειδικευμένα καθήκοντα στην κυψέλη και εξαιρετικές αποδόσεις κλίμακας (ό.π.).
- Wood Wide Web: τα φυτά και τα δέντρα μοιράζονται πόρους και πληροφορίες χρησιμοποιώντας ένα δίκτυο μυκήτων (Simard et al., 1997).

Στην πολιτική, το πρόβλημα της διάθεσης πόρων για τον εξοπλισμό δυο χωρών (π.χ. Ελλάδα-Τουρκία) σε βάρος των κοινωνικών δαπανών για τη δημόσια υγεία και την παιδεία, τη βελτίωση των συνθηκών στις φυλακές, την αναβάθμιση οδικών δικτύων, δημόσιων χώρων κλπ: οι στρατηγικές επιλογές είναι είτε η συνεχιζόμενη επένδυση στην αέναη αγορά στρατιωτικού εξοπλισμού είτε η κοινή συμφωνία για μείωση της (που σημαίνει επένδυση στην ειρήνη και την κοινωνική ευημερία), η οποία, αν καταστεί εφικτή, αθετείται, γιατί κανένα από τα δυο κράτη δεν είναι βέβαιο ότι το άλλο θα την τηρήσει. Η κατάληξη, συνεπώς, είναι η χειρότερη δυνατή για τις κοινωνίες.

Σαν πρακτική άσκηση αναζητήθηκαν οι στρατηγικές επιλογές του ατόμου σε μια απεργιακή κινητοποίηση: είτε συμμετοχή και απώλεια του μεροκάματου είτε απεργοσπαστική στάση και προάσπιση του ατομικού συμφέροντος προσδοκώντας ενδεχομένως αποκόμιση οφέλους σε περίπτωση επιτυχούς έκβασης της συλλογικής διεκδίκησης μέσα από έναν αγώνα στον οποίο το άτομο έμεινε αμέτοχο.

Ανακεφαλαιώσαμε τα οφέλη της συλλογικής οπτικής ενώπιον ενός διλήμματος:

- ωφελεί την ομάδα: βασίζεται στην εμπιστοσύνη, τη συνεργασία και την αλληλεγγύη
- ωφελεί τον άλλο, ανεξάρτητα από τι θα κάνει αυτός ο άλλος: αλτρουισμός
- «ωφελεί» τον ίδιο, ανεξάρτητα από τι θα κάνει ο άλλος: άγραφος ηθικός νόμος (20, 0) ή (1, 1).

### 3.6 Ανάλυση της εφαρμογής με το μοντέλο 2CHANCE

Ακολουθεί η ανάλυση της διδακτικής εφαρμογής 'το δίλημμα του φυλακισμένου' με το μοντέλο 2CHANCE ως παράδειγμα αξιοποίησής του και ανάδειξης της δυναμικής του.

Όσον αφορά την 1η διάσταση της ενήλικης μάθησης, η επιλογή του θέματος της διδακτικής εφαρμογής έγινε με βάση:

- την κατανόηση της εκπαιδευτικής συνθήκης (C1): η εφαρμογή σχεδιάστηκε για να πραγματοποιηθεί σε ΣΔΕ που λειτουργεί εντός φυλακής, λήφθηκαν υπ' όψιν, επομένως, οι ιδιαιτερότητες του συγκεκριμένου περιβάλλοντος, οι χαμηλές γλωσσικές δεξιότητες των εκπαιδευομένων και η –κατ' αρχήν τουλάχιστον– αμυντική και εργαλειακή στάση τους έναντι του σχολείου·
- τον βαθμό ωφελιμότητάς της για τον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πληθυσμό (C2): το θέμα της εφαρμογής επιλέχθηκε για να εισάγει τους εκπαιδευόμενους στον τρόπο που προσεγγίζονται ζητήματα φυσικών επιστημών στο πλαίσιο του επιστημονικού γραμματισμού.

Οι όψεις της 1ης διάστασης που απεικονίζονται στη συγκεκριμένη εφαρμογή είναι οι ακόλουθες:

(A1) Ανταπόκριση και αντανάκλαση αναγκών των εκπαιδευομένων: η άμεση ανάγκη με τον ερχομό στο σχολείο είναι η εξεύρεση τρόπων για τη γνωριμία και την ένταξη στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος ακουμπά στα βιώματα και τα ενδιαφέροντα των



εκπαιδευόμενων, τους δίνει την ώθηση για «να νιώσουν ότι παίζουν εντός έδρας» και τους παρακινεί να ξεκινήσουν να εκφράζονται για συνθήκες τις οποίες γνωρίζουν από πρώτο χέρι. Ταυτόχρονα, ανοίγει το θέμα των οφελών της συνεργατικότητας και επιχειρεί να τους καλωσορίσει θέτοντάς τους στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να διασαφηνίσει τη συλλογική και συνεργατική λογική που διέπει τις εκπαιδευτικές σχέσεις διαφοροποιώντας το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο από άλλα.

(A2) Σεβασμός σε δυσκολίες και εμπόδια των εκπαιδευομένων: αναγνωρίζοντας ότι οι εκπαιδευόμενοι προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και έχουν χαμηλό γνωστικό υπόβαθρο, η εφαρμογή εστιάζει σε παραδείγματα από τον φυσικό κόσμο για να ενεργοποιήσει διαδικασίες επαγωγικού συλλογισμού. Δε χρησιμοποιείται δύσκολη γλώσσα και ορολογία και αξιοποιείται η διευκολυντική χρήση εποπτικού υλικού (φωτογραφίες, ακουστικά ερεθίσματα, video). Στη συνεννόηση και την επικοινωνία με τους εκπαιδευόμενους που ξέρουν ελάχιστα ελληνικά βοηθούν μαθητές που μιλούν την ίδια μητρική γλώσσα μεταφράζοντας, ή γίνεται και χρήση της αγγλικής γλώσσας.

(A3) Ενθάρρυνση και βελτίωση της αίσθησης αυτοπεποίθησης των εκπαιδευομένων: το δίλημμα του φυλακισμένου δίνει κίνητρα για έκφραση τοποθέτησης και συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος οικειότητας και εμπιστοσύνης, που κάμπει την επιφυλακτικότητά τους. Η αφόρμηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας από μια γνώριμη στους εκπαιδευόμενους διαδικασία τονώνει την αυτοπεποίθησή τους, συνεισφέρει στη δημιουργία θετικής αυτοεικόνας, αξιοποιεί την εμπειρία τους και παρακινεί για περαιτέρω διερεύνηση.

Όσον αφορά τη 2η διάσταση της Φιλοσοφίας των Φυσικών Επιστημών, ο σχεδιασμός των διδακτικών βημάτων και δραστηριοτήτων έγινε με κριτήριο:

- τη συμβολή στον επιστημονικό γραμματισμό των εκπαιδευόμενων (C3) και
- την κινητροδότηση των εκπαιδευόμενων (C4): ενθάρρυνση για έκφραση γνώμης και εξωστρέφεια, διάδραση και διαμόρφωση όρων για τη συγκρότηση της εκπαιδευτικής ομάδας, μέσα από τη θέαση των εξής όψεων της φύσης των Φυσικών Επιστημών:

(A5) αναγνώριση προβλημάτων, ορθολογική προσέγγιση και διαχείριση: διλήμματα στην καθημερινή ζωή, απαρίθμηση των παραμέτρων τους, εκτίμηση των πιθανών εκβάσεων

(A6) επιχειρηματολογία και επαγωγικός συλλογισμός: κατανόηση και εξάσκηση στη στρατηγική λήψης αποφάσεων, αναπλαισίωση του διλήμματος και αναγωγή του σε άλλες καταστάσεις

(A7) αμφισβήτηση απόλυτης αλήθειας: προβληματισμός και επιλογή ανάμεσα στην ατομική και τη συλλογική οπτική

(A8) κριτική σκέψη και στάση απέναντι σε επιστημονικές θεωρίες που επηρεάζουν τη ζωή μας και καθορίζουν την αντίληψη για τον φυσικό κόσμο: η Θεωρία Παιγνίων δεν προκρίνει εν προκειμένω τη βέλτιστη λύση.

Η 3η διάσταση του κοινωνικοπολιτικού και πολιτισμικού πλαισίου των Φυσικών Επιστημών παρέχει κριτήρια αξιολόγησης της διδακτικής εφαρμογής μετά την υλοποίησή της (C5). Στο τέλος της εφαρμογής με την ανακεφαλαίωση των οφελών της συλλογικής οπτικής έγινε κριτικός αναστοχασμός (A9) και φάνηκε ότι προκλήθηκε προβληματισμός για το δίλημμα ανταγωνισμός ή συνεργασία. Τα παραδείγματα βιολογικών συστημάτων πυροδότησαν κριτικό σχολιασμό τυποποιημένων φράσεων, «ο νόμος του ισχυρού», «το μεγάλο ψάρι τρώει το μικρό», απότοκων του κοινωνικού δαρβινισμού, που επιχειρούν να νομιμοποιήσουν την ιεραρχία και την κοινωνική ανισότητα. Επισημάνθηκε στο σημείο αυτό ότι τα επιστημονικά δεδομένα δείχνουν ότι ανταγωνισμός και συνεργασία συνυπάρχουν στον φυσικό κόσμο, αν και, από εξελικτική άποψη, συχνά καλύτερα αποτελέσματα έχει η δεύτερη. Χρειάζεται προσοχή όταν επιχειρούμε να αντλήσουμε επιχειρήματα από τον βιολογικό κόσμο για να τεκμηριώσουμε κοινωνικοπολιτικές θεωρήσεις και ηθικές στάσεις, οι οποίες εν τέλει νοούνται ως επιλογές και σαν τέτοιες θα πρέπει να τις αντιμετωπίζουμε. Η επίδραση στον τρόπο σκέψης και

θεώρησης και τα ενδεχόμενα μετασχηματιστικά αποτελέσματα σε αντιλήψεις, στάσεις και αξίες (A10, A11, A12) υποβοηθήθηκαν κατά τη διάρκεια της χρονιάς από το χτίσιμο κλίματος εμπιστοσύνης, αλληλεγγύης και συνεργασίας και πιο οριζόντιων σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς, καθώς και της θετικής αντανάκλασής του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επομένως, η εφαρμογή έθεσε κάποιους αρχικούς προβληματισμούς για την ανάπτυξη μιας διαδικασίας κριτικού αναστοχασμού, στην οποία επανερχόμασταν ανά διαστήματα με διάφορες αφορμήσεις εντός μιας σχολικής πραγματικότητας που βίωναν οι εκπαιδευόμενοι, εντελώς διαφοροποιημένη από τον ισχυρά ιεραρχικό μηχανισμό επιτήρησης της φυλακής.

#### 4. Αντί επιλόγου

Οι ριζοσπαστικές καινοτομίες που εισάγουν οι Προδιαγραφές Σπουδών του 2003 εκφράζουν τον εκ σύστασης δημοκρατικό χαρακτήρα των ΣΔΕ και τον βαθιά κοινωνικό ρόλο τους, διαφοροποιώντας τα πλήρως από τα σχολεία της τυπικής εκπαίδευσης. Η μεγάλη προσδοκία για τον κόσμο της εκπαίδευσης ήταν τα ΣΔΕ, ως πρωτοποριακός εκπαιδευτικός θεσμός, που ετεροχρονισμένα καλείται να θεραπεύσει τα μορφωτικά ελλείμματα ενός στείρου, ανταγωνιστικού και ανελεύθερου εκπαιδευτικού συστήματος σε έναν κόσμο κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων και αδικιών, «να μεταλαμπαδεύσουν το όραμα»<sup>1</sup> και να αποτελέσουν παράγοντα αλλαγής για τη λειτουργία του τυπικού δευτεροβάθμιου σχολείου. 20 χρόνια μετά διαπιστώνουμε ότι σε μεγάλο βαθμό συνέβη το αντίστροφο: τα ΣΔΕ αναπαράγουν σοβαρές παθογένειες της κυρίαρχης μορφής λειτουργίας του τυπικού σχολείου και αποκτούν χαρακτηριστικά τυπικού σχολείου.

Η αντιστροφή αυτή κλιμακώνεται με γεωμετρική πρόοδο από την αρχή της οικονομικής κρίσης και οδηγεί αυτά τα σχολεία στην απαξίωση και την υποβάθμιση. Σύμφωνα με τον Πανελλήνιο Σύλλογο Συμβούλων και Ωρομίσθιων Καθηγητών Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας η εγκατάλειψη από τους φορείς που εποπτεύουν τη λειτουργία τους (Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ., που υπάγεται στη Γενική Γραμματεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης, Δια Βίου Μάθησης & Νεολαίας, που με τη σειρά της υπάγεται στο Υπουργείο Παιδείας) γίνεται εντονότερη χρονιά με τη χρονιά. Βασικές (αλλά όχι μοναδικές) πτυχές αυτής της πολιτικής εγκατάλειψης και κοινωνικής αναλγησίας απέναντι στις μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες που φοιτούν στα ΣΔΕ είναι: η υποχρηματοδότηση (αν όχι η απουσία χρηματοδότησης), με συνέπεια ελλείψεις ακόμη και σε άμεσες λειτουργικές ανάγκες (αναλώσιμα, γραφική ύλη, φωτοτυπικό χαρτί, μελάνια κλπ)<sup>2</sup>, η υποστελέχωση και οι επαναλαμβανόμενες πολύμηνες καθυστερήσεις στις προσλήψεις εκπαιδευτικών και συμβούλων<sup>3</sup>, με συνέπεια την υπολειτουργία των σχολείων κατά μέσο όρο μέχρι την αλλαγή ημερολογιακού έτους.

Εν μέσω αυτού του ζοφερού κλίματος, η υπέρβαση που καλείται να κάνει ο/η εκπαιδευτικός προκειμένου να ανταποκριθεί στην εκπαιδευτική συνθήκη των ΣΔΕ αναπόφευκτα περνάει σε δεύτερη μοίρα. Αν η λειτουργία των σχολείων ξεκινά στη μέση του ακαδημαϊκού έτους και αν οι εκπαιδευτικοί μοιράζουν την ενέργειά τους σε διαφορετικές δομές υπό καθεστώς ολιγόωρης, επισφαλούς και ελαστικοποιημένης εργασίας και υπό συνθήκη οικονομικής δυσχέρειας και μεγιστοποίησης της ανεργίας, ο χρόνος για να συγκροτηθεί ο σύλλογος διδασκόντων, ούτως ώστε να

<sup>1</sup>48 διευθυντές και διευθύντριες ΣΔΕ προς τον πρόεδρο του Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ. και τον γενικό γραμματέα Δ.Β.Μ.Ν.Γ. [https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/275028\\_48-dieythyntes-sholeion-deyteris-evkairias-se-tragiko-adiexodo-ta-sholeia](https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/275028_48-dieythyntes-sholeion-deyteris-evkairias-se-tragiko-adiexodo-ta-sholeia)

<sup>2</sup>Κοινό δελτίο τύπου ΠΑ.Σ.Σ.Δ.Ε. και Πανελληνίας Ένωσης Φοιτούντων και Αποφοίτων Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας <https://passde.blogspot.com/2017/02/15022017.html>.

<sup>3</sup> Τα ΣΔΕ είναι ενταγμένα σε συγχρηματοδοτούμενο πρόγραμμα από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και το ελληνικό δημόσιο, δεν υπάγονται επομένως στον κρατικό προϋπολογισμό και, ως εκ τούτου, δεν υφίστανται οργανικές θέσεις σ' αυτά, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει η αίσθηση της σταθερότητας και της συνέχειας της σχολικής κοινότητας, παράμετρος βασική για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Οι εκπαιδευτικοί είναι (α) αποσπασμένοι μόνιμοι από τη δευτεροβάθμια και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (2-3 ανά σχολείο) και (β) ωρομίσθιοι που προσλαμβάνονται ανά έτος (στην καλύτερη περίπτωση Νοέμβρη). Οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί βιώνουν ένα ανυπόφορο ελαστικό και επισφαλές εργασιακό καθεστώς: πολύμηνες καθυστερήσεις στις πληρωμές και την καταχώρηση των ενσήμων (με συνεπαγόμενα προβλήματα στη λήψη ασφαλιστικής ικανότητας, επιδόματος ανεργίας, άρση θεμελιωμένων δικαιωμάτων, όπως πρόσβαση σε βρεφονηπιακούς σταθμούς κλπ), εξίσωση άνεργων ή ημιαπασχολούμενων εκπαιδευτικών με δημοσίους υπαλλήλους και συνταξιούχους στην κατάταξη αξιολογικών πινάκων, αιφνίδιες και αυθαίρετες αλλαγές στη μοριοδότηση ανά έτος, ανατροπή της ισορροπίας μοριοδότησης μεταξύ τυπικών προσόντων και διδακτικής εμπειρίας, μειωμένη αναγνώριση προϋπηρεσίας ... (ο κατάλογος είναι μακρύς).

αναπτυχθούν συνεργασίες, μοίρασμα εμπειριών, αναζήτηση λύσεων σε ανακύπτοντα προβλήματα, ούτε επαρκεί, και συχνά, ούτε είναι εφικτό να βρεθεί. Κι αυτός είναι ένας ακόμη παράγοντας που συμβάλλει στην παρακμιακή πορεία των ΣΔΕ. Επιπλέον, η συνεχής επιμόρφωση για τη φιλοσοφία και τη μεθοδολογία στην εκπαίδευση ενηλίκων σε ΣΔΕ, σε περιβάλλοντα φυλακών, σε περιβάλλοντα διαπολιτισμικά, συμπεριληπτικά, με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο, η οποία είναι απαραίτητη για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να διασφαλιστεί η ποιότητα και η απαιτούμενη προσαρμογή του εκπαιδευτικού τους έργου σ' αυτές τις εκπαιδευτικές συνθήκες, είναι μια ευθύνη που καλούνται να επωμισθούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, προσφεύγοντας σε δαπανηρά και μη ελέγξιμη (άρα αμφίβολης) ποιότητας σεμινάρια του ιδιωτικού τομέα. Αν συνυπολογιστεί το ό,τι η σχετική επιμόρφωση μοριοδοτείται για την πρόσληψη ωρομίσθιου εκπαιδευτικού προσωπικού, καταλαβαίνουμε ότι η επιμόρφωση αυτή εύκολα αποκτά διεκπεραιωτικό και εργαλειακό (αντί του ουσιαστικού) χαρακτήρα, που εξυπηρετεί γραφειοκρατικές και όχι πραγματικές ανάγκες (Ζαρίφης κ.ά., 2018).

Επιπρόσθετα, το ακαδημαϊκό υπόβαθρο των μελλοντικών και εν ενεργεία εκπαιδευτικών (κυρίως των φυσικών και θετικών επιστημών), σε συνδυασμό με τη βιωματική εμπειρία τους από το τυπικό σχολείο, δε βοηθά στη μεταγνωστική και συναισθηματική διάσταση της εκπαιδευτικής πράξης και την κριτική προσέγγιση του επιστημονικού γραμματισμού. Ιδιαίτερα, για εμάς τους φυσικούς, που οι σπουδές μας ήταν προσανατολισμένες στο καθαρά γνωσιακό περιεχόμενο της φυσικής επιστήμης, οι δυο ριζοσπαστικές καινοτομίες των ΣΔΕ, το ανοιχτό πρόγραμμα σπουδών και η μεταγνωστική στοχοθεσία, σε συνδυασμό με την προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων με τη μορφή του γραμματισμού (και όχι του 'μαθήματος') αποτελούν *terra incognita*. Ο επιστημονικός γραμματισμός, η φύση των φυσικών επιστημών, η φιλοσοφική προσέγγιση και το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της επιστημονικής γνώσης, η μετασηματιζούσα μάθηση μας ρίχνουν σε αχαρτογράφητα νερά. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί ότι, εκτός από τα επιμορφωτικά προγράμματα, και η επιστημονική ευθύνη, με ρόλο συμβουλευτικό και καθοδηγητικό σε εκπαιδευτικά θέματα για τον επιστημονικό γραμματισμό στα ΣΔΕ, απουσιάζει παντελώς από το 2013.

Υπό αυτές τις αντίξοες και ζοφερές συνθήκες, σχεδιάστηκε το μοντέλο 2CHANCE, για να διερευνηθούν τρόποι λειτουργικοποίησης της διδασκαλίας των φυσικών επιστημών σε ΣΔΕ, νοσηματοδοτούμενης ως δικαίωμα με κοινωνικοποιητική και χειραφετητική διάσταση, και για να διευκολυνθούν μελλοντικοί και εν ενεργεία εκπαιδευτικοί μετάβαση από την παραδοσιακή διδακτική προσέγγιση των φυσικών επιστημών της τυπικής εκπαίδευσης στον κριτικό επιστημονικό γραμματισμό μη προνομιούχων εκπαιδευόμενων –εκπαιδευτικοί που επιλέγουν, ως ενεργά υποκείμενα, να λειτουργήσουν στην κατεύθυνση δημιουργίας εκπαιδευτικών σχέσεων και δημοκρατικών χώρων μάθησης, που συμβάλλουν στον αγώνα για την άρση της κοινωνικής αδικίας και ανισότητας.

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

- Βεκρής, Α. & Χοντολίδου (Επιμ.), (2010). *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης. [http://sde-kardits.kar.sch.gr/wp-content/uploads/2012/03/Odigos\\_spoudwn.pdf](http://sde-kardits.kar.sch.gr/wp-content/uploads/2012/03/Odigos_spoudwn.pdf)
- Βεργίδης, Δ., Ασημάκη, Α. & Τζιντζίδης, Α. (2007). Η εκπαίδευση των κρατουμένων. Το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας στη Φυλακή Κορυδαλλού. *Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας*, IV, 61-92. [https://www.researchgate.net/publication/307558423\\_E\\_EKPAIDEUSE\\_TON\\_KRATOUMENON\\_To\\_Scholeio\\_Deuteris\\_Eukairias\\_ste\\_Phylake\\_Korydallou](https://www.researchgate.net/publication/307558423_E_EKPAIDEUSE_TON_KRATOUMENON_To_Scholeio_Deuteris_Eukairias_ste_Phylake_Korydallou)
- Δημητρούλη, Κ., Θέμελη, Ό., Ρηγούτσου, Ε. (2006). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στις φυλακές. Το αποτέλεσμα μιας προσπάθειας στη χώρα μας. *Πρακτικά Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου "Δια Βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή"*, Βόλος, 199-204. <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/143>

- Ζαρίφης, Γ. (2003). Σύνδεση του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας με τις βασικές αρχές της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και της δια βίου μάθησης: θέτοντας τις βάσεις για παροχή κινήτρων και διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας σε όσους η τυπική σχολική εκπαίδευση απέτυχε να ανταποκριθεί. *Νέα Παιδεία*, 107, 65-84.
- Ζαρίφης, Γ., Καμπράνη, Ε., Παπαγεωργίου, Ι. & Καραμπίδου, Δ. (2018). *Αναγκαιότητα αποτίμησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτών ενηλίκων στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας με στόχο τη βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών από καταρτισμένο προσωπικό*. Ερευνητική Μελέτη του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Τμήμα Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής–Τομέας Παιδαγωγικής.
- Κόκκος, Α. & συνεργάτες (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Λευθεριώτου, Π. (2010). *Η Εκπαιδευτική Διεργασία στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Διεύθυνση Προγραμμάτων, Τμήμα Συνεργασίας με ΟΤΑ & Φορείς. <https://edu4adults.wordpress.com/author/edu4adults/page/494/>
- Σέρογλου, Φ. (επιμ.) (2017). *Ανοίγοντας την Επιστήμη στην Κοινωνία: η Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στην επιστημονική, πολιτισμική και ηθική της διάσταση*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Τζαμπάζη, Α. & Σέρογλου, Φ. (2017). Η κοινωνική διάσταση του επιστημονικού γραμματισμού και τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας: Μαφάλντα, Κύρος Γρανάζης, Κοπέρνικος, Δαρβίνος & Φρόντ. Στο: Φ. Σέρογλου (Επιμ.), *Ανοίγοντας την Επιστήμη στην Κοινωνία: η Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στην επιστημονική, πολιτισμική και ηθική της διάσταση* (σ. 65-88). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Τζαμπάζη, Α. & Σέρογλου, Φ. (2020). Φυσικές επιστήμες, μετασχηματίζουσα μάθηση και τέχνη για την εκπαίδευση ενηλίκων: μια διδακτική εφαρμογή για το φύλο και τις φυσικές επιστήμες). Στο: Β.Δ. Κατσαρού, (Επιμ.), *Ειδική Αγωγή και Δημιουργικότητα*. (σ.257-286). Θεσσαλονίκη: Μέθεξις.
- Τζένου, Ε. (2017). *Πειθαρχία και Υποκειμενικότητα στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας των Φυλακών: Το Παράδειγμα του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας της Δικαστικής Φυλακής Διαβατών*. Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/42779>
- Axelrod, R. & Hamilton, W.D. (1981). The evolution of cooperation. *Science*, 211(4489), 1390–1396. <http://www.jstor.org/stable/1685895>
- Brookfield, S. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning: A comprehensive analysis of principles and effective practices*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Doebeli, M. & Hauert, C. (2005). Models of cooperation based on the Prisoner's Dilemma and the Snowdrift game. *Ecology Letters*, 8, 748–766. doi: 10.1111/j.1461-0248.2005.00773.x
- Dos Santos, W. (2008). Scientific Literacy, A Freirean Perspective as a Radical View of Humanistic Science Education. *Science Education*, 93(2), 361-382. <https://doi.org/10.1002/sc.20301>
- Fleming, T. (2018). Mezirow and the Theory of Transformative Learning (chapter 9, 120-136). In: V. Wang (eds.), *Critical Theory and Transformative Learning*. Pennsylvania: IGI Global Publisher.
- Flood, M. M. (1958). Some Experimental Games. *Management Science*, 5(1), 5–26. <http://www.jstor.org/stable/2626968>
- Freire, P. (1973). *Education for Critical Consciousness*. New York: Seabury Press.
- Gould, J. S. (1988). Kropotkin was no crackpot. *Natural History*, 97(7), 12-21. <https://digitallibrary.amnh.org/handle/2246/6494>

- Hankins, K. & Vanderschraaf, P. (2021). Game Theory and Ethics. In: E. N. Zalta, (eds.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/archives/win2021/entries/game-ethics/>
- Hurd, P. D. (1958). Science literacy: its meaning for American schools. *Educational Leadership*, 16(1), 13–17. [http://edciper.com/wp-content/uploads/2016/09/Hurd\\_1958\\_Science-literacy.pdf](http://edciper.com/wp-content/uploads/2016/09/Hurd_1958_Science-literacy.pdf)
- Jarvis, P. (1995). *Adult and Continuing Education: Theory and Practice*. London: Routledge.
- Khadjavi, M. & Lange, A. (2013). Prisoners and their dilemma. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 92, 163-175. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2013.05.01>
- Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. New York: Cambridge Books.
- Kropotkin, P. (1902). *Mutual Aid: A Factor of Evolution*. New York: McClure Philips & Co. <https://libcom.org/library/mutual-aid-peter-kropotkin>
- Ladyman, J. (2001). *Understanding Philosophy of Science*. London: Routledge.
- Matthews, M. R. (1994). *Science Teaching: The Role of History and Philosophy of Science*. London: Routledge.
- McComas, W. (2004). Keys to teaching the nature of science: Focusing on the nature of science in the science classroom. *The Science Teacher*, 71(9), 24-27.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rapoport, A. & Dale P. S. (1966). The “end” and “start” effects in iterated Prisoner’s Dilemma. *Journal of Conflict Resolution*, 10(3), 363-366. doi: 10.1177/002200276601000308
- Rubenstein, D. & Kealey, J. (2010). Cooperation, Conflict, and the Evolution of Complex Animal Societies. *Nature Education Knowledge*, 3(10). <https://www.nature.com/scitable/knowledge/library/cooperation-conflict-and-the-evolution-of-complex-13236526/>
- Seroglou, F. & Koumaras, P. (2001). The Contribution of the History of Physics in Physics Education: A review. *Science & Education* 10(1-2), 153-172. <https://doi.org/10.1023/A:1008702000098>
- Simard, S., Perry, D., Jones, M., Mylord, D., Durall, D. & Molina, R. (1997). Net transfer of carbon between ectomycorrhizal tree species in the field. *Nature* 388, 579–582. <https://doi.org/10.1038/41557>

**Η συμμετοχή των μεταναστών σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, στην  
Περιφέρεια της Κεντρικής Μακεδονίας<sup>1</sup>**  
**The participation of immigrants in Second Chance Schools, in the region of  
Central Macedonia**

**Παρασκευή Δάκου<sup>1</sup>, Ελένη Πρόκου<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, [dakou\\_paraskevi@hotmail.com](mailto:dakou_paraskevi@hotmail.com)

<sup>2</sup>Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, [eproukou@panteion.gr](mailto:eproukou@panteion.gr)

Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, [prokou.eleni@ac.eap.gr](mailto:prokou.eleni@ac.eap.gr)

**Paraskevi Dakou<sup>1</sup> Eleni Prokou<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Hellenic Open University, [dakou\\_paraskevi@hotmail.com](mailto:dakou_paraskevi@hotmail.com)

<sup>2</sup>Panteion University of Social and Political Sciences, [eproukou@panteion.gr](mailto:eproukou@panteion.gr)

Hellenic Open University, [prokou.eleni@ac.eap.gr](mailto:prokou.eleni@ac.eap.gr)

### **Περίληψη**

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει τη συμμετοχή των μεταναστών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), εξετάζοντας τα κίνητρα συμμετοχής τους, τα πιθανά εμπόδια που συνάντησαν πριν εγγραφούν, και εκείνα που, ενδεχομένως, αντιμετωπίζουν αναφορικά με τη φοίτηση ή/και τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς και τις αντιλήψεις αυτών για το μαθησιακό περιβάλλον του ΣΔΕ. Πραγματοποιήθηκαν 18 ημιδομημένες σε βάθος συνεντεύξεις με εκπαιδευόμενους μετανάστες από 4 Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στην Περιφέρεια της Κεντρικής Μακεδονίας. Τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι οι συμμετέχοντες παρακινήθηκαν να εγγραφούν στο ΣΔΕ τόσο από εσωτερικά όσο και εξωτερικά κίνητρα, ενώ πλήθος εμποδίων, κυρίως καταστασιακά ή/και προδιαθετικά, παρακώλυσε την εγγραφή τους. Παρόμοια εμπόδια επίδρασαν στη φοίτηση και τη μαθησιακή διαδικασία αυτών, συνδυαστικά με εκείνα που ανέκυψαν λόγω της επιβεβλημένης εξ αποστάσεως λειτουργίας των ΣΔΕ για την ανάσχεση του κορωνοϊού. Ωστόσο, έχουν αναπτύξει θετική στάση απέναντι στο μαθησιακό περιβάλλον του ΣΔΕ, υπερτονίζοντας την ικανοποίησή τους και εξαίροντας την υποστήριξη των εκπαιδευτών.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, μετανάστες, κίνητρα, εμπόδια, συμμετοχή, μαθησιακό περιβάλλον

---

<sup>1</sup> Η παρούσα μελέτη πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο εκπόνησης Διπλωματικής Εργασίας στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ), με επιβλέπουσα την κα. Πρόκου Ελένη, καθηγήτρια στο Πάντειο Πανεπιστήμιο. Ο τίτλος της Διπλωματικής Εργασίας είναι: Δάκου, Π. (2021). Η συμμετοχή των μεταναστών σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, στην Περιφέρεια της Κεντρικής Μακεδονίας. ΕΑΠ.



## Abstract

The purpose of this study was to investigate the participation of immigrants in Second Chance Schools (SCS), examining their incentives to participate, the possible barriers they encountered before enrolling, and those they probably face in terms of attendance and/or in the learning process, as well as their perceptions of the learning environment of SCS. 18 in-depth semi-structured interviews were conducted with trained immigrants of 4 Second Chance Schools in the Region of Central Macedonia. The findings indicate that the participants were motivated to enroll in the SCS by both intrinsic and extrinsic incentives, while multiple barriers, mainly situational and/or dispositional, hindered their enrollment. Similar barriers affected their attendance and learning process, along with those that have arisen due to the forced remote operation of SCS for coronavirus containment. However, they have developed a positive attitude towards the learning environment of SCS, emphasizing their satisfaction and praising the support of trainers.

**Keywords:** Second Chance schools, immigrants, incentives, barriers, participation, learning environment

## 1. Εισαγωγή

Ολοένα και περισσότεροι άνθρωποι, παγκοσμίως, στην προσπάθειά τους να πάψουν να είναι παθητικοί δέκτες των εξελίξεων σε κοινωνικοοικονομικό, πολιτισμικό και τεχνολογικό επίπεδο, στρέφονται στην εκπαίδευση, όντας ενήλικοι (Κόκκος, 2008), με σκοπό να αποκτήσουν τα απαραίτητα εφόδια, ή ακόμα και να ανανεώσουν τα ήδη υπάρχοντα (Giddens, 2002), τα οποία με τη σειρά τους θα συμβάλλουν στην ενεργό συμμετοχή τους στην κοινωνική και οικονομική ζωή του τόπου όπου διαβιούν. Παρ' όλα αυτά, υπάρχουν άνθρωποι οι οποίοι, για ποικίλους λόγους, δυσκολεύονται να συμμετάσχουν ενεργά στα κοινωνικοοικονομικά τεκταινόμενα, και συνεπώς κινδυνεύουν να αποκλειστούν από την κοινωνία και να βρεθούν στο περιθώριο (Κόκκος, 2008), και οι οποίοι εντάσσονται στις λεγόμενες κοινωνικά ευπαθείς ομάδες του πληθυσμού (N. 4019/2011).

Μια τέτοια ομάδα ανθρώπων είναι και οι μετανάστες, οι οποίοι έχοντας βρεθεί σε μια χώρα, όπου συχνά δε γνωρίζουν τη γηγενή γλώσσα, αντιμετωπίζουν πληθώρα δυσκολιών ως προς την ένταξη τους στη νέα κοινωνία και πραγματικότητα, καθώς η γνώση της γλώσσας της χώρας υποδοχής αποτελεί βασικό στοιχείο της επιτυχούς ένταξης (Ager & Strang, 2008). Ωστόσο, οι δυσκολίες αυτές δύναται να αρθούν με τη συμμετοχή των μεταναστών σε προγράμματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων και Δια Βίου Μάθησης εν γένει, τα οποία είναι ικανά να λειτουργήσουν αντισταθμιστικά και να συμβάλλουν, αν όχι στην εξάλειψη του φαινομένου του κοινωνικού αποκλεισμού, έστω στην άμβλυνση αυτού (Παντελάκη, 2014).

### 1.1 Ο θεσμός των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Ο σκοπός και τα ερωτήματα της έρευνας

Στην προσπάθειά τους να περιορίσουν τις επιπτώσεις του κοινωνικού αποκλεισμού, με τον οποίο έρχονται αντιμέτωπες διάφορες πληθυσμιακές ομάδες, μεταξύ αυτών και μεταναστευτικές, ορισμένα Κράτη-Μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ανάμεσά τους και η Ελλάδα, ίδρυσαν σχολεία, τα οποία απευθύνονται αποκλειστικά σε ενήλικους τα επονομαζόμενα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1995). Μάλιστα, ένα από τα χαρακτηριστικά των ΣΔΕ είναι η επιδίωξη συνεργασίας και η από κοινού δράση με τους υπεύθυνους κοινωνικούς φορείς, ώστε να ευαισθητοποιηθούν όλες εκείνες οι ομάδες της κοινωνίας, στις οποίες απευθύνεται ο εν λόγω θεσμός (Υ.Α. 5953/2014).

Από την ίδρυση των ΣΔΕ στη χώρα μας, μέχρι τις μέρες μας, η συμμετοχή των ανθρώπων σε αυτά τα σχολεία εμφανίζει σταδιακή αύξηση, με τον αριθμό των εκπαιδευομένων, μέχρι τη λήξη του σχολικού έτους 2020-2021 να ανέρχεται στους 6.194, ανά την Ελλάδα, και τους 1.296 εξ αυτών να είναι μετανάστες, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 1. Αν και τα ποσοστά αυτά έρχονται σε αντίθεση με τα

όσα αναφέρει η Boeren (2019), στηριζόμενη σε στοιχεία μελετών της PIAAC κατά το 2012 και το 2014 ότι οι μετανάστες που ζούνε στη χώρα συμμετέχουν περισσότερο από τους Έλληνες σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, συνάδουν με τα όσα υποστηρίζει η Moser (2012) σχετικά με την υποεκπροσώπηση των μεταναστών σε εκπαιδευτικά προγράμματα ενηλίκων, των οποίων μάλιστα η συμμετοχή δε φαίνεται να διερευνάται ευρέως (Söhn, 2016).

Επιπλέον, αναφορικά με τη λειτουργία των ΣΔΕ, κρίνεται αναγκαίο να αναφερθεί ότι κατά κανόνα, παρέχουν αποκλειστικά διά ζώσης εκπαίδευση. Ωστόσο με το ξέσπασμα της πανδημίας του κορωνοϊού που έπληξε τόσο την Ελλάδα όσο και τις υπόλοιπες χώρες, τα δεδομένα άλλαξαν άρδην. Συνέπεια αυτού ήταν το σχολικό έτος 2020-2021 να αναστείλουν τη λειτουργία τους, αρχικά, κατά τόπους, και εν συνεχεία καθολικά από την 7η Νοεμβρίου 2020 (Κ.Υ.Α. Δ1α/Γ.Π.οικ.: 71342), και η δια ζώσης επαναλειτουργία τους να ξεκινήσει την 17η Μαΐου του 2021 (Κ.Υ.Α. Δ1α/Γ.Π.οικ. 29922/2021), με αποτέλεσμα, το μεγαλύτερο μέρος του σχολικού έτους, η λειτουργία τους να πραγματοποιείται εξ αποστάσεως, με βάση τις οδηγίες του ΥΠΑΙΘ για την εκπαίδευση ενηλίκων (Γριβοπούλου κ. ά. 2021).

Τόσο τα χαμηλά ποσοστά συμμετοχής των μεταναστών στα ΣΔΕ όσο και η ελλιπής τους εκπροσώπηση, σε μελέτες αναφορικά με τις εμπειρίες εκπαιδευομένων στα εν λόγω σχολεία, ιδίως κατά την περίοδο της εξ αποστάσεως λειτουργίας τους, αποτέλεσαν το έναυσμα για τη διεξαγωγή της παρούσας μελέτης. Ειδικότερα, ο σκοπός της εν λόγω μελέτης έγκειται στη διερεύνηση της συμμετοχής των ενηλίκων μεταναστών στα ΣΔΕ της Περιφέρειας της Κεντρικής Μακεδονίας, περιφέρεια που διαθέτει το μεγαλύτερο αριθμό φοιτούντων μεταναστών βάσει των στοιχείων της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής, με τα ερευνητικά ερωτήματα να διαμορφώνονται ως εξής:

1. Ποια είναι τα κίνητρα, που ωθούν τους ενηλικούς μετανάστες να συμμετάσχουν στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας;
2. Υπήρξαν εμπόδια που επίδρασαν στην απόφασή τους να συμμετάσχουν στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας;
3. Αντιμετωπίζουν εμπόδια κατά τη φοίτησή τους στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, είτε αναφορικά με την παρακολούθηση του προγράμματος, είτε μαθησιακά;
4. Πώς αντιλαμβάνονται το μαθησιακό περιβάλλον του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας όπου φοιτούν;

**Πίνακας 1.** Στατιστικά εκπαιδευομένων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, κατά το σχολικό έτος 2020 - 2021<sup>1</sup>

Περιφέρειες	Σύνολο Μαθητών	Αλλοδαποί Μαθητές	Χωρών της Ε.Ε.	Χωρών εκτός Ε.Ε.	Άγνωστης Υπηκοότητας
<b>Σύνολο Ελλάδας</b>	6194	1296	153	1138	5
<b>Ανατολική Μακεδονία &amp; Θράκη</b>	497	34	4	30	0
<b>Κεντρική Μακεδονία</b>	1345	213	14	199	0

<sup>1</sup> Ο πίνακας διαμορφώθηκε βάσει στοιχείων που αντλήθηκαν από την Ελληνική Στατιστική Αρχή, <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED29/>



<b>Δυτική Μακεδονία</b>	167	43	0	43	0
<b>Ήπειρος</b>	291	53	1	52	0
<b>Θεσσαλία</b>	442	190	53	137	0
<b>Στερεά Ελλάδα</b>	576	172	19	153	0
<b>Ιόνιοι Νήσοι</b>	81	27	2	25	0
<b>Δυτική Ελλάδα</b>	496	43	2	41	0
<b>Πελοπόννησος</b>	261	61	10	46	5
<b>Αττική</b>	879	118	4	114	0
<b>Βόρειο Αιγαίο</b>	353	60	2	58	0
<b>Νότιο Αιγαίο</b>	199	106	6	100	0
<b>Κρήτη</b>	607	176	36	140	0

## 1.2 Συνιστώσες που επηρεάζουν τη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα

Σύμφωνα με την Παγκόσμια Έκθεση της Unesco για την εκπαίδευση ενηλίκων (2009), η πρόσβαση και η συμμετοχή σε κατάλληλα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, θεωρείται μείζονος σημασίας τόσο για την προσωπική ανάπτυξη, όσο και για την οικονομική ανάπτυξη, και την κοινωνική συνοχή (Boegen et al., 2012). Ωστόσο η συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαίδευση δύναται να επηρεαστεί από ποικίλες συνιστώσες. Ειδικότερα, οι ενήλικοι υπεισέρχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία διαπνεόμενοι από κίνητρα, τα οποία για όσους δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση, όπως και οι εκπαιδευόμενοι που φοιτούν στα ΣΔΕ, δύναται να κατηγοριοποιηθούν στους εξής παράγοντες, σύμφωνα με τους Beder και Valentine (1987, 1990): «αυτοβελτίωση», «οικογενειακές υποχρεώσεις», «συμμετοχή στην κοινότητα/εκκλησία» και αναφέρονται στην απόκτηση ενεργού ρόλου στα θρησκευτικά και κοινωνικά τεκταινόμενα, «εκκίνηση» με τους εκπαιδευόμενους να επιθυμούν να αποκτήσουν μεγαλύτερο έλεγχο στη ζωή τους, «οικονομική ανάγκη», «εκπαιδευτική πρόοδος» όπου τα κίνητρα σχετίζονται με την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και τη φιλοδοξία να συνεχίσουν σε ανώτερες βαθμίδες, «εργασιακή ανέλιξη», «αντιπερισπασμός» όπου τα κίνητρα αποτελούν μέσο απόδρασης από τη ρουτίνα και την καθημερινότητα, «ανάπτυξη εγγραμματισμού» με τους εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν για να αναπτύξουν γραφικές, αναγνωστικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, και τέλος «παρότρυνση από άλλους» με τους συμμετέχοντες να δέχονται έξωθεν πιέσεις να εμπλακούν σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Ειδικότερα, στη χώρα μας στις μελέτες του 2011, 2013, 2016 και 2019 που πραγματοποίησε ο Καραλής (2020), για λογαριασμό του Ινστιτούτου Εργασίας της ΓΣΕΕ και του Ινστιτούτου Μικρών Επιχειρήσεων ΓΣΕΒΕΕ, γίνεται εμφανές ότι η απόκτηση νέων γνώσεων και η καλύτερη απόδοση στην εργασιακή απασχόληση έχουν μεγαλύτερη βαρύτητα για τους ερωτηθέντες ενήλικους, αναφορικά με τους λόγους που τους ώθησαν να συμμετάσχουν σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Αντιστοίχως, τα ευρήματα των Dæhlen και Ure (2009) καταδεικνύουν ότι οι ενήλικοι που διαθέτουν χαμηλό επίπεδο μόρφωσης και δεξιοτήτων, παρακινούνται να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα εξαιτίας εξωτερικών παραγόντων, και ειδικότερα για επαγγελματικούς, οικονομικούς και κοινωνικούς λόγους. Παρόμοια ευρήματα αναφέρονται και στη μελέτη των Digaletou και Moustakas (2019) σε 2 ΣΔΕ του Νομού Ευβοίας και στη μελέτη των Μπούρδα κ. ά. (2017) στο ΣΔΕ Χανίων, με τους εκπαιδευόμενους να επιλέγουν επαγγελματικούς, κοινωνικούς και λόγους προσωπικής ανάπτυξης ως κίνητρο να εγγραφούν σε αυτά, αν και στη μελέτη της Ταρατόρη και των συνεργατών της (2008) οι εκπαιδευόμενοι αναφέρουν κατά βάση τη διεύρυνση των

επαγγελματικών οριζόντων τους. Τα ανωτέρω ευρήματα έρχονται σε αντίθεση με αυτά των Aljohani και Alajlan (2020), όπου υποδεικνύουν ότι τα εσωτερικά κίνητρα των ενηλίκων διαδραματίζουν μεγαλύτερο ρόλο στην απόφασή τους να εγγραφούν σε εκπαιδευτικά προγράμματα, παρά τα εξωτερικά.

Εντούτοις, παρά την ύπαρξη κινήτρων από πλευράς των ενηλίκων να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα, υπάρχει πάντα το ενδεχόμενο να βρεθούν αντιμέτωποι με ποικίλα εμπόδια, γεγονός το οποίο αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα των ενηλίκων εκπαιδευόμενων (Κόκκος, 2008), τα οποία δύναται να επηρεάσουν τη συμμετοχή τους. Μια ευρέως χρησιμοποιούμενη και διαδεδομένη ταξινόμηση των εμποδίων που συναντούν οι ενήλικοι κατά τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα είναι αυτή της Cross (1981), η οποία τα κατατάσσει στα «καταστασιακά», τα οποία ανακύπτουν από την κατάσταση κάποιου (για παράδειγμα έλλειψη χρόνου λόγω οικογενειακών/επαγγελματικών υποχρεώσεων, οικονομική κατάσταση κ.λπ.), στα «θεσμικά», τα οποία σχετίζονται με τον σχεδιασμό και την οργάνωση των ίδιων των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (για παράδειγμα τοποθεσία/ωράριο διεξαγωγής προγράμματος, δίδακτρα, κριτήρια εισαγωγής κ.λπ.), και τέλος στα «προδιαθετικά», όπου στη βιβλιογραφία συχνά συναντώνται και ως «εσωτερικά» (Falasca, 2011· Κόκκος, 2008) ή ως «συμπεριφορικά» (Baharudin et al., 2013· MacKeracher et al., 2006), και τα οποία απορρέουν από τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο και σχετίζονται με τις στάσεις και τις πεποιθήσεις του απέναντι στην εκπαιδευτική/μαθησιακή διαδικασία (για παράδειγμα πρότερες γνώσεις, φόβος αποτυχίας, αρνητική εκπαιδευτική εμπειρία, προκατάληψη σχετικά με την ηλικία/υγεία) (Kanakaris & Pavlis - Korres, 2021). Μάλιστα, όπως υποστηρίζει ο Rogers (1999), η ενήλικη μάθηση παρεμποδίζεται κυρίως από την προσωπικότητα του εκάστοτε εκπαιδευόμενου, καθώς ευθύνεται για ένα ευρύ φάσμα εμποδίων, κυρίως ψυχολογικής φύσεως, όπως είναι η αρνητική στάση απέναντι στις μαθησιακές δραστηριότητες συνδυαστικά με ελλιπείς ικανότητες, η μειωμένη αυτοπεποίθηση και η χαμηλή αυτοεκτίμηση, οι οποίες με τη σειρά τους οδηγούν στην υποτίμηση των ικανοτήτων του, με το τελευταίο να συναντάται πολύ συχνά μεταξύ μελών κοινωνικά ευπαθών ομάδων, καθώς φοβούνται ότι θα αποτύχουν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού προγράμματος εξαιτίας ελλιπών γνώσεων (Κόκκος, 2008). Σε πλήρη συνάφεια με τα όσα υποστηρίζει ο Rogers (1999) είναι τα αποτελέσματα της μελέτης των Baharudin et al. (2013) σε φοιτητές Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών, όπου καταδεικνύουν ότι η ισχυρότερη κατηγορία εμποδίων ήταν τα προδιαθετικά με την προσωπικότητα των συμμετεχόντων να δυσχεραίνει τη φοίτησή τους. Τα ανωτέρω ευρήματα έρχονται σε πλήρη αντίθεση με αυτά του Καραλή (2020), όπου τόσο τα καταστασιακά όσο και τα θεσμικά εμπόδια απαντώνται συχνότερα από τους ερωτηθέντες, με την έλλειψη ενημέρωσης για τα παρεχόμενα προγράμματα εκπαίδευσης να συνιστά ένα σημαντικό αλλά και διαχρονικό εμπόδιο. Ωστόσο, για τους εκπαιδευόμενους των ΣΔΕ, τόσο στη μελέτη των Digaletou και Moustakas (2019), όσο και των Μπούρδα κ. ά. (2017), φαίνεται ότι τα εμπόδια που απορρέουν από την εκάστοτε κατάσταση του καθενός ευθύνονται για τη δυσχερή συμμετοχή τους.

Πέραν των προαναφερόμενων εμποδίων, υπάρχουν και ποικίλα τα οποία συναντούν οι εκπαιδευόμενοι, όταν συμμετέχουν σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Oliveira et al., 2018), για την επίτευξη της οποίας είναι απαραίτητη, κατά κύριο λόγο, η χρήση νέων τεχνολογιών (Γκελαμέρης, 2015). Τα εμπόδια που συναντούν οι εκπαιδευόμενοι άπτονται, μεταξύ άλλων, στις μειωμένες ευκαιρίες αλληλεπίδρασης και ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων, τόσο μεταξύ των εκπαιδευόμενων όσο και μεταξύ αυτών και του εκπαιδευτή, καθώς και στην επικοινωνία με τον εκπαιδευτή και την ανατροφοδότηση που τους παρέχει (Galusha, 1997), ενώ η μη άμεση πρόσβαση σε αυτόν οδηγεί στην επίλυση των αποριών τους (Oliveira et al., 2018) και στη λήψη υποστήριξης από αυτόν (Τζώτζου, 2014) σε μεταγενέστερο χρόνο. Επιπλέον, οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να μελετήσουν το εκάστοτε εκπαιδευτικό υλικό χωρίς τη συνδρομή του εκπαιδευτή, γεγονός το οποίο πιθανώς να καταστεί αναποτελεσματικό στη μαθησιακή διαδικασία ανθρώπων που υπολείπονται σε εκπαιδευτικό υπόβαθρο (Πρόκου, 2020). Επιπρόσθετα, η μη διάθεση απαιτούμενων και κατάλληλων μέσων όπως είναι η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής (εξοπλισμός, σύνδεση στο διαδίκτυο κλπ.) και οι ελλιπείς δεξιότητες ή/και εξοικείωση για τη χρήση αυτών, επιδρούν στην ομαλή εξ αποστάσεως

εκπαίδευση (Carlsen et al., 2016). Μάλιστα, οι ελλείψεις αυτές γίνονται ιδιαίτερα αντιληπτές μεταξύ εκπαιδευομένων που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες του πληθυσμού, και συχνά διαβιούν σε δυσμενείς συνθήκες (Ψηφίδου κ.ά., 2021). Τα ανωτέρω γίνονται εμφανή και στη μελέτη των Σωτηρίου και Τσάρπα (2021), όπου, μεταξύ άλλων, συμμετείχαν και Διευθυντές των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, οι οποίοι ανέφεραν ότι οι εκπαιδευόμενοι κατά την εξ αποστάσεως λειτουργία των ΣΔΕ αντιμετώπισαν πληθώρα δυσκολιών εξαιτίας της μη εύκολης πρόσβασης στο εκπαιδευτικό υλικό, της έλλειψης επάρκειας αναφορικά με τις ψηφιακές τους δεξιότητες, της έλλειψης υλικοτεχνικής υποδομής, με ανεπαρκή ή πλήρη απουσία σύνδεσης στο διαδίκτυο ή/και διαθεσιμότητα στις απαιτούμενες ηλεκτρονικές συσκευές, καθώς αρκετοί έπρεπε να τις χρησιμοποιούν από κοινού με άλλα μέλη της οικογένειας, και τέλος της περιορισμένης δυνατότητας απομόνωσης, εντός του οικιακού τους περιβάλλοντος, ώστε να παρακολουθήσουν απρόσκοπτα την εκπαιδευτική διαδικασία.

Ωστόσο, η συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα και η μαθησιακή τους διαδικασία δύναται να επηρεαστούν και από το μαθησιακό περιβάλλον εντός του οποίου συντελείται η ενήλικη μάθηση, καθώς αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην επίτευξη ή μη αυτής (Imel, 1995· Κόκκος, 2008), και ιδιαίτερα όταν πρόκειται για εκπαιδευόμενους από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα ή ομάδες που βιώνουν μεροληπτικές συμπεριφορές (Adelman & Taylor, 2005). Όταν οι εκπαιδευόμενοι έχουν θετικές προσλαμβάνουσες από το μαθησιακό τους περιβάλλον, τότε αντλούν περισσότερη ικανοποίηση από την εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ φαίνεται να έχουν καλύτερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα, σε επίπεδο βαθμών (Moos & Moos, 1978). Παράλληλα, οι αντιλήψεις που σχηματίζουν οι εκπαιδευόμενοι για το μαθησιακό περιβάλλον φαίνεται να σχετίζεται με την επιμονή αυτών απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία (Bergman et al., 2014), και κατ' επέκταση με την παραμονή τους στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή τη διαρροή τους από αυτό (Darkenwald & Gavin, 1987). Ειδικότερα, για τις διαστάσεις του μαθησιακού περιβάλλοντος που ασκούν επίδραση στην εκπαιδευτική διαδικασία, ο Hiemstra (1991) υποστηρίζει ότι αυτό αποτελείται τόσο από το φυσικό περιβάλλοντα χώρο, αλλά και από τις ψυχολογικές ή συναισθηματικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες, οι οποίες επιδρούν στον ενήλικο εκπαιδευόμενο, με τη ψυχοκοινωνική διάσταση να θεωρείται κρισιμότερη για την επίτευξη της μάθησης (Ogbuanyu et al., 2017). Αναφορικά με τη διάσταση του φυσικού περιβάλλοντα χώρου, θα πρέπει να προσφέρει άνεση σε όλους τους συμμετέχοντες, έχοντας επαρκή φωτισμό, αναπαυτικά καθίσματα, καλή ακουστική, κατάλληλη θερμοκρασία και επαρκή εξαερισμό, ενώ παράλληλα θα πρέπει να διαθέτει ποικίλους υλικούς πόρους, εύκολα προσβάσιμους για όλους τους συμμετέχοντες (Knowles et al., 2005). Αντίθετα, το μαθησιακό περιβάλλον, όσον αφορά την ψυχοκοινωνική του διάσταση, κρίνεται ευνοϊκό για τους συμμετέχοντες όταν τους επιτρέπει να μαθαίνουν με το δικό τους ρυθμό, να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπου ο καθείς θα εκφράζεται και θα διατυπώνει απορίες ελεύθερα, αλληλεπιδρώντας με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες, μέσα σε ένα πλαίσιο αμοιβαίου σεβασμού (Madu, & Obiozor, 2012)· στοιχεία που αντικατοπτρίζονται και στη μελέτη των Jimoyiannis και Gravaní (2011), όπου μεταξύ άλλων, εξετάστηκε και το ψυχοκοινωνικό κλίμα που επικρατεί στα ΣΔΕ μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών, εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων. Μάλιστα, όπως υποστηρίζουν οι Knowles et al. (2005), για την επίτευξη των ανωτέρω και τη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος μέσα στην τάξη, ο κρισιμότερος παράγοντας είναι ο εκπαιδευτής, διαμέσου του οποίου θα διευκολυνθεί η μαθησιακή διαδικασία των εκπαιδευομένων (Rogers, 1999), με τη σημαντικότητα του εκπαιδευτή για τη δημιουργία φιλικού κλίματος εντός των ΣΔΕ να αναδύεται και στα ευρήματα των μελετών των Μπούρδα κ. ά. (2017) και της Μυστακίδου (2015).

Εντούτοις, όπως υποστηρίζει η Τσιμπουκλή (2008), για να έχουν επιτυχή έκβαση τα εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται σε ειδικές ομάδες του πληθυσμού, θα πρέπει κατά τον σχεδιασμό τους να εξετάσουν και να συνυπολογίσουν τα ιδιαίτερα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά της εκάστοτε ομάδας, τα οποία διαμορφώνονται από μια σειρά ατομικών, εκπαιδευτικών και κοινωνικών/εργασιακών παραγόντων· παράγοντες που ασκούν δυσμενή επίδραση στη συμμετοχή και την παραμονή αυτών των ατόμων σε αυτά τα προγράμματα, και ως εκ τούτου επιφέρουν συνέπειες στην κοινωνική και επαγγελματική τους ένταξη (Τσιμπουκλή & Φίλλης, 2010).

Στα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων μελών ευπαθών ομάδων εντάσσονται το φύλο, η ηλικία, οι προσδοκώμενοι στόχοι (Sweet, 1986), οι προϋπάρχουσες γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες αυτών, τα πιθανά προβλήματα που απορρέουν από την οικογενειακή τους κατάσταση (Τσιμπουκλή, 2008), το μη υποστηρικτικό οικογενειακό τους περιβάλλον (Τσιμπουκλή & Φίλιπς, 2010). Ειδικότερα, στα ατομικά χαρακτηριστικά των μεταναστών εκπαιδευόμενων εντάσσονται και τα πιθανά ψυχολογικά προβλήματα, τα οποία εκκινούν από το μεταναστευτικό τους βίωμα (The APA Presidential Task Force on Immigration, 2013), ενώ συχνά αντιμετωπίζουν φτωχικές και υπερπλήρεις συνθήκες στέγασης στον νέο τόπο μετεγκατάστασης (OECD, 2019). Επιπλέον, ο αποχωρισμός από το οικογενειακό και το φιλικό περιβάλλον συνηγορεί στη βίωση αρνητικών συναισθημάτων, όπως στεναχώρια και μοναξιά (Almohamed & Vyas, 2016), ιδίως αν τα κοινωνικά δίκτυα που έχουν αναπτύξει στη χώρα υποδοχής είναι σχετικά μικρά (Djundeva & Ellwardt, 2020). Όλα τα ανωτέρω συνιστούν ακραίες τραυματικές εμπειρίες, οι οποίες έχουν αντίκτυπο τόσο στη συναισθηματική τους υγεία (Unesco, 2019) όσο και στη σωματική και ψυχική (Khatrī, 2016).

Στους εκπαιδευτικούς παράγοντες εντάσσονται η προγενέστερη εκπαιδευτική εμπειρία των εκπαιδευόμενων (Τσιμπουκλή & Φίλιπς, 2010), οι στάσεις και οι αντιλήψεις που έχουν σχηματίσει για το εκπαιδευτικό σύστημα (Τσιμπουκλή, 2008) και τα τυχόν αρνητικά βιώματα, όπως σχολική αποτυχία ή αισθήματα απογοήτευσης, τα οποία ενδεχομένως να επαναφέρουν τα δυσάρεστα συναισθήματα που βίωσαν κάποτε και κατά την εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία ως ενήλικοι (Rogers, 2001). Ωστόσο, στους εκπαιδευτικούς παράγοντες των εκπαιδευόμενων μεταναστών ανήκουν και οι δυσκολίες που πιθανώς αντιμετώπισαν κατά την αρχική τους εκπαίδευση, όπως είναι οι εμπόλεμες καταστάσεις, οι φτωχικές συνθήκες διαβίωσης, οι οποίες συχνά συνεπάγονται την αναγκαστική είσοδο τους στην αγορά εργασίας για να βοηθήσουν στο οικογενειακό εισόδημα, η περιορισμένη πρόσβαση στο σχολείο λόγω μακρινής απόστασης και έλλειψης μεταφορικού μέσου (Custodio & O'Loughlin, 2017), οι οποίες συνέβαλλαν στην αναγκαστική διακοπή της φοίτησης ή ακόμα χειρότερα στη μη δυνατότητα εξ αρχής συμμετοχής τους σε αυτή.

Επιπροσθέτως, κοινωνικοί και εργασιακοί παράγοντες συμβάλλουν στη διαμόρφωση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των ανθρώπων που ανήκουν σε κοινωνικά ευπαθείς ομάδες του πληθυσμού. Τα μέλη αυτών των ομάδων, υφίστανται ρατσισμό και διακρίσεις (Τσιούμης, 2014), γεγονός που αντανακλάται και στην αγορά εργασίας καθώς βρίσκονται συχνά αντιμέτωποι με περιορισμένες ευκαιρίες επαγγελματικής ένταξης (Τσιμπουκλή & Φίλιπς, 2010), με συνέπεια να έχουν υψηλότερα ποσοστά ανεργίας (Παπασταμάτης, 2010). Ως εκ τούτου η εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική για τα άτομα που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες θα πρέπει να στοχεύσει στη σύνδεση των παρεχόμενων εκπαιδευτικών προγραμμάτων με την αγορά εργασίας (Τσιμπουκλή & Φίλιπς, 2010).

Συμπερασματικά καθίσταται σαφές ότι η συμμετοχή των μεταναστών σε εκπαιδευτικά προγράμματα, και εν γένει των εκπαιδευόμενων, οι οποίοι ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες του πληθυσμού, δύναται να επηρεαστεί από ποικίλες συνιστώσες, οι οποίες πολλές φορές παρεμβάλλουν και στη μαθησιακή τους διαδικασία. Τα κίνητρα που διαθέτουν, τα οποία τους ωθούν να συμμετάσχουν στα προγράμματα αυτά, τα εμπόδια που συναντούν, τόσο πριν τη συμμετοχή τους σε αυτά όσο και κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους, οι προσλαμβάνουσες που έχουν από το μαθησιακό περιβάλλον των προγραμμάτων αυτών, καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που φέρουν, φαίνεται να επιδρούν στη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα.

## **2. Μεθοδολογία έρευνας**

Βάσει του σκοπού της έρευνας, ο οποίος αφορά τη διερεύνηση της συμμετοχής των μεταναστών στα ΣΔΕ της Περιφέρειας της Κεντρικής Μακεδονίας, επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση, καθώς επιτρέπει την κατανόηση και εις βάθος διερεύνηση των εμπειριών και των αντιλήψεων συγκεκριμένης μερίδας ανθρώπων για το υπό εξέταση φαινόμενο (Μαντζούκας, 2007). Η εν λόγω προσέγγιση θεωρείται η καταλληλότερη, όταν οι συμμετέχοντες της έρευνας ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες του πληθυσμού

(Aldridge, 2012), ιδίως όταν προέρχονται από μεταναστευτικό υπόβαθρο (Lu & Gatua, 2014), ενώ προτιμάται και όταν οι συμμετέχοντες έχουν χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο ή διαθέτουν περιορισμένες δεξιότητες αλφαριθμητισμού (Nápoles – Springer & Stewart, 2006), χαρακτηριστικά που διαθέτουν και οι συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας.

### **2.1 Δειγματοληψία**

Στην παρούσα μελέτη υιοθετήθηκε η σκόπιμη ομοιογενής δειγματοληψία, βάσει της οποίας επιλέγονται εσκεμμένα μέλη του πληθυσμού για να αποτελέσουν το δείγμα της έρευνας, με απώτερο στόχο να συμβάλλουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στην εκπλήρωση του σκοπού της έρευνας (Ίσαρη & Πουρκός, 2015), και τα οποία διαθέτουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά (Creswell, 2016) ή/και παρόμοιες εμπειρίες ζωής (Etikan et al., 2016), όπως είναι η εμπειρία της μετανάστευσης. Εν προκειμένω, το δείγμα της παρούσης μελέτης απαρτίζεται από 18 μετανάστες εκπαιδευόμενους από 4 Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, που εδράζονται στην Περιφέρεια της Κεντρικής Μακεδονίας.

### **2.2 Μέθοδος συλλογής δεδομένων**

Η συνέντευξη είναι από τις πιο ευρέως εφαρμοσμένες μεθόδους για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων (Bryman, 2016), και σε αυτήν εντάσσεται και η εις – βάθος συνέντευξη, η οποία επιλέχθηκε και στην παρούσα μελέτη ως το καταλληλότερο εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων, καθώς αποτελεί θεμιτή επιλογή, όταν μελετάται η οπτική των ατόμων αναφορικά με τις εμπειρίες τους και την κατάστασή τους με βάση το φαινόμενο που διερευνάται (Morris, 2015). Εν προκειμένω, η μορφή που ακολουθήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων ήταν αυτή της ημιδομημένης συνέντευξης εις βάθος, καθώς δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να θέσει στους συμμετέχοντες της έρευνας ερωτήσεις, τις οποίες έχει προκαθορίσει (Ayres, 2008), ώστε να εστιάζουν στην απόκριση των ερευνητικών ερωτημάτων (Γαλάνης, 2018).

Ειδικότερα, δημιουργήθηκε ένας «Οδηγός συνέντευξης» για να εξυπηρετήσει το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης, με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, ώστε οι ερωτώμενοι να επιλέξουν εκείνοι τον τρόπο που θα απαντήσουν, εκθέτοντας τις δικές τους απόψεις και αντιλήψεις (Frey, 2004), χωρίς να παρεμβάλλονται από αυτές του συνεντευκτή (Creswell, 2016). Ο εν λόγω «Οδηγός συνέντευξης» αποτελείτο από τέσσερα κύρια μέρη, με το πρώτο να αναφέρεται στα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα. Ακολούθως, τα επόμενα μέρη αναφέρονται στα κίνητρα συμμετοχής τους στο ΣΔΕ, στα πιθανά εμπόδια συμμετοχής και φοίτησής τους σε αυτό και στις αντιλήψεις που έχουν σχηματίσει για το μαθησιακό περιβάλλον των ΣΔΕ αντίστοιχα.

Λόγω του ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν μετανάστες και συχνά τυγχάνει να μην είναι φυσικοί ομιλητές της γλώσσας που ομιλείται στη χώρα υποδοχής (Gu, 2019), το σύνολο των ερωτήσεων που τέθηκε σε αυτούς ήταν διατυπωμένο με απλοϊκό τρόπο, ώστε να είναι σε θέση να κατανοήσουν πλήρως το νόημα της εκάστοτε ερώτησης, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις δόθηκαν περαιτέρω διευκρινίσεις, όταν αυτές ζητήθηκαν από τους συμμετέχοντες.

Επιπλέον, αξίζει να αναφερθεί ότι λόγω των περιοριστικών μέτρων που ίσχυαν για την καταπολέμηση του κορωνοϊού, κατά το χρονικό διάστημα που είχε οριστεί για τη διεξαγωγή της έρευνας (Μάιος 2021), η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά κύριο λόγο τηλεφωνικά, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις δια ζώσης, εντός του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας, με τον κάθε συμμετέχοντα ξεχωριστά, όταν αυτό κατέστη εφικτό.

### **2.3 Ζητήματα δεοντολογίας, φερεγγυότητας και αυθεντικότητας**

Μια ποιοτική έρευνα κατά τη διεξαγωγή της, θα πρέπει να πληροί κάποια κριτήρια ώστε να αξιολογηθεί ως υψηλής ποιότητας (McGregor, 2018a), τα οποία είναι γνωστά ως φερεγγυότητα και αυθεντικότητα (Bryman, 2016). Η φερεγγυότητα μιας ποιοτικής μελέτης αναφέρεται σε όλες εκείνες τις διαδικασίες στις οποίες προβαίνει ο ερευνητής, με σκοπό να εξασφαλίσει ότι η μελέτη του διέπεται από ποιότητα, αξιοπιστία και αυστηρότητα, έτσι ώστε τα ευρήματα αυτής να τύχουν αποδοχής και άξια λόγου (Morgan & Ravitch, 2018). Εν προκειμένω, ακολουθήθηκε η στρατηγική της

επικύρωσης συμμετεχόντων (Bryman, 2016), όπου δόθηκαν τα ευρήματα της μελέτης σε ορισμένα μέλη του δείγματος, με σκοπό να εκτιμήσουν αν έχουν αποτυπωθεί σωστά οι εμπειρίες και οι αντιλήψεις τους.

Αντιθέτως, η αυθεντικότητα μιας ποιοτικής μελέτης αφορά τον βαθμό που ο ερευνητής διασφαλίζει ότι εκπροσωπούνται επάξια οι απόψεις και οι «φωνές» των συμμετεχόντων (McGregor, 2018b), με μια από τις στρατηγικές για να επιτευχθεί τούτο, να είναι να παραμένει ο ερευνητής αμερόληπτος, αποβάλλοντας τυχόν προκαταλήψεις του (Bryman, 2016), στρατηγική που ενσωματώθηκε και στην προκείμενη μελέτη.

Ωστόσο, κατά τη διεξαγωγή μιας έρευνας, στην οποία συμμετέχουν άνθρωποι, συχνά εγείρονται ζητήματα δεοντολογίας, τα οποία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ερευνητική διαδικασία (McGregor, 2018b), ειδικότερα όταν στην έρευνα συμμετέχουν άνθρωποι, οι οποίοι ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες του πληθυσμού, γεγονός που καθιστά επιτακτική τη λήψη επιπλέον μέτρων αναφορικά με την προστασία των συμμετεχόντων (Brule & Eckstein, 2018). Στην παρούσα μελέτη, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας, τον χρόνο που αναμένεται να διαρκέσει η συνέντευξη, για την εθελοντική συμμετοχή τους και τη δυνατότητα είτε να αρνηθούν να απαντήσουν σε κάποια ερώτηση, είτε να διακόψουν εντελώς τη συνέντευξη, στοιχεία απαραίτητα σε μια εν επιγνώσει συγκατάθεση (Sieber, 2004), ενώ ζητήθηκε και η σύμφωνη γνώμη τους για την ηχητική καταγραφή της συνέντευξης. Λόγω του ότι οι περισσότερες συνεντεύξεις διενεργήθηκαν τηλεφωνικά, έγινε χρήση της προφορικής συγκατάθεσης των συμμετεχόντων προς την ερευνήτρια, ενώ είχαν δώσει και μια αρχική συγκατάθεση για την πρόθεσή τους να συμμετέχουν στην έρευνα στον Διευθυντή ή στη Διευθύντρια του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας στο οποίο φοιτούν, το οποίο λειτούργησε ως μαρτυρία της προφορικής συγκατάθεσης των συμμετεχόντων στην έρευνα (Sieber, 2004). Επιπρόσθετα, χάριν ανωνυμίας και σεβασμού στην ιδιωτικότητα των συμμετεχόντων, τα ονόματά τους αντικαταστάθηκαν με αριθμούς («Συμμετέχοντας 1» [Σ.1], «Συμμετέχοντας 2» [Σ.2] κ.ο.κ), ενώ σε κάποιες περιπτώσεις που στις απαντήσεις τους δόθηκαν λεπτομερείς προσωπικές πληροφορίες, οι οποίες αφορούσαν ευαίσθητα θέματα υγείας, αυτές αναφέρονται ως «θέμα υγείας» στην απομαγνητοφώνηση των ηχητικών δεδομένων.

## **2.4 Περιορισμοί**

Κατά τη διεξαγωγή μιας έρευνας, συχνά παρουσιάζονται ορισμένες δυσκολίες ή/και περιορισμοί, ζητήματα τα οποία ανέκυψαν και στην παρούσα μελέτη. Ειδικότερα, ο αρχικός σκοπός της εν λόγω έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι εμπειρίες των προσφύγων, αναφορικά με τη συμμετοχή τους στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, στην Περιφέρεια της Κεντρικής Μακεδονίας. Ωστόσο, ο αριθμός των προσφύγων που φοιτούσαν, τουλάχιστον κατά το σχολικό έτος 2019-2020 στα προαναφερόμενα ΣΔΕ ήταν αρκετά μικρός, αριθμός που κατά τη χρονιά 2020-2021 μειώθηκε σημαντικά, καθώς οι περισσότεροι είχαν διακόψει τη φοίτησή τους. Ως εκ τούτου ο σκοπός της έρευνας αναδιαμορφώθηκε, λαμβάνοντας την τελική του μορφή που αφορά τη διερεύνηση της συμμετοχής των μεταναστών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας της Περιφέρειας της Κεντρικής Μακεδονίας. Επιπλέον, οι φοιτούντες από κάποια ΣΔΕ της εν λόγω Περιφέρειας, παρά το γεγονός ότι ενημερώθηκαν επακριβώς από τους Διευθυντές αναφορικά με τον σκοπό της έρευνας, και τους τονίστηκε η διατήρηση της ανωνυμίας τους, ήταν επιφυλακτικοί και συνεπώς δε δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα, γεγονός το οποίο έγινε απόλυτα κατανοητό και σεβαστό από την ερευνήτρια.

## **3. Ευρήματα**

### **3.1 Προφίλ συμμετεχόντων**

Από τους 18 συμμετέχοντες του δείγματος, οι 11 ήταν γυναίκες και οι 7 άντρες, ηλικίας 29 έως 53 ετών, με την πλειονότητα αυτών να είναι αφενός έγγαμοι με παιδιά, κατά κύριο λόγο ανήλικα, αφετέρου εργαζόμενοι πλήρους απασχόλησης. Σχεδόν η πλειονότητα αυτών ολοκλήρωσε την υποχρεωτική εκπαίδευση στη χώρα καταγωγής τους, ωστόσο αναγκάστηκαν να διακόψουν την

εκπαιδευτική τους σταδιοδρομία εξαιτίας κοινωνικοοικονομικών και οικογενειακών λόγων, εμπόλεμων συγκρούσεων στη χώρα τους, καθώς και χαμηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων και αρνητικών συναισθημάτων. Αν και σχεδόν στο σύνολό τους οι εκπαιδευόμενοι διαμένουν στη χώρα για πολλά χρόνια, σε αρκετές περιπτώσεις άνω των 20 ετών, πληροφορήθηκαν για την ύπαρξη των ΣΔΕ αρκετά χρόνια έπειτα από την εγκατάστασή τους στην Ελλάδα, κυρίως από τα κοινωνικά τους δίκτυα, τόσο ομογενή όσο και ετερογενή, ενώ μια μικρή μερίδα αυτών το ανακάλυψε τυχαία ή στο διαδίκτυο. Κατά τα χρόνια διαμονής τους στη χώρα, η πλειονότητα των συμμετεχόντων αναφέρει ότι είχαν κατακτήσει επαρκώς την προφορική χρήση της γλώσσας, όπως και την ανάγνωση αυτής, πριν εγγραφούν στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας, ενώ φαίνεται να δυσκολεύονται με την κατάκτηση της Ελληνικής γραφής, κάνοντας συχνά ορθογραφικά λάθη.

### 3. 2 Κίνητρα εκπαιδευομένων

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης υπογραμμίζουν την ύπαρξη ποικίλων κινήτρων από πλευράς εκπαιδευομένων που τους ώθησαν να συμμετάσχουν στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Ειδικότερα, οι εκπαιδευόμενοι εγγράφηκαν στα ΣΔΕ για να αποκτήσουν νέες γνώσεις ή να βελτιώσουν τις ήδη υπάρχουσες, ιδίως αναφορικά με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας, ενώ για κάποιους κίνητρο αποτέλεσε η απόκτηση του απολυτηρίου Γυμνασίου που παρέχουν τα ΣΔΕ, είτε για να βελτιώσουν τη θέση τους στην αγορά εργασίας, και κατ' επέκταση την οικονομική τους κατάσταση, είτε επειδή προσδοκούν να προχωρήσουν σε ανώτερη βαθμίδα εκπαίδευσης.

«[Το σχολείο] Με ενδιέφερε! Πάντα με ενδιέφερε! [...] Εγώ από παιδί ήθελα να σπουδάσω, από παιδί. Δεν είχαν λεφτά να με σπουδάσουν οι γονείς μου. Και μου έχει μείνει, πώς να στο πω; [...] Να κάνω κάτι για μένα! Να πω ότι έκανα κάτι ΓΙΑ ΜΕΝΑ! Όχι μόνο για τους άλλους». (Σ.5)

«Να βρω μια δουλειά πιο εύκολη, να μην είμαι τσομπάνος συνέχεια στη ζωή μου. Να ανοίγω κι εγώ μια δουλειά, να έχω κάτι, ένα δίπλωμα, που να λέει ότι ο άνθρωπος είναι χαρά, ξέρει αυτό, ξέρει αυτό». (Σ.3)

«Δε γράφτηκα μόνο και μόνο για να πάρω το χαρτί. Αν όλα πάνε καλά, θέλω να συνεχίσω, κι άλλο [...] για Λύκειο». (Σ.1)

Μάλιστα, όταν οι εκπαιδευόμενοι κλήθηκαν να επιλέξουν μόνο ένα λόγο που τους ώθησε να εγγραφούν στο ΣΔΕ, η κάλυψη των μαθησιακών αναγκών και η βελτίωση των επαγγελματικών τους προοπτικών ήταν το σημαντικότερο κίνητρο για τους περισσότερους. Ανεξάρτητα από τα κίνητρά τους, όμως, αξίζει να αναφερθεί ότι η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων βλέπει θετικά την περαιτέρω συνέχιση των σπουδών τους, ενώ για κάποιους η απόφαση ήταν ήδη ειλημμένη, θα πάνε.

«Ότι, τώρα, που πηγαίνω σχολείο, αισθάνομαι ότι σα να έχω συμπληρώσει κάτι, το οποίο μου έλειπε τόσα χρόνια. Είναι μια επιθυμία που μου... [...] αλλά είναι καθαρά για μένα, για να νιώθω εγώ καλύτερα! Αυτός είναι ο λόγος που το έκανα. Και νιώθω καλύτερα!». (Σ.17)

«Και μου έλεγε [ο Προϊστάμενος στη δουλειά], συνέχεια, ξέρω γω, “Να πας να γραφτείς σε μια σχολή, εγώ σε 2 - 3 χρόνια θα βγω στη σύνταξη, τουλάχιστον να αφήσω κάποιον στη θέση μου. Κάποιον που να αξίζει τη θέση αυτή. Αλλά πρέπει να πάρεις ένα πτυχίο Ηλεκτρολόγου, πρέπει να γραφτείς και σε μια σχολή, να τελειώσεις σε 2 χρόνια που είναι το ΣΔΕ και άλλα 3 χρόνια που θα είναι, κάτω, στο Λύκειο”. [...] Για να συνεχίσουμε, να πάρω το απολυτήριο από το ΣΔΕ και να συνεχίσω παραπέρα!». (Σ.16)

«Το πιο σημαντικό είναι ότι θέλω να προχωρήσω! Θέλω να πάω Λύκειο! Ίσως και ΙΕΚ μετά! Γιατί όχι;». (Σ.13)

### 3.3 Εμπόδια συμμετοχής, παρακολούθησης και μαθησιακής διαδικασίας

Ωστόσο, σχεδόν στο σύνολό τους οι εκπαιδευόμενοι αναφέρουν την αντιμετώπιση εμποδίων, πριν την εγγραφή τους ή/και κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους. Οικογενειακοί ή/και επαγγελματικοί λόγοι, καθώς και η βίωση αρνητικών συναισθημάτων αναφορικά με τις γνώσεις/ικανότητές τους παρεμπόδισαν την εγγραφή αρκετών εκπαιδευόμενων στο ΣΔΕ, για κάποιους ήταν η έλλειψη πληροφόρησης για την ύπαρξη του εν λόγω θεσμού, ενώ κάποιοι αναφέρουν ότι δεν αντιμετώπισαν κάποιο κώλυμα.

«Μετά, όταν γέννησα τον γιο μου, άρχισα να σκέφτομαι άλλα πράγματα. Αλλά είχα τον γιο μου. Δεν είχα κανέναν δίπλα μου, πεθερά, μαμά, θεία, κάποιος να κρατήσει τον γιο μου. Οπότε, πώς να πάω; Να πάω πού; [...] Έπρεπε και να δουλέψω, και να πάω σχολείο, και με το μωρό, και πώς θα γίνει; Δε γινότανε! [...] Τώρα που μεγάλωσε και μπορεί και μόνος του να κάνει κάποια πράγματα [...] Ε, τώρα λέω “Τέλος, η μαμά θα πάει σχολείο!”». (Σ.13)

«Υπήρχε, ότι, η εμπιστοσύνη στον εαυτό μου. Ότι δεν ξέρω αν θα μπορέσω να τα αντεπεξέλθω, πως θα είναι, πως θα με βλέπουν, γενικά, που είμαι μεγάλος και πάω σχολείο. Δεν ξέρω, διάφορα, έτσι, τέτοια πράγματα στο μυαλό. [...] Δεν ένιωθα πολύ έτοιμος, ενώ το ήθελα πάρα πολύ, αλλά δεν ένιωθα έτοιμος». (Σ.15)

«Να το ξέραμε πιο μπροστά! Γιατί απ’ ότι έχουμε μάθει το Σχολείο Δεύτερη Ευκαιρία είναι χρόνια, δεν είναι τώρα τα τελευταία 2 χρόνια. [...] Άμα το ξέραμε πιο μπροστά, εννοείται ότι θα πήγαινα ΠΟΛΥ ΠΙΟ ΜΠΡΟΣΤΑ!». (Σ. 18)

Αναφορικά με τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους, τα οποία αφενός δυσκολεύουν την παρακολούθηση του προγράμματος, και αφετέρου δυσχεραίνουν τη μαθησιακή τους διαδικασία, κατά κύριο λόγο, για το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευόμενων οφείλονται στην επιβεβλημένη εξ αποστάσεως λειτουργία των ΣΔΕ. Η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, οι μη επαρκείς ψηφιακές δεξιότητες, η έλλειψη κατ’ ιδίαν επαφής με τον εκπαιδευτή, η έλλειψη συγκέντρωσης κατά τη διάρκεια του μαθήματος ή ησυχίας εντός της οικίας, και η αίσθηση μειωμένων μαθησιακών οφελών εξαιτίας της διακοπής των εκπαιδευτικών εκδρομών ή δραστηριοτήτων είναι μερικά από τα εμπόδια που αναφέρουν οι εκπαιδευόμενοι.

«Ε, είχαμε πρόβλημα που, τα εμπόδια που είχαμε με το internet, που δε μπορούσαμε να μπούμε στην αρχή, δε μπορούσαμε να μπούμε καθημερινά, και τώρα συνδέσαμε internet, έχουμε internet στο σπίτι, και μπαίνουμε καθημερινά». (Σ.1)

«Μετά θέμα του Covid που σταματήσαμε, όλα διαλυθήκαν. [...] Εμένα μ’ αρέσει το να κάνω στο σχολείο μάθημα. Έτσι, άσε που δυσκολεύομαι κιόλας με τα computer, με αυτά. Δεν μπορώ να τα στέλνω. Να στέλνω email, και το ένα και το άλλο. Έπρεπε να πάρω το ένα το παιδί, να τα κάνω εγώ, να τα στέλνει αυτή, τα παιδιά γκρινιάζουν». (Σ.5)

«Τώρα, μέσω internet, είσαι υποχρεωμένος να διαβάσεις όλο το μάθημα, που πολλά παιδιά που δουλεύανε, δεν το κάνανε, αλλά είσαι υποχρεωμένος να διαβάσεις όλο το μάθημα και να βγάλεις το συμπέρασμα. Ενώ άμα είσαι στην τάξη, θα σου εξηγεί ο δάσκαλος, θα πάρεις από εκεί το νόημα, τα βασικά, να σας πω». (Σ.6)

«Δε θέλω να το συζητήσω το τι γίνεται και με τα παιδιά και με τον υπολογιστή στο σπίτι! Γιατί κάνουμε όλοι μάθημα! [...] Και όλοι στο σπίτι, και εγώ, και Αγγλικά η μεγάλη. Ένας



πανικός γίνεται [...] Είναι τα παιδιά, εντάξει, το ένα από πάνω, το άλλο σκαρφαλώνει, το άλλο μιλάει, λίγο δεν ακούω την κυρία [...]». (Σ.2)

Ωστόσο, όταν επετράπη η δια ζώσης λειτουργία των ΣΔΕ για κάποιους εκπαιδευόμενους, η οικογενειακή ή/και επαγγελματική κατάστασή τους, καθώς και η ύπαρξη αρνητικών συναισθημάτων ή/και η έλλειψη απαιτούμενων γνώσεων αποτέλεσαν εμπόδια στη μαθησιακή τους διαδικασία.

«Αυτό που μας δυσκολεύει όλους, εκεί πέρα, καταλαβαίνουμε ο ένας τον άλλον, είναι ότι παλεύουμε με το χρόνο, έτσι; Έχουμε μια πίεση χρόνου, αυτό είναι μόνο [...] Ότι κάνουμε στη δουλειά, το κάνουμε με περισσότερη βιασύνη, να προλάβουμε [...] Το ωράριο του σχολείου [...] Οι οικογενειακές υποχρεώσεις είναι πολλές. Μάλιστα, αναγκάζομαστε, αναγκάζομαι, εγώ προσωπικά, κάποιες ώρες να αποχωρήσω από το μάθημα, για να καλύψω κάποιες ανάγκες της οικογένειας». (Σ.17)

«Αυτό, που θέλω να μιλήσω και στο μάθημα. Θέλω να μιλήσω, και δε μιλάω. Ντρέπομαι (γέλιο). Ντρέπομαι να πω, δηλαδή να μιλήσω, γιατί λέω “Ας τα μιλήσει κάποιος, για να καταλάβω κι εγώ”. [...] Αυτό με δυσκολεύει λίγο... που δε μιλάω (γέλιο)». (Σ.9)

### 3.4 Αντιλήψεις εκπαιδευομένων για το μαθησιακό περιβάλλον των ΣΔΕ

Εντούτοις, παρά την αντιμετώπιση ποικίλων εμποδίων, το σύνολο των εκπαιδευομένων φαίνεται να έχει θετικές προσλαμβάνουσες από το μαθησιακό περιβάλλον των ΣΔΕ. Αναφορικά με τον φυσικό περιβάλλοντα χώρο, δε φαίνεται να υπάρχει κάτι που να τους δυσαρεστεί, αν και κάποιοι θα ήθελαν να είναι διαφορετικά διαμορφωμένος, ώστε να προσφέρει μεγαλύτερη άνεση.

«Ε, εντάξει, τώρα παιδιά, για να πούμε και την αλήθεια, τώρα, όταν είσαι κουρασμένος, πτώμα όλη την ημέρα, έτσι, και πρέπει, όμως, να πας και σχολείο, εντάξει δεν είναι το ίδιο, αντί να κάτσω στην πολυθρόνα μου, όσο και να κάτσω στην καρέκλα του σχολείου, που είναι ένα ξύλο, έτσι; Ε δεν είναι το ίδιο, τώρα, να κάθομαι ξύλο ή να κάτσω στην πολυθρόνα μου. Δε θα μας έχουν όμως και με πολυθρόνες εκεί (γέλιο)!». (Σ.18)

«Εντάξει, τώρα, κοίταξε, εγώ θεωρώ ότι θα έπρεπε να ήταν διαφορετικός ο χώρος. Σε γενικές γραμμές είναι καλά. Είναι και από καθαριότητα, από όλα αυτά, είναι εντάξει. Απλά, δεν ξέρω, θεωρώ ότι θα έπρεπε να ήταν διαφορετικός ο χώρος. Όχι... δηλαδή κάτι σαν αίθουσα, όχι σαν τάξη. [...] Θα μπορούσε να ήταν ένας χώρος, αντί, π.χ. να είμαστε σε κάθε τάξη από 6-7 άτομα, να υπήρχε μια αίθουσα, που να είχε περισσότερο κόσμο μέσα... να μην υπήρχαν... ίσως να μην υπήρχαν και τα θρανία, δεν ξέρω. Να ήταν λίγο διαφορετικό! Σαν αίθουσα συνεδριάσεων. Να ήταν κάπως διαφορετικό!». (Σ.15)

Όσον αφορά τη ψυχοκοινωνική διάσταση αυτού, εξαίρουν τους εκπαιδευτές, το έργο τους και την υποστήριξη που έλαβαν από αυτούς, τόσο στην εξ αποστάσεως όσο και στη δια ζώσης λειτουργία των ΣΔΕ, ενώ φαίνεται ότι οι σχέσεις των εμπλεκόμενων μερών, εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών, διέπονται από αμοιβαίο σεβασμό, κατανόηση και υποστήριξη, αν και για ορισμένους αυτό δεν ισχύει, καθώς αναφέρουν ότι δεν έχουν προλάβει να αναπτύξουν ιδιαίτερες σχέσεις με τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους λόγω της εξ αποστάσεως λειτουργίας.

«[...] γιατί είναι και το περιβάλλον, που μας βοηθάνε και οι δάσκαλοι πάρα πολύ. Γιατί άμα δεν έχεις στήριγμα, και βοήθεια και συμπεριφορά καλή, που να έχεις το θάρρος να μπορείς να πας σχολείο, αν δεν είσαι σε καλό περιβάλλον, δεν μπορείς να πας, νιώθεις μειονεκτικά. Αλλά αυτό δεν το νιώσαμε εμείς. Και λέω “Ωραία, προχωράμε. Αφού είναι όλα καλά, μας συμπεριφέρονται καλά, οπότε πάμε!”». (Σ.6)

«Οι καθηγητές είναι πάρα πολύ... και βοηθάνε πάρα πολύ, και άμα δεν καταλαβαίνεις κάτι, στο ξαναεξηγεί. Το ρωτάς, στο ξαναεξηγεί. Είναι πάρα πολύ... είναι πολύ καλοί! Εξυπηρετούν. Δηλαδή, αν εγώ κάτι δεν κατάλαβα, και τους στέλνω ένα, και τους έστειλα ένα email, κάτι τέτοιο, πάντα έπαιρνα απάντηση, πάντα... να μου το εξηγήσουν, να μου το...». (Σ.10)

Ωστόσο, η πλειονότητα δηλώνει αρκετά ικανοποιημένη από την ευρύτερη οργάνωση του προγράμματος των ΣΔΕ και των γνωστικών αντικειμένων που παρέχουν, αν και κάποιοι δηλώνουν ότι επιθυμούν να παρέχονται περισσότερα. Τα ανωτέρω αντανακλώνται και στις απαντήσεις των εκπαιδευομένων αναφορικά με τη συνολική εμπειρία που αποκόμισαν από τη φοίτησή τους στα ΣΔΕ, με αρκετούς να συστήνουν ανεπιφύλακτα και σε άλλους ανθρώπους να εγγραφούν σε αυτά, ενώ αξιολογούμενες είναι κάποιες προτάσεις για βελτίωση των ΣΔΕ από ορισμένους, κυρίως με την επέκταση του ωραρίου λειτουργίας, καθώς και την επέκταση του θεσμού σε επίπεδο Λυκείου.

«Εγώ θα τους έλεγα και τους άλλους, που είναι μετανάστες, να κάνουν... όχι μόνον οι μετανάστες, όλοι αυτοί που δεν έχουν τελειώσει το Γυμνάσιο, είναι μεγάλη απόφαση, δηλαδή, να πάρουν μια απόφαση, δηλαδή, να κάνεις... να πας στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας... είναι μεγάλη τέτοια βοήθεια!». (Σ.4)

«Ε, συνολική εμπειρία... μακάρι να γραφτούν όλοι που έχουν χάσει την ευκαιρία!!! Να δούνε τι ωραίο συναίσθημα είναι... πρώτη μέρα στο σχολείο! [...] Πραγματικά, είναι μεγάλη υπόθεση, δηλαδή, να σου δίνεται αυτή η ευκαιρία! Να είσαι μεγάλος, και να πραγματοποιείς ένα χαμένο όνειρο! Δηλαδή, γιατί χωρίς εκπαίδευση, χωρίς σχολείο, αισθάνεσαι ντροπή! Παντού! Τώρα γιατί να αισθάνεσαι ντροπή; Πηγαίνεις! Μαθαίνεις! Και όπου βγει! Αλλά κάτι καλό θα βγει! Σίγουρα θα βγει! Δεν μπορεί! Θα βγει κάτι καλό! Αργά ή γρήγορα! Έστω και ψυχική ικανοποίηση, κι αυτό είναι ένα level παραπάνω! Σε ανεβάζει! Άρα, πάλι, κάτι καλό θα βγει!». (Σ.13)

«Έχω πει ότι το ίδιο το σχολείο θα μπορούσε να γίνει και Λύκειο ΣΔΕ. Άμα υπήρχε επιλογή, ας πούμε. Θα μπορούσε να έχει... και θα είχε πολύ καλά αποτελέσματα, και θα είχε πολύ πιο πολύ κόσμο από το οποιοδήποτε άλλο νυχτερινό, ας πούμε, Λύκειο!». (Σ.15)

#### 4. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη είχε ως σκοπό να καταγράψει τις εμπειρίες των ενήλικων μεταναστών που φοιτούν σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, και συγκεκριμένα σε εκείνα που λειτουργούν στην Περιφέρεια της Κεντρικής Μακεδονίας, αναφορικά με τα κίνητρα που τους ώθησαν να εγγραφούν σε αυτά, τα εμπόδια που συνάντησαν πριν τη συμμετοχή τους ή/και κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους, καθώς και τις προσλαμβάνουσες που έχουν από το μαθησιακό περιβάλλον των ΣΔΕ.

Παρά το γεγονός ότι σχεδόν το σύνολο των εκπαιδευομένων διαμένει στη χώρα για πάνω από 20 έτη, οι περισσότεροι ενημερώθηκαν για την ύπαρξη των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας εντός της τελευταίας πενταετίας. Μάλιστα, η ενημέρωσή τους προήλθε, όχι από κάποιο οργανωμένο σχέδιο πληροφόρησης και ευαισθητοποίησης ευπαθών ομάδων του πληθυσμού από πλευράς Πολιτείας, αλλά κατά βάση, από άτομα του οικογενειακού ή/και φιλικού τους περιβάλλοντος, γεγονός που παρατηρείται και σε άλλες μελέτες σχετικές με τα ΣΔΕ ανά την ελληνική επικράτεια (Μπούρδας κ. ά., 2017· Ταρατόρη, 2008). Το γεγονός αυτό καταδεικνύει τη σημαντικότητα των κοινωνικών δικτύων για τις μεταναστευτικές ομάδες, καθώς μέσω αυτών δύναται να ενημερωθούν και να αποκτήσουν ή/και να βελτιώσουν την πρόσβασή τους σε παρεχόμενες υπηρεσίες, πόρους και κοινωνικά αγαθά (Stewart et al., 2008). Ωστόσο, η έλλειψη πληροφόρησης των κοινωνικών ομάδων για τον θεσμό των ΣΔΕ, αφενός καταστρατηγεί την Υπουργική Απόφαση (5953/2014) αναφορικά με την

ευαισθητοποιήσή τους και, αφετέρου, εγείρει ζητήματα για το κατά πόσο οι εκάστοτε δαπανηρές<sup>1</sup> εκστρατείες ενημέρωσης και προβολής του εν λόγω θεσμού, οι οποίες διενεργούνται από τον αρμόδιο φορέα διαχείρισης, κρίνονται αποτελεσματικές ως προς την προσέλκυση εκείνων των πληθυσμιακών ομάδων που διαθέτουν ελλιπή εκπαίδευση και είτε βρίσκονται στο κοινωνικό περιθώριο, είτε κινδυνεύουν να αποκλειστούν. Επομένως, καθίσταται σαφές ότι τα ΣΔΕ, ως θεσμός, χρήζουν αποτελεσματικότερης προβολής και προώθησης, ώστε να καταφέρουν να προσεγγίσουν, όσους βρίσκονται σε μειονεκτική θέση και χρειάζονται περισσότερο την εκπαίδευση.

Αναφορικά με την απόφαση των εκπαιδευόμενων να εγγραφούν στα ΣΔΕ, για ορισμένους από αυτούς ήταν άμεση, ενώ για κάποιους έπρεπε να περάσει ένα εύλογο χρονικό διάστημα για να το καταφέρουν. Ωστόσο, και οι δύο κατηγορίες εκπαιδευόμενων, φαίνεται να ήλθαν αντιμέτωποι με κάποιες δυσκολίες προτού συμμετάσχουν στα ΣΔΕ, γεγονός το οποίο αποτελεί σύνηθες φαινόμενο, όταν οι ενήλικοι αποφασίζουν να εγγραφούν σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης ανέδειξαν τις οικογενειακές και επαγγελματικές υποχρεώσεις των εκπαιδευόμενων ή τον συνδυασμό αυτών ως ένα από τα βασικά εμπόδια συμμετοχής τους στο ΣΔΕ, γεγονός το οποίο δύναται να εξηγηθεί από το ότι τα περισσότερα μέλη του δείγματος είναι αφενός έγγαμοι, με ανήλικα, κυρίως, παιδιά, και αφετέρου εργαζόμενοι πλήρους απασχόλησης, και ως εκ τούτου είναι πιθανό να έχουν περιορισμένο ελεύθερο χρόνο, εξαιτίας των ρόλων που έχουν αναλάβει στην καθημερινή τους ζωή. Επιπλέον, για κάποιους εκπαιδευόμενους αποτέλεσε ανασταλτικό παράγοντα, ως προς τη συμμετοχή τους στο ΣΔΕ, το αίσθημα φόβου που ένιωθαν αναφορικά με το αν θα καταφέρουν να αντεπεξέλθουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, σε συνδυασμό με τον φόβο για την ηλικία τους ή/και τις γνώσεις και τις ικανότητές τους. Οι λόγοι αυτοί εμπίπτουν στα προδιαθετικά εμπόδια στην κατά Cross κατηγοριοποίηση. Για μια μερίδα εκπαιδευόμενων η έλλειψη πληροφόρησης για τον θεσμό των ΣΔΕ οφείλεται στην καθυστερημένη συμμετοχή τους σε αυτά.

Ωστόσο, τα εμπόδια αυτά, αν και ανασταλτικά, δε φαίνεται να ήταν ικανά να αποτρέψουν τη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στα ΣΔΕ, γεγονός που ενδεχομένως οφείλεται στα κίνητρα του καθενός που τον οδήγησαν σε αυτή του την απόφαση, η ύπαρξη των οποίων θεωρούνται ακρογωνιαίος λίθος στην επίτευξη της διά βίου μάθησης (Commission of the European Communities, 2000· Rogers, 1999). Εν προκειμένω, τα κίνητρα που ώθησαν τους εκπαιδευόμενους να εγγραφούν στα ΣΔΕ δεν αποκλίνουν από τα όσα απαντώνται στη σχετική βιβλιογραφία (βλ. Beder & Valentine, 1990· Boeren et al., 2012· Dæhlen & Ure, 2009· Digaletou & Moustakas, 2019· Καραλής, 2020· Μπούρδα κ.ά., 2017). Ειδικότερα, αυτά σχετίζονται αφενός με τη βελτίωση των δεξιοτήτων τους αναφορικά με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας και την απόκτηση νέων γνώσεων, εν γένει, στοιχεία που αναμένεται να συνδράμουν στην ενίσχυση της εικόνας του εαυτού τους, τόσο απέναντι στους ίδιους όσο και απέναντι στους άλλους, και, αφετέρου, με το απολυτήριο Γυμνασίου που παρέχει το ΣΔΕ, το οποίο τους είναι απαραίτητο στην εργασία τους ή επειδή απλά προσδοκούν ότι η απόκτησή του θα συμβάλει στη βελτίωση των επαγγελματικών τους προοπτικών, ενώ για κάποιους αποτελεί το μέσο για τη συνέχιση των σπουδών τους σε ανώτερη βαθμίδα εκπαίδευσης. Τα ευρήματα αυτά καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευόμενοι των ΣΔΕ διακατέχονται τόσο από εσωτερικά κίνητρα όσο και από εξωτερικά, γεγονός που αντιβαίνει τα όσα υποστηρίζει ο Desjardins (2020), ότι τα εσωτερικά κίνητρα ενυπάρχουν, κυρίως, μεταξύ των ενηλίκων με υψηλό μορφωτικό επίπεδο, δεδομένου ότι οι συμμετέχοντες του παρόντος δείγματος αναφέρουν ότι το μέγιστο εκπαίδευσης, που είχαν λάβει κατά τη σχολική ηλικία, ήταν επιπέδου υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

<sup>1</sup> [https://www.inedivim.gr/sites/default/files/announcements-proclamations-publicity/files/apologimos\\_inedivim\\_2020.pdf](https://www.inedivim.gr/sites/default/files/announcements-proclamations-publicity/files/apologimos_inedivim_2020.pdf)

Αξιοσημείωτη είναι και η επιθυμία της συντριπτικής πλειονότητας των εκπαιδευομένων να συνεχίσει την εκπαιδευτική της πορεία και σε ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης, γεγονός που συνάδει με την άποψη της Cross (1978) ότι όσο περισσότερη εκπαίδευση λαμβάνει κάποιος, τόσο περισσότερο εθίζεται και θέλει επιπλέον. Βέβαια, δεν αναφέρουν αν η επιθυμία τους αυτή σχετίζεται με μια δική τους εσωτερική ανάγκη ή εξωτερικοί παράγοντες ευθύνονται για αυτό, αλλά, όπως πολύ ορθά το έθεσε η Rogers (2001), σημασία έχει να διακατέχονται οι ενήλικοι από κίνητρα, είτε αυτά είναι εσωτερικά, είτε είναι εξωτερικά, ώστε να συμμετέχουν στην εκπαίδευση και να μαθαίνουν.

Ωστόσο, όπως έχει τονιστεί, πολλάκις από θεωρητικούς της Εκπαίδευσης Ενηλίκων αλλά και στην παρούσα μελέτη, η φοίτηση σε εκπαιδευτικά προγράμματα δεν είναι απρόσκοπτη για τους ενήλικους, καθώς τα εμπόδια αποτελούν ένα από τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων ενηλίκων, σύμφωνα με τον Κόκκο (2008), με τα μέλη του δείγματος να αναφέρουν πληθώρα εμποδίων, τόσο αναφορικά με την παρακολούθηση του προγράμματος όσο και μαθησιακά.

Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, το ξέσπασμα της υγειονομικής κρίσης του κορωνοϊού ευθύνεται για την πλειονότητα των εμποδίων, με τα οποία βρέθηκαν αντιμέτωποι κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στα ΣΔΕ, το σχολικό έτος 2020-2021, καθώς οδήγησε στην επιβεβλημένη εξ αποστάσεως λειτουργία τους, και οι συνέπειές της έγιναν αντιληπτές από τους εκπαιδευόμενους τόσο σε ζητήματα σχετικά με την παρακολούθηση του προγράμματος των ΣΔΕ, όσο και σε ζητήματα που άπτονται της μαθησιακής τους διαδικασίας.

Η έλλειψη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής, όπως είναι η πρόσβαση σε ηλεκτρονικό υπολογιστή ή/και η σύνδεση στο διαδίκτυο, και οι μειωμένες ψηφιακές δεξιότητες των εκπαιδευομένων, η ύπαρξη τεχνικών προβλημάτων, οι οικογενειακές ή/και επαγγελματικές υποχρεώσεις και η έλλειψη χρόνου ήταν μεταξύ των εμποδίων παρακολούθησης του προγράμματος που ανέκυψαν εξαιτίας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, εμπόδια τα οποία εντοπίζονται στη βιβλιογραφία αναφορικά με αυτής της μορφής εκπαίδευση (Carlsen et al., 2016· Σωτηρίου & Τσάρπα, 2021).

Οι οικογενειακές ή/και επαγγελματικές υποχρεώσεις, ωστόσο, φαίνεται να επίδρασαν και στη μαθησιακή διαδικασία των εκπαιδευομένων, καθώς συνέβαλαν στην έλλειψη συγκέντρωσης στη διάρκεια του μαθήματος. Επιπρόσθετες αρνητικές επιπτώσεις στην ενήλικη μάθηση των εκπαιδευόμενων φαίνεται να είχε η μη άμεση πρόσβαση στον εκπαιδευτή για την επίλυση των αποριών και το γεγονός ότι ήταν υποχρεωμένοι να συλλάβουν το νόημα του εκπαιδευτικού υλικού χωρίς την υποστήριξή του. Αυτά αποτέλεσαν σοβαρά ζητήματα για τους συμμετέχοντες στην παρούσα μελέτη, τα οποία συνάδουν με τη σχετική βιβλιογραφία (Galusha, 1997· Oliveira et al., 2018· Πρόκου, 2020· Τζώτζου, 2014).

Εντούτοις, κάποια από τα προαναφερθέντα εμπόδια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εξακολουθούν να ισχύουν για ορισμένους εκπαιδευόμενους και κατά τη δια ζώσης λειτουργία των ΣΔΕ, εμπόδια τα οποία είναι συναφή με τα όσα συναντώνται στη σχετική βιβλιογραφία (Cross, 1980· Κόκκος, 2008· Rogers, 1999). Η δυσκολία παρακολούθησης του μαθήματος για τα μέλη του δείγματος οφείλεται κατά κύριο λόγο σε καταστασιακά εμπόδια, όπως είναι οι ευρύτερες οικογενειακές ή/και επαγγελματικές υποχρεώσεις τους, και όχι σε προδιαθετικά, όπως ανέδειξαν οι συμμετέχοντες στη μελέτη των Baharudin et al. (2013), ενώ τροχοπέδη στη μαθησιακή τους διαδικασία είναι ένας συγκερασμός καταστασιακών και προδιαθετικών εμποδίων, με τις επαγγελματικές υποχρεώσεις, την έλλειψη απαιτούμενων γνώσεων και τα αρνητικά συναισθήματα που απορρέουν από αυτή να αναφέρονται από αρκετούς εκπαιδευόμενους.

Παρ' όλα αυτά, ορισμένοι από τους μαθησιακούς φραγμούς δύναται να αμβλυθούν με τη δημιουργία ενός πρόσφορου περιβάλλοντος, εντός του οποίου θα συντελείται η ενήλικη μάθηση,

ιδίως όταν οι εκπαιδευόμενοι το αντιλαμβάνονται θετικά και ως πηγή άντλησης ικανοποίησης. Πράγματι, για τους εκπαιδευόμενους της παρούσας μελέτης, οι προσλαμβάνουσες που έχουν από το μαθησιακό περιβάλλον των ΣΔΕ φαίνεται να είναι ιδιαίτερος θετικές, κυρίως εξαιτίας των εκπαιδευτών, όπως έχει αναφερθεί και σε παρόμοιες μελέτες (Jimoyiannis & Gravanis, 2011· Μπούρδας κ. ά., 2017· Μυστακίδου, 2015), οι οποίοι συνέβαλλαν στη διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος, διαπνεόμενο από σεβασμό, με τους συμμετέχοντες να αναφέρουν ότι δε βίωσαν δυσάρεστα συναισθήματα ή αρνητικές συμπεριφορές προς το πρόσωπό τους. Τα ανωτέρω ευρήματα υποδηλώνουν ότι οι εκπαιδευτές είναι σε θέση να διαχειριστούν ετερογενείς ομάδες εκπαιδευόμενων, ειδικά όταν συμπεριλαμβάνονται άτομα που ανήκουν σε ευπαθείς ομάδες του πληθυσμού, όπως είναι και οι συμμετέχοντες μετανάστες του δείγματος, ικανότητα απαραίτητη για έναν εκπαιδευτή ενηλίκων (Τσιμπουκλή, 2008). Ειδικότερα, οι εκπαιδευόμενοι αναφέρουν ότι, κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτές με τους Διευθυντές έπραξαν τα δέοντα, για να μη διαταραχθεί η μαθησιακή τους διαδικασία, γεγονός που αντανάκλαται στο ότι εξαίρουν το έργο τους και την υποστήριξη που έλαβαν από αυτούς, ιδίως εκείνη την περίοδο· εύρημα που αναφέρεται και στη μελέτη των Σωτηρίου και Τσάρπα (2021).

Αναφορικά με τον φυσικό περιβάλλοντα χώρο, οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι δηλώνουν ικανοποιημένοι, χωρίς κάποιο στοιχείο αυτού να τους ενοχλεί ιδιαίτερα, αν και για κάποιους από αυτούς ο χώρος θα έπρεπε να είναι διαφορετικά διαμορφωμένος, ενώ και οι καρέκλες αποτελούν ένα ζήτημα άνεσης, κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, γεγονός που αντιβαίνει στα όσα αναφέρουν οι Knowles et al. (2005) για το φυσικό περιβάλλοντα χώρο και την άνεση που πρέπει να προσφέρει στους εκπαιδευόμενους.

Από τα λεγόμενα του συνόλου των εκπαιδευόμενων καθίσταται σαφές ότι η συνολική εμπειρία που έχουν αποκομίσει από το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας είναι εξαιρετική, γεγονός που αποτυπώνεται και στις αναφορές κάποιων εκπαιδευόμενων ότι θα σύστηναν ανεπιφύλακτα και σε άλλους που δεν έχουν ολοκληρώσει την κατώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο) να το πράξουν, είτε είναι μετανάστες είτε όχι, καθώς και στην πρόταση ενός εκπαιδευόμενου να επεκταθεί ο θεσμός και σε επίπεδο Λυκείου, ευρήματα τα οποία απαντώνται και στη μελέτη της Ταρατόρη και των συνεργατών της (2008).

Συνοψίζοντας, διαφαίνεται ότι αρκετά από τα ευρήματα της παρούσας μελέτης δεν αποκλίνουν από εκείνα παλαιότερων ερευνών, ωστόσο, ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία που αναδείχθηκαν φαίνεται να είναι τα ποικίλα εμπόδια με τα οποία βρέθηκαν αντιμέτωποι οι εκπαιδευόμενοι των ΣΔΕ, τα οποία, κατά βάση, οφείλονται στην επιβεβλημένη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, λόγω της υγειονομικής κρίσης. Το γεγονός αυτό θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη από τους αρμόδιους φορείς και να προβλεφθεί μια καταλληλότερη λύση για τη λειτουργία των ΣΔΕ, σε περίπτωση που παραστεί αντίστοιχη ανάγκη στο μέλλον, ώστε να μη διαταραχθεί η συμμετοχή και η φοίτηση των εκπαιδευόμενων σε αυτά. Ωστόσο, παρά τα όποια εμπόδια, οι εκπαιδευόμενοι φαίνεται να κρίνουν θετικά την εμπειρία τους από τη φοίτησή τους στα ΣΔΕ, με ορισμένους εξ αυτών να προτείνουν ενδιαφέρουσες βελτιωτικές αλλαγές, οι οποίες θα πρέπει να συνυπολογιστούν κατά τον σχεδιασμό του προγράμματος των ΣΔΕ από τους αρμόδιους φορείς, ώστε να γίνει ακόμα πιο πρόσφορη η εμπειρία τους.

## **Άδειες**

Η παρούσα έρευνα στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στην Περιφέρεια της Κεντρικής Μακεδονίας διεξήχθη έπειτα από έγκριση της Διεύθυνσης Διά Βίου Μάθησης της Γενικής Γραμματείας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης, Διά Βίου Μάθησης και Νεολαίας, με Αριθμό Πρωτοκόλλου: Κ1/47513.

## Ευχαριστίες

Η εν λόγω μελέτη δε θα μπορούσε να έχει διεξαχθεί χωρίς την υποστήριξη των Διευθυντών των τεσσάρων ΣΔΕ, των οποίων οι εκπαιδευόμενοι αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας. Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί ότι χωρίς τη συμβολή των 18 συμμετεχόντων του δείγματος, οι οποίοι δέχθηκαν να λάβουν μέρος στην έρευνα, παραχωρώντας συνέντευξη, η παρούσα μελέτη θα ήταν αδύνατο να πραγματοποιηθεί, και συνεπώς τους ευχαριστούμε όλους θερμά.

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

### Ξενόγλωσσες

- Adelman, H. S. & Taylor, L. (in press). Classroom climate. In S. W. Lee, P. A. Lowe, & E. Robinson (Eds.), *Encyclopedia of School Psychology*. Sage.
- Ager, A., & Strang, A. (2008). Understanding integration: A conceptual framework. *Journal of Refugee Studies*, 21(2), 166-191. Doi: <https://doi.org/10.1093/jrs/fen016>
- Aldridge, J. (2012). Working with vulnerable groups in social research: Dilemmas by default and design. *Qualitative Research*, 14(1), 112–130. doi: [10.1177/1468794112455041](https://doi.org/10.1177/1468794112455041)
- Aljohani, O. H., & Alajlan, S. M. (2020). Motivating adult learners to learn at adult education schools in Saudi Arabia. *Adult Learning*, 31(4), 150-160.
- Almohamed, A., & Vyas, D. (2016). Vulnerability of displacement. In *Proceedings of the 28th Australian Conference on Computer-Human Interaction*, November 29 – December 2 2016 (pp. 125-134). Association for Computing Machinery doi: [10.1145/3010915.3010948](https://doi.org/10.1145/3010915.3010948)
- Ayres, L. (2008). Semi-structured interview. In L. M. Given (Eds.), *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods* (Vols. 1-0, p. 811). SAGE Publications, Inc. doi: <http://dx.doi.org/10.4135/9781412963909.n420>
- Baharudin, S. N. A., Murad, M., & Mat, N. H. H. (2013). Challenges of adult learners: A case study of full-time postgraduates students. *Procedia-social and behavioral sciences*, 90, 772-781.
- Beder, H., & Valentine, T. (1987). *Iowa's basic education students: Descriptive profiles based on motivation, cognitive ability, and socio-demographic variables*. University of Iowa: Department of Education.
- Beder, H. W., & Valentine, T. (1990). Motivational profiles of adult basic education students. *Adult Education Quarterly*, 40(2), 78-94. doi: [10.1177/0001848190040002002](https://doi.org/10.1177/0001848190040002002)
- Bergman, M., Gross, J. P. K., Berry, M., & Shuck, B. (2014). If life happened but a degree didn't: Examining factors that impact adult student persistence. *The Journal of Continuing Higher Education*, 62(2), 90-101. doi: [10.1080/07377363.2014.915445](https://doi.org/10.1080/07377363.2014.915445)
- Boeren, E. (2019). Foreign-born adults' participation in educational activities: Evidence from Europe. *European Education*, 51(2), 127-146.
- Boeren, E., Holford, J., Nicaise, I., & Baert, H. (2012). Why do adults learn? Developing a motivational typology across 12 European countries. *Globalisation, Societies and Education*, 10(2), 247-269.
- Brule, N. & Eckstein, J. J. (2018). Vulnerable Groups. In M. Allen (Eds), *The SAGE encyclopedia of communication research methods* (pp. 1871 – 1874). SAGE Publications, Inc. doi: <https://dx.doi.org/10.4135/9781483381411.n673>

- Bryman, A. (2016). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Gutenberg.
- Carlsen, A., Holmberg, C., Neghina, C., & Owusu-Boampong, A. (2016). *Closing the gap: Opportunities for distance education to benefit adult learners in higher education*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Commission of the European Communities (2000). *A memorandum on lifelong learning*. Commission of the European Communities.
- Creswell, J. W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Ίων/Έλλην.
- Cross, P. K. (1978). *The missing link: Connecting adult learners to learning resources*. College Entrance Examination Board.
- Cross, P. K. (1981). *Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning*. Jossey – Bass Publishers.
- Custodio, B., & O'Loughlin, J. B. (2017). *Students with interrupted formal education: Bridging where they are and what they need*. Corwin Press.
- Dæhlen, M., & Ure, O. B. (2009). Low-skilled adults in formal continuing education: does their motivation differ from other learners? *International Journal of Lifelong Education*, 28(5), 661-674.
- Darkenwald, G. G., & Gavin, W. J. (1987). Dropout as a function of discrepancies between expectations and actual experiences of the classroom social environment. *Adult Education Quarterly*, 37(3), 152-163.
- Desjardins, R. (2020), "PIAAC Thematic Review on Adult Learning", *OECD Education Working Papers*, No. 223, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/864d2484-en>
- Digaletou, D., & Moustakas, L. (2019). Adult learners' views regarding lifelong learning and the participatory educational techniques use: The case of second chance schools in Greece. *International Journal of Development Research*, 9(03), 26781-26785.
- Djundeva, M., & Ellwardt, L. (2020). Social support networks and loneliness of Polish migrants in the Netherlands. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 46(7), 1281–1300. <https://doi.org/10.1080/1369183x.2019.1597691>
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1-4.
- Falasca, M. (2011). Barriers to adult learning: Bridging the gap. *Australian Journal of Adult Learning*, 51(3), 583-590.
- Frey, J. H. (2004). Open – ended questions. In M. S. Lewis-Beck, A. Bryman, & T. Futing – Liao (Eds.), *The SAGE encyclopedia of social science research methods* (Vols. 1-0, p. 767). Sage Publications, Inc. doi: [10.4135/9781412950589](https://doi.org/10.4135/9781412950589)
- Galusha, J.M. (1997). Barriers to learning in distance education. *Interpersonal Computing and Technology Journal*, 5(3), 6-14.
- Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία*. Gutenberg.



- Gu, C. J. (2019). Interviewing immigrants and refugees: Reflexive engagement with research subjects. In: S. J. Gold and S. J. Nawyn (Eds.), *The Routledge International Handbook of Migration Studies* (2nd edition, pp. 565-581). Routledge.
- Hiemstra, R. (1991). Aspects of effective learning environments. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 50, 5-12. doi: [10.1002/ace.36719915003](https://doi.org/10.1002/ace.36719915003)
- Imel, S. (1995). *Inclusive adult learning environments*. ERIC Digest No.162.
- Jimoyiannis, A., & Gravani, M. (2011). Exploring adult digital literacy using learners' and educators' perceptions and experiences: The case of the second chance schools in Greece. *Journal of Educational Technology & Society*, 14(1), 217-227.
- Kanakaris, V., & Pavlis - Korres, M. (2021). Investigating the Educational Needs of Elderly People Within the Scope of an Educational Program on the Use of Social Media Networks by Smartphones. In P. Ordóñez de Pablos, M. Lytras, & X. Zhang (Eds.), *IT and the Development of Digital Skills and Competences in Education* (pp. 100-121). IGI Global. doi: <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-4972-8.ch007>
- Khatri, R. (2016). Supporting adult learners with refugee experiences through English language instruction. *BC TEAL Journal*, 1(1), 82-91.
- Knowles, M. S., Holton, E., & Swanson, R. (2005). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. Elsevier.
- Lu, Y., & Gatua, M. W. (2014). Methodological considerations for qualitative research with immigrant populations: Lessons from two studies. *The Qualitative Report*, 19(30), 1-16. doi: [10.46743/2160-3715/2014.1035](https://doi.org/10.46743/2160-3715/2014.1035)
- MacKeracher, D., Suart, T., & Potter, J. (2006). *State of the field report: Barriers to participation in adult learning*. Canadian Council on Learning.
- Madu, C. O., & Obiozor, O. R. (2012). Conducive learning environment: A panacea for effective learning among adult learners. *Nigerian journal of Research and Production (NIJOREP)*, 2(1), 112-119.
- McGregor, S. (2018a). Overview of research design and methods. In *Understanding and evaluating research: A critical guide* (pp. 207-226). SAGE Publications, Inc. doi: <https://dx.doi.org/10.4135/9781071802656.n8>
- McGregor, S. (2018b). Reporting qualitative research methods. In *Understanding and evaluating research: A critical guide* (pp. 227-253). SAGE Publications, Inc. doi: <https://dx.doi.org/10.4135/9781071802656.n9>
- Moos, R. H., & Moos, B. S. (1978). Classroom social climate and student absences and grades. *Journal of Educational Psychology*, 70(2), 263-269. doi: [10.1037/0022-0663.70.2.263](https://doi.org/10.1037/0022-0663.70.2.263)
- Morgan, D. L. & Ravitch, S. M. (2018). Trustworthiness. In B. B. Frey (Eds.), *The SAGE Encyclopedia of Educational Research, Measurement, and Evaluation* (pp. 1729-1731). SAGE Publications, Inc. doi: <https://dx.doi.org/10.4135/97815063261>
- Morris, A. (2015). The what and why of in-depth interviewing. In *A practical introduction to in-depth interviewing* (pp. 1-16). SAGE Publications Ltd. doi: <https://www.doi.org/10.4135/9781473921344>



- Moser, H. (2012). Opening Doors to Adult Education to Migrants. *Guidelines for working with Education Ambassadors. Grundtvig „Learning Community “.Interneto prieiga: <http://www.learningcommunity.eu>*
- Nápoles – Springer, A. M., & Stewart, A. L. (2006). Overview of qualitative methods in research with diverse populations: Making research reflect the population. *Medical care*, 44(11), 5-9. doi: [10.1097/01.mlr.0000245252.14302.f4](https://doi.org/10.1097/01.mlr.0000245252.14302.f4)
- OECD (2019). *Settling in 2018: Indicators of immigrant integration*. OECD Publishing. doi: <https://doi.org/10.1787/9789264307216-8-en>
- Ogbuanya, T.C., Attahiru, A., Momngu - Tiough, D., & Olubunmi – Obe, M. (2017). Influence of psychosocial environment on students' achievement in basic electricity in government technical colleges in Niger State, Nigeria. *Global Journal of Pure and Applied Mathematics*, 13(8), 4199-4221.
- Oliveira, M.M., Penedo, A.S., & Pereira, V.S. (2018). Distance education: Advantages and disadvantages of the point of view of education and society. *Dialogia*, 139-152.
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Μεταίχμιο.
- Rogers, J. (2001). *Adults learning*. Open University Press.
- Sieber, J. E. (2004). Informed consent. In M. S. Lewis-Beck, A. Bryman, & T. Futing – Liao (Eds), *The SAGE encyclopedia of social science research methods* (pp. 494-497). Sage Publications, Inc. doi: <https://dx.doi.org/10.4135/9781412950589.n430>
- Söhn, J. (2016). Back to school in a new country? The educational participation of adult immigrants in a life-course perspective. *Journal of International Migration and Integration*, 17(1), 193-214.
- Stewart, M., Anderson, J., Beiser, M., Mwakarimba, E., Neufeld, A., Simich, L., & Spitzer, D. (2008). Multicultural meanings of social support among immigrants and refugees. *International Migration*, 46(3), 123-159. doi: [10.1111/j.1468-2435.2008.00464.x](https://doi.org/10.1111/j.1468-2435.2008.00464.x)
- Sweet, R. (1986). Student dropout in distance education: An application of Tinto's model. *Distance Education*, 7(2), 201-213. doi: [10.1080/0158791860070204](https://doi.org/10.1080/0158791860070204)
- The APA Presidential Task Force on Immigration. (2013). Crossroads: The psychology of immigration in the new century. *Journal of Latina/o Psychology*, 1(3), 133-148. doi: <https://doi.org/10.1037/lat0000001>
- UNESCO (2019). *Education as healing: Addressing the trauma of displacement through social and emotional learning* (Policy Paper 38). Global Education Monitoring Report.
- UNESCO (2009). *Institute for Lifelong Learning (UIL). Global report on adult learning and education*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.

## Ελληνόγλωσσες

- Γαλάνης, Π. (2018). Μέθοδοι συλλογής δεδομένων στην ποιοτική έρευνα. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 35 (2), 268-277.
- Γκελαμέρης, Δ. Β. (2015). Πώς οι νέες διαδικτυακές τεχνολογίες διαμορφώνουν την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο άμεσο μέλλον. *Ανοικτή Εκπαίδευση: Το Περιοδικό για την*

- Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 11(1), 51-71. doi: <https://doi.org/10.12681/jode.9820>
- Γριβοπούλου, Α., Καρακατσάνη, Δ., Ρόμπολας, Π., Χατζής, Ι. (2021). Ενίσχυση των ψηφιακών δεξιοτήτων των ενήλικων εκπαιδευομένων εν μέσω πανδημίας: Η περίπτωση του ΣΔΕ Μεσολογγίου. *International Journal of Educational Innovation*, 3(3), 28-40.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. (1995). *Λευκό βιβλίο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση: Διδασκαλία και μάθηση προς την κοινωνία της γνώσης*. Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. ΣΕΑΒ.
- Καραλής, Θ. (2020). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου εκπαίδευση (2011 -2019)*. ΙΝΕ – ΓΣΕΕ & ΙΜΕ – ΓΣΕ.
- Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Θεωρητικές Προσεγγίσεις*. ΕΑΠ.
- Κ.Υ.Α. Δ1α/Γ.Π.οικ.: 71342. Έκτακτα μέτρα προστασίας της δημόσιας υγείας από τον κίνδυνο περαιτέρω διασποράς του κορωνοϊού COVID-19 στο σύνολο της Επικράτειας για το διάστημα από το Σάββατο 7 Νοεμβρίου 2020 έως και τη Δευτέρα 30 Νοεμβρίου 2020. ΦΕΚ 4899/Β/6-11-2020.
- Κ.Υ.Α. Δια/Γ.Π.οικ. 29922/2021. Έκτακτα μέτρα προστασίας της δημόσιας υγείας από τον κίνδυνο περαιτέρω διασποράς του κορωνοϊού COVID-19 στο σύνολο της Επικράτειας για το διάστημα από την Παρασκευή, 14 Μαΐου 2021 και ώρα 6:00 έως και τη Δευτέρα, 24 Μαΐου 2021 και ώρα 6:00. ΦΕΚ 1944/Β/13-5-2021.
- Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. *Νοσηλευτική* 46 (1), 236-246.
- Μπούρδας, Δ., Ντουσάκης, Ε., Κρεμμυδά, Σ., & Αποστολίδη, Κ. (2017). Διερευνητική καταγραφή των προσδοκιών των εκπαιδευομένων στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Χανίων. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 40, 49-61.
- Μυστακίδου, Θ. (2015). Αποτελεσματικότητα Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας: Απόψεις εκπαιδευομένων ΣΔΕ Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης. *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πολιτισμός στην Κοινότητα*, 17. <http://cretaadulthoodeduc.gr/blog/?p=928>
- Νόμος 4019/2011. Κοινωνική οικονομία και κοινωνική επιχειρηματικότητα και λοιπές διατάξεις. ΦΕΚ Α' 216/30.9.2011
- Παντελάκη, Α. (2014). Προλογικό σημείωμα. Στο Α. Αθανασίου, Α. Μπαλντούκας, & Ρ. Παναούρα, *Εγχειρίδιο προς εκπαιδευτές ενηλίκων: Βασικές αρχές διδασκαλίας ενηλίκων που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες πληθυσμού* (σσ. 6-7). Πανεπιστήμιο Frederick.
- Παπασταμάτης, Α. (2010). *Εκπαίδευση ενηλίκων για ευπαθείς κοινωνικές ομάδες*. Εκδόσεις Ι. Σιδέρης.
- Πρόκου, Ε. (2020). *Εκπαίδευση ενηλίκων και εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε καιρούς κρίσης* [αρχείο video]. Εισήγηση στο 1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο: 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, 3, 4 & 5 Ιουλίου

2020, Media Pedagogy Research Group, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.  
<https://www.youtube.com/watch?v=Lsl4CxQ74K8>

- Σωτηρίου, Χ. Χ., & Τσάρπα, Ι. (2021). *Η λειτουργία των δομών Διά Βίου Μάθησης και επαγγελματικής εκπαίδευσης, κατάρτισης την περίοδο της πανδημίας: Η περίπτωση των ΙΕΚ, ΣΔΕ και Σχολών ΟΑΕΔ*. 1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες, (1), 502-511.
- Ταρατόρη, Ε., Κουγιουρούκη, Μ., Στραβάκου, Π., Αλβανόπουλος, Γ., Καλπακίδου, Κ., Πεγιάδου, Κ., Τοπουζέλη, Φ., & Φράγκου, Τ. (2008). *Τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας: Θεωρία – Έρευνα*. ΑΦΟΙ Κυριακίδη.
- Τζωτζου, Μ. Δ. (2014). Χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων και εμπόδια μάθησης στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στο Κ. Δ. Μαλαφάντης, Β. Παπαδοπούλου, Σ. Αυγητίδου, Γ. Ιορδανίδης, & Ι. Μπέτσας (Επιμ.), *Πρακτικά 9ου πανελληνίου συνεδρίου της παιδαγωγικής εταιρείας Ελλάδος με θέμα "Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα"*, (Τόμος Α', σσ. 476-478).
- Τσιμπουκλή, Α. (2008). Η εκπαίδευση ειδικών ομάδων. Στο Δ. Βαϊκούση, Ι. Βαλάκας, Ε. Γιαννακοπούλου, Ι. Γκιάστας, Α. Κόκκος, & Α. Τσιμπουκλή, *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων: Εκπαιδευτικές μέθοδοι - Ομάδα εκπαιδευόμενων* (σσ. 279-298). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Τσιμπουκλή, Α., & Φίλλιπς, Ν. (2010). *Εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων – Πρόγραμμα εκπαίδευσης από απόσταση διάρκειας 100 ωρών: Διεργασία ομάδας – Εκπαίδευση και υποστήριξη κοινωνικά ευπαθών ομάδων*. ΙΔΕΚΕ. <https://docplayer.gr/29563814-Eiagogi-stin-ekpaideysi-ekpaideyton-enilikon-2i-didaktikienotita-ekpaideytiko-yliko.html>
- Τσιούμης, Κ. (2014). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και διαχείριση ευπαθών κοινωνικών ομάδων. Στο Α. Κυρίδης (Επιμ.), *Ευπαθείς κοινωνικές ομάδες και διά βίου μάθηση* (σσ. 244- 260). Εκδόσεις Gutenberg.
- Υπουργική Απόφαση 5953/2014. Κανονισμός οργάνωσης και λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.). ΦΕΚ 1861/Β/8-7-201
- Ψηφίδου, Ρ., Κυριακοπούλου, Α., & Κατσίκης, Ι. (2021). Εξ αποστάσεως επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση κατά την πανδημία: Προσαρμογές και προκλήσεις για εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτές στην Ευρώπη. Στο Α. Σοφός, Α. Κώστας, Γ. Φούζας, & Β. Παράσχου (Επιμ.), *Πρακτικά του 1ου Διεθνούς Συνεδρίου «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»* (σσ. 85 – 93). Ελληνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/on>

## Παραγοντική ανάλυση της συμμετοχής ενηλίκων στην εκπαίδευση: η περίπτωση των Εσπερινών Γενικών Λυκείων της νησιωτικής Ελλάδας

### Factor analysis of adult participation in education: the case of Evening General Lyceums of Island Greece

**Αχιλλέας Ε. Παπαδημητρίου**

Μέλος Σ.Ε.Π. ΑΠΚΥ, [axilleas\\_pap@yahoo.gr](mailto:axilleas_pap@yahoo.gr)

**Achilleas E. Papadimitriou**

Adjunct Faculty, OUC, [axilleas\\_pap@yahoo.gr](mailto:axilleas_pap@yahoo.gr)

#### Περίληψη

Το φαινόμενο της συμμετοχής των ενηλίκων στην εκπαίδευση και η διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την τελική τους απόφαση, είναι από τα σημαντικότερα θέματα που απασχολούν ερευνητικά το πεδίο της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης. Στην Ελλάδα, πριν από περίπου 60 χρόνια, ιδρύονται για πρώτη φορά τα Εσπερινά Λύκεια τα οποία ανήκουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και απευθύνονται κυρίως σε άτομα που εργάζονται την ημέρα (ενήλικα και ανήλικα). Από την ίδρυσή τους έως σήμερα, ποτέ δεν είχαμε ερευνητικά στοιχεία για τα ενήλικα άτομα που κατοικούν στη νησιωτική χώρα και συμμετέχουν σε αυτά. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των παραγόντων συμμετοχής των ενηλίκων στα Εσπερινά Γενικά Λύκεια της νησιωτικής Ελλάδας. Η έρευνα, η οποία είναι ποσοτική, διεξήχθη το 2022 και έλαβαν μέρος 268 ενήλικοι μαθητές και ενήλικες μαθήτριες Εσπερινών Λυκείων, από όλες τις διοικητικές περιφέρειες της νησιωτικής χώρας. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο και η ανάλυσή τους έγινε στο SPSS. Στα δεδομένα εφαρμόστηκε ανάλυση παραγόντων με τη μέθοδο της ανάλυσης κύριων συνιστωσών και προέκυψαν οι παράγοντες που επηρεάζουν την απόφαση για συμμετοχή. Από το πλέγμα των παραγόντων που εντοπίστηκαν, τέσσερις είναι πολύ σημαντικοί (αυτοαξιολόγηση, στάση απέναντι στην εκπαίδευση, εκπαιδευτική προοπτική και προσδοκίες), ενώ υπάρχουν και άλλοι που φαίνεται ότι επιδρούν αρκετά και διαδραματίζουν κάποιο ρόλο.

**Λέξεις κλειδιά:** Συμμετοχή, Εκπαίδευση Ενηλίκων, Εσπερινά Λύκεια, Παραγοντική Ανάλυση

#### Abstract

The phenomenon of adult participation in education and the investigation of the factors that influence their final decision are among the most important research issues in the field of continuing education. In Greece, about 60 years ago, Evening Lyceums were established for the first time which belong to secondary education and are mainly aimed at people who work during the day (adults and minors). Since their establishment, we have never had research data on the adults who reside in the island country and participate in them. The purpose of the survey was to investigate the factors of adult participation in the Evening General Lyceums of island Greece. The research, which is quantitative, was conducted in 2022 and 268 adult students of Evening Lyceums took part, from all the administrative regions of the island country. A questionnaire was used to collect the data and their analysis was done in SPSS. The factor analysis with the Principal Component Analysis method was applied to the data and the factors influencing the decision to participate were obtained. From the range of the factors identified, four are very important (self-assessment, attitudes towards education, educational perspective, and expectations), while there are others that seem to be quite influential and play a role.

**Keywords:** Participation, Adult Education, Evening General Lyceums, Factor Analysis

### **1. Εισαγωγή**

Στην Ελλάδα οι περισσότερες έρευνες που αφορούν στη συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαίδευση διεξήχθησαν από το 2000 και έπειτα. Διεθνώς, η βάση για την οργάνωση της έρευνας στο πεδίο αυτό μπορεί να θεωρηθεί η προσπάθεια που έγινε από τον Houle (1961), πριν από περίπου έξι δεκαετίες, η οποία είχε ως σκοπό την καταγραφή των κινήτρων που έχει ένα ενήλικο άτομο για να επιλέξει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Ο ίδιος μέσα από την έρευνά του κατέληξε σε μία τυπολογία η οποία αφορούσε στον προσανατολισμό των ενηλίκων συμμετεχόντων στη μάθηση και περιελάμβανε τρεις τύπους συμμετεχόντων. Από εκείνη την περίοδο έως σήμερα, έχουν γίνει σημαντικά βήματα για την κατανόηση της συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Αναπτύχθηκαν θεωρίες αλλά και ερμηνευτικά μοντέλα που μας δίνουν σημαντικές πληροφορίες και εξηγούν διαφορετικές παραμέτρους. Ίσως η πιο ολοκληρωμένη προσπάθεια είναι το μοντέλο της 'Αλυσίδας των Αντιδράσεων' το οποίο αναπτύχθηκε από την Patricia Cross (1981) και περιλαμβάνει στοιχεία από πρότερες θεωρίες.

Η έρευνα των παραγόντων συμμετοχής στα Εσπερινά Λύκεια της νησιωτικής Ελλάδας είναι ο σκοπός του συγκεκριμένου άρθρου. Το πλέγμα των παραγόντων συμμετοχής των ενηλίκων σε αυτά προσδιορίζεται από το πλαίσιο εκπαίδευσης και τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων (Παπαδημητρίου, 2019). Θα πρέπει όμως να λάβουμε υπόψη μας και τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες που επικρατούν στα ελληνικά νησιά, καθώς και άλλους παράγοντες (έκταση, βαθμός απομόνωσης, γεωγραφική θέση, ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά κ.α.). Όλα αυτά αποτελούν μία πρόκληση για να διερευνηθούν οι λόγοι που επιστρέφουν οι ενήλικοι της νησιωτικής Ελλάδας στην εκπαίδευση.

### **2. Τα Εσπερινά Γενικά Λύκεια**

Τα Εσπερινά Γενικά Λύκεια ιδρύονται στη χώρα μας το 1964. Σύμφωνα με το νομοθετικό διάταγμα 4379/1964, ανήκουν στη δευτεροβάθμια (μέση) γενική εκπαίδευση και η φοίτηση σε αυτά διαρκούσε τέσσερα χρόνια (άρθ. 1, παρ. 1 & 3). Από την ίδρυσή τους έως σήμερα, πέρασαν από διάφορες καταστάσεις (καταργήθηκαν το 1967 και επαναλειτούργησαν το 1976, αρχικά η φοίτηση ήταν τετραετής και στη συνέχεια έγινε τριετής), ανάλογα και με την εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθούσε η εκάστοτε κυβέρνηση. Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, η φοίτηση στο Εσπερινό Λύκειο ήταν τριετής (Νόμος 4547/2018) και δικαίωμα φοίτησης είχαν ενήλικοι μαθητές και ενήλικες μαθήτριες (χωρίς την προϋπόθεση να είναι εργαζόμενοι/-ες, μπορούσαν δηλαδή να συμμετέχουν και οι άνεργοι/-ες) αλλά και εργαζόμενοι ανήλικοι μαθητές και εργαζόμενες ανήλικες μαθήτριες (άρθ. 105, παρ. 1 & 2).

Σύμφωνα με την Ελληνική Στατιστική Αρχή, το σχολικό έτος 2019-20 (το τελευταίο έτος για το οποίο υπάρχουν διαθέσιμα στατιστικά στοιχεία) τα δημόσια Εσπερινά Λύκεια που λειτουργούσαν στη νησιωτική Ελλάδα ήταν 17 και οι μαθητές που φοιτούσαν σε αυτά 921 (ενήλικοι και ανήλικοι). Από αυτούς, οι 859 ήταν ενήλικοι και οι 62 ανήλικοι. Από τους 859 ενήλικους μαθητές, οι 488 ήταν άντρες και οι 371 γυναίκες (Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ).

### **3. Ανασκόπηση της θεωρίας για τη συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαίδευση**

Η συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαίδευση είναι ένα φαινόμενο το οποίο επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες οι οποίοι συνδέονται και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Ο εντοπισμός τους απαιτεί ειδικό σχεδιασμό και ενδελεχή έρευνα αφού διαφοροποιούνται ανάλογα και με τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων αλλά και το πλαίσιο εκπαίδευσης. Η τυπολογία του Houle (1961) είχε σημαντική επίδραση στην έρευνα και έδωσε το έναυσμα σε αρκετούς επιστήμονες για να ασχοληθούν σε βάθος με το θέμα αυτό. Κάνοντας μία συνοπτική ανασκόπηση των θεωριών για τη συμμετοχή εντοπίζονται διάφορες προσεγγίσεις, οι οποίες φαίνεται ότι έχουν επηρεαστεί και από τις συνθήκες της περιόδου που αναπτύχθηκαν. Ο Miller (1967) στη 'θεωρία των δυναμικών πεδίων' προσπάθησε να αναλύσει και να ερμηνεύσει τις συνθήκες που επιδρούν στην συμμετοχή. Για τον

Miller η συμμετοχή είναι μια αλληλοεξαρτώμενη σχέση μεταξύ των προσωπικών αναγκών και των κοινωνικών δομών. Όταν τόσο οι ανάγκες όσο και οι κοινωνικές δομές ωθούν ένα άτομο προς έναν εκπαιδευτικό στόχο, τότε η πιθανότητα συμμετοχής αυξάνεται κατά πολύ. Ο Boshier (1973) στο 'θεωρητικό μοντέλο της συνταύτισης' εξετάζει την παραμονή και την εγκατάλειψη σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Θεωρεί ότι οι λόγοι συμμετοχής είναι σε συνάρτηση με την αυτοαντίληψη του ατόμου αλλά και με το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Για τον Boshier, τα ανεπαρκή κίνητρα μπορούν να οδηγήσουν στην εγκατάλειψη και τα κίνητρα ανάπτυξης στην παραμονή. Ο Rubenson (1977), στο θεωρητικό παράδειγμα 'Προσδοκία-Σθένος', το οποίο ξεκινά από μία αλληλεπίδραση μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντός του, θεωρεί ότι ο συνδυασμός της προσδοκίας (το άτομο προσδοκά σε κάτι από την εκπαίδευση) και του σθένους (η δύναμη της εκπαίδευσης) μπορεί να οδηγήσει σε μια κινητήρια δύναμη η οποία δύναται να μετατραπεί σε συμμετοχή σε μια εκπαιδευτική δραστηριότητα. Εάν το σθένος ή η προσδοκία εκμηδενιστούν, το ίδιο θα κάνει και η δύναμη συμμετοχής. Ο Tough (1979) στα 'αναμενόμενα οφέλη' συνδέει τη συμμετοχή με τα οφέλη που αναμένει το άτομο. Στο μοντέλο του παρουσιάζει πέντε στάδια τα οποία συνδέονται με οφέλη που αναμένουν οι ενήλικοι από τη συμμετοχή τους. Στη 'θεωρία της μετάβασης', οι Aslanian & Brickell (1980) θεωρούν ότι η απόφαση των ενηλίκων για συμμετοχή συμπίπτει με διάφορες αλλαγές (μεταβάσεις) στις συνθήκες ζωής τους (γάμος, διαζύγιο, γέννηση παιδιών κ.α.). Στο μοντέλο της 'Ψυχο-κοινωνικής αλληλεπίδρασης' των Darkenwald και Merriam (1982, όπ. αναφ. στο McGivney, 1993), δίνεται έμφαση στους παράγοντες του κοινωνικού περιβάλλοντος και στην κοινωνικοοικονομική κατάσταση του ατόμου και αναφέρεται ένας αριθμός μεταβλητών που επιδρά στη συμμετοχή. Είναι μία παρόμοια προσέγγιση με το παράδειγμα της ομαδοποίησης μεταβλητών του Rubenson (1979). Η 'ομαδοποίηση μεταβλητών' βασιζόταν στο θεωρητικό παράδειγμα Προσδοκία-Σθένος. Στο παράδειγμα αυτό αναφέρονται τρεις ομάδες μεταβλητών που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και οι οποίες έχουν διαφορετική βαρύτητα μεταξύ τους. Στο μοντέλο της 'Αλυσίδας των Αντιδράσεων' της Cross (1981), η συμμετοχή είναι το αποτέλεσμα μιας αλυσίδας αντιδράσεων στην οποία επιδρούν δυνάμεις που σχετίζονται με το άτομο αλλά και με εξωτερικές συνθήκες. Η αλυσίδα των αντιδράσεων αποτελείται από επτά συνδέσμους ή στάδια όπως η ίδια τα χαρακτηρίζει: (Α) Αυτοαξιολόγηση, (Β) Στάσεις απέναντι στην εκπαίδευση, (Γ) Σημαντικότητα των στόχων και προσδοκία ότι η συμμετοχή θα εκπληρώσει τους στόχους, (Δ) Μεταβάσεις στη ζωή, (Ε) Ευκαιρίες και εμπόδια, (ΣΤ) Επαρκής πληροφόρηση για τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, (Ζ) Συμμετοχή (η τελική απόφαση). Όσο πιο θετική είναι η μαθησιακή εμπειρία ενός ενήλικου σε κάθε σύνδεσμο-στάδιο, τόσο αυξάνονται οι πιθανότητες για συμμετοχή-ολοκλήρωση της αλυσίδας.

Οι θεωρίες αυτές συνέβαλαν στην οργάνωση ερευνών και στην καταγραφή των παραγόντων συμμετοχής των ενηλίκων στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με ορισμένα ερευνητικά ευρήματα, φαίνεται ότι η θετική αυτοαξιολόγηση των ενηλίκων καθώς και η ανάγκη που έχουν να αποκτήσουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, να βελτιώσουν την ατομική τους εικόνα και κυρίως η ανάγκη τους να καταλαβαίνουν πράγματα που πριν δεν καταλάβαιναν, να μπορούν να εκφράζονται καλύτερα και να αξιολογούν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους είναι ορισμένοι παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν τη συμμετοχή (Παπαδημητρίου, 2019). Πολύ σημαντική είναι παράλληλα και η στάση των ενηλίκων απέναντι στην εκπαίδευση (Bariso, 2008· Blunt & Yang, 2002) ενώ, καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει και η απουσία εμποδίων σε συνδυασμό με την ύπαρξη εκπαιδευτικών ευκαιριών. Εξίσου σημαντική θεωρείται και η κατάλληλη πληροφόρηση που έχουν οι ενήλικοι για συγκεκριμένες εκπαιδευτικές ευκαιρίες που τους ενδιαφέρουν (Cross, 1981).

Η συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαίδευση προσφέρει γνώσεις και δεξιότητες αλλά ταυτόχρονα βοηθάει στην ενδυνάμωσή τους, στην ενίσχυση της κριτικής σκέψης αλλά και της αυτοεκτίμησής τους (Κόκκος, 2005). Στην Ελλάδα τα προηγούμενα χρόνια έγιναν ορισμένες έρευνες που στόχευαν στην καταγραφή παραγόντων συμμετοχής. Ο Ζαρίφης (2010) ασχολήθηκε ερευνητικά με τους παράγοντες συμμετοχής στα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων της επικράτειας. Στην έρευνά του, οι «προσωπικοί λόγοι» συγκέντρωσαν το μεγαλύτερο ποσοστό, ενώ ακολουθούσαν οι «επαγγελματικοί» (όσον αφορά τους γενικούς λόγους συμμετοχής). Ο Καραλής (2013) ερεύνησε τα κίνητρα, τα εμπόδια και το βαθμό συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες μη

τυπικής εκπαίδευσης. Στην έρευνά του ξεχώρισαν κίνητρα συμμετοχής που εντάσσονται στις ομάδες «επαγγελματική αναβάθμιση» και «ενδιαφέρον για μάθηση». Ο Παπαδημητρίου (2019), κατέγραψε και ανέλυσε τους παράγοντες συμμετοχής στα Εσπερινά Λύκεια της ελληνικής επικράτειας και ξεχώρισαν οι παράγοντες «εκπαιδευτική προοπτική», «στάση απέναντι στην εκπαίδευση» και «αυτοαξιολόγηση». Οι Γούλας κ. ά. (2022) στο κείμενό τους παρουσίασαν στοιχεία από την έρευνα της 'Metron Analysis' και ανέφεραν λόγους που η πανδημία επηρέασε (θετικά ή αρνητικά) την απόφαση για συμμετοχή σε προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης στην Ελλάδα την περίοδο εκείνη. Ο σημαντικότερος λόγος ήταν πως είχαν «περισσότερο ελεύθερο χρόνο», ενώ θετικά επηρέασε την απόφασή τους η σκέψη ότι «θα αποκομίσουν γνώσεις». Αρκετοί απάντησαν ότι ήταν «μεγάλη διευκόλυνση τα εξ αποστάσεως προγράμματα» και ότι την περίοδο της πανδημίας είχαν «μεγάλη διάθεση για δημιουργική απασχόληση».

Όπως προκύπτει και από έρευνες, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά ενός ατόμου, όταν αλληλεπιδρούν με άλλους παράγοντες, μπορούν να επηρεάσουν την απόφασή του για συμμετοχή. Οι Henry και Basile (1994) ερεύνησαν τα κίνητρα συμμετοχής σε μαθήματα εκπαίδευσης ενηλίκων σε ένα Πανεπιστήμιο της Αμερικής (Georgia State University) αλλά και τους ανασταλτικούς παράγοντες. Παράλληλα με τους παράγοντες που σχετίζονταν με τη συμμετοχή (επαγγελματικοί λόγοι, κίνητρο για καριέρα) ή τη μη συμμετοχή (κόστος συμμετοχής), διαπίστωσαν ότι και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά μπορούν να επηρεάσουν την απόφαση των ενηλίκων για συμμετοχή. Οι Sundet και Galbraith (1991) στην έρευνά τους διαπίστωσαν ότι οι δημογραφικές μεταβλητές επηρέαζαν την ιεράρχηση των παραγόντων που λειτουργούσαν αποτρεπτικά (εμπόδια) στη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Ο Παπαδημητρίου (2019) στην έρευνά του διαπίστωσε ότι το προφίλ των συμμετεχόντων επιδρούσε στην ένταση των παραγόντων που επηρέαζαν την απόφαση των ενηλίκων για συμμετοχή στα Εσπερινά Λύκεια της επικράτειας. Στην έρευνά του συμμετείχαν περισσότεροι άντρες. Τα περισσότερα ενήλικα άτομα (ανεξαρτήτως φύλου) ήταν νέα σε ηλικία (18 έως 24 ετών), άνεργα και με χαμηλό εισόδημα, άγαμα, χωρίς παιδιά, είχαν γεννηθεί και μεγαλώσει στην Ελλάδα και είχαν μητρική τους γλώσσα την ελληνική. Από τις αναλύσεις, εντοπίστηκαν διαφοροποιήσεις στην ένταση καθοριστικών παραγόντων στις συσχετίσεις που έγιναν με διάφορες δημογραφικές μεταβλητές. Συγκεκριμένα, στις συσχετίσεις που έγιναν στον παράγοντα «αυτοαξιολόγηση» με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές με το φύλο (η ένταση του παράγοντα 'αυτοαξιολόγηση' καταγράφεται μεγαλύτερη στις γυναίκες σε σχέση με τους άντρες), την ηλικία (η ένταση του παράγοντα καταγράφεται μεγαλύτερη στα άτομα ηλικίας '41 έως 50 ετών' σε σχέση με τα άτομα ηλικίας '18 έως 24 ετών'), την επαγγελματική κατάσταση (η ένταση του παράγοντα καταγράφεται μεγαλύτερη στους συνταξιούχους σε σχέση με τους ιδιώτες-αυτοαπασχολούμενους), το ετήσιο ατομικό εισόδημα (η ένταση του παράγοντα καταγράφεται μεγαλύτερη στα άτομα με ετήσιο ατομικό εισόδημα '5.001 έως 10.000 ευρώ' σε σχέση με τα άτομα που είχαν '0 έως 5.000 ευρώ'), την οικογενειακή κατάσταση (η ένταση του παράγοντα καταγράφεται μεγαλύτερη στους διαζευγμένους σε σχέση με όσους ήταν σε συμβίωση), το εάν είχαν ή δεν είχαν παιδιά (η ένταση του παράγοντα καταγράφεται μεγαλύτερη σε όσους είχαν παιδιά, σε σχέση με όσους δεν είχαν) και τη μητρική τους γλώσσα (η ένταση του παράγοντα καταγράφεται μεγαλύτερη σε όσους είχαν μητρική γλώσσα την Ελληνική, σε σχέση με όσους είχαν μητρική γλώσσα μία άλλη μη Ευρωπαϊκή). Στις συσχετίσεις που έγιναν στον παράγοντα «στάση απέναντι στην εκπαίδευση» με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές με το φύλο (η ένταση του παράγοντα 'στάση απέναντι στην εκπαίδευση' καταγράφεται μεγαλύτερη στις γυναίκες σε σχέση με τους άντρες), την ηλικία (η ένταση του παράγοντα καταγράφεται μεγαλύτερη στα άτομα ηλικίας 'πάνω από 50 ετών' σε σχέση με τα άτομα ηλικίας '18 έως 24 ετών'), το ετήσιο ατομικό εισόδημα (η ένταση του παράγοντα καταγράφεται μεγαλύτερη στα άτομα με ετήσιο ατομικό εισόδημα 'πάνω από 15.000 ευρώ' σε σχέση με τα άτομα που είχαν '0 έως 5.000 ευρώ'), την οικογενειακή κατάσταση (η ένταση του παράγοντα καταγράφεται μεγαλύτερη στις χήρες και τους χήρους σε σχέση με όσους/-ες ήταν σε συμβίωση), το εάν είχαν ή δεν είχαν παιδιά (η ένταση του παράγοντα καταγράφεται μεγαλύτερη σε όσους είχαν παιδιά σε σχέση με όσους δεν είχαν), το εάν ζούσαν στην Ελλάδα όλη τους τη ζωή ή ως μετανάστες (η ένταση του παράγοντα καταγράφεται



μεγαλύτερη στα άτομα που ζούσαν στην Ελλάδα όλη τους τη ζωή, σε σχέση με τα άτομα που ζούσαν ως μετανάστες τα τελευταία 10 χρόνια πριν τη διεξαγωγή της έρευνας) και τη μητρική τους γλώσσα (η ένταση του παράγοντα καταγράφεται μεγαλύτερη σε όσους είχαν μητρική γλώσσα την Ελληνική, σε σχέση με όσους είχαν μητρική γλώσσα μία άλλη μη Ευρωπαϊκή). Στις συσχετίσεις που έγιναν στον παράγοντα «εκπαιδευτική προοπτική» με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές με το φύλο (η ένταση του παράγοντα 'εκπαιδευτική προοπτική' καταγράφεται μεγαλύτερη στις γυναίκες σε σχέση με τους άντρες) και το ετήσιο ατομικό εισόδημα (η ένταση του παράγοντα καταγράφεται μεγαλύτερη στα άτομα με ετήσιο ατομικό εισόδημα '0 έως 5.000 ευρώ', σε σχέση με τα άτομα που είχαν '10.001 έως 15.000 ευρώ').

Όπως είναι φανερό, πολλοί και διαφορετικοί παράγοντες εμπλέκονται και αλληλεπιδρούν στην απόφαση των ενηλίκων για συμμετοχή (ανάμεσά τους δημογραφικοί, ψυχολογικοί, γενικά χαρακτηριστικά, εξωτερικές συνθήκες αλλά και παράγοντες που σχετίζονται με τον τύπο και τον τρόπο παροχής του εκπαιδευτικού προγράμματος κ.α.). Σε κάθε περίπτωση όμως, δεν είναι πάντοτε εύκολο να προβλέψουμε αλλά και να ερμηνεύσουμε τη συμμετοχή γιατί πρόκειται για μία δυναμική διαδικασία η οποία είναι ατομική υπόθεση του κάθε ατόμου και στην οποία έχουμε μεταβλητές, οι οποίες μετασχηματίζονται και αλληλεπιδρούν διαρκώς (Norland, 1992). Αυτό το οποίο μπορεί να μας δώσει αξιόπιστα και ερμηνεύσιμα στοιχεία για τη συμμετοχή είναι η έρευνα στο πεδίο.

Είναι σημαντικό, αυτοί που παρέχουν εκπαιδευτικά προγράμματα να λαμβάνουν υπόψη τους τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα των ενηλίκων, ώστε να προσελκύουν περισσότερα άτομα στην εκπαίδευση. Η χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής για τους ενηλίκους εμπεριέχει προκλήσεις, που σχετίζονται κυρίως με την κινητοποίηση των ατόμων που δε συμμετέχουν. Εξίσου σημαντικό είναι οι ενήλικοι να κατανοήσουν την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης και να την προσεγγίζουν θετικά (Beder, 1990).

### **3. Μέθοδος της έρευνας**

#### **3.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα**

Σκοπός της έρευνας ήταν η καταγραφή, η ανάλυση και η ερμηνεία των παραγόντων συμμετοχής των ενηλίκων της νησιωτικής Ελλάδας στα Εσπερινά Γενικά Λύκεια. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι στόχοι ως ερευνητικά ερωτήματα:

- ❖ Πώς αξιολογούν οι ενήλικοι μαθητές και οι ενήλικες μαθήτριες τον εαυτό τους σε σχέση με τη συμμετοχή τους στο Εσπερινό Λύκειο;
- ❖ Ποια είναι η στάση τους απέναντι στην εκπαίδευση και πώς σχετίζεται με τη συμμετοχή τους;
- ❖ Ποιες είναι οι προσδοκίες τους και σε τι στοχεύουν με τη συμμετοχή τους;
- ❖ Πώς ενθαρρύνεται ή αποθαρρύνεται η συμμετοχή τους;
- ❖ Υπήρχαν αλλαγές στη ζωή τους που επηρέασαν την απόφασή τους για συμμετοχή;
- ❖ Κατά πόσο πιστεύουν ότι η συμμετοχή θα τους βοηθήσει να αλλάξουν τη ζωή τους και την καθημερινότητά τους;
- ❖ Κατά πόσο η πληροφόρηση που είχαν για το Εσπερινό Λύκειο ήταν επαρκής και τους βοήθησε στην απόφαση για συμμετοχή;

#### **3.2. Δείγμα και δημογραφικά χαρακτηριστικά**

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα την άνοιξη του σχολικού έτους 2021-2022. Ο πληθυσμός αναφοράς ήταν οι ενήλικοι μαθητές και οι ενήλικες μαθήτριες που συμμετείχαν ενεργά στα Εσπερινά Λύκεια της νησιωτικής Ελλάδας την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας. Το δείγμα ήταν 268 ενήλικοι μαθητές και ενήλικες μαθήτριες των τριών τάξεων του Δημόσιου Εσπερινού Γενικού Λυκείου και προέρχεται από από τις περιφέρειες Ιονίων Νήσων, Κρήτης, Νοτίου και Βορείου Αιγαίου. Το 53% των συμμετεχόντων στην έρευνα είναι άντρες και το 47% γυναίκες. Οι περισσότεροι (35,1%) ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα «18 έως 24 ετών». Στην πλειονότητά τους είναι άνεργοι (33,3%), έχουν εισόδημα από «0 μέχρι 5000 ευρώ» (55,2%), είναι άγαμοι (48,5%), δεν έχουν παιδιά (58,6%), έχουν



ζήσει στην Ελλάδα όλη τους τη ζωή (93,3%) και η μητρική τους γλώσσα είναι η Ελληνική (94,8%). Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες φοιτούσαν στη Γ' Λυκείου (37,8%).

### 3.3. Το εργαλείο συλλογής των δεδομένων – Περιορισμοί, ζητήματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας της έρευνας

Για τη συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε η μέθοδος της επισκόπησης με αυτοσυμπληρούμενο ερωτηματολόγιο, διότι εξυπηρετούσε τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας (Κελπανίδης, 1999). Το ερωτηματολόγιο είχε χρησιμοποιηθεί και αξιολογηθεί σε αντίστοιχη έρευνα που έγινε το 2015 (Παπαδημητρίου, 2019).

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της τυχαίας στρωματοποιημένης δειγματοληψίας (Σταμοβλάσης, 2016) και είναι μία ποσοτική έρευνα επισκόπησης. Το δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό και υπάρχει η δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Ο έλεγχος της αξιοπιστίας πραγματοποιήθηκε με τη διερεύνηση της εσωτερικής συνάφειας του εργαλείου συλλογής δεδομένων (Litwin & Fink, 1995). Για τον έλεγχο της εσωτερικής συνάφειας των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, στις κλίμακες που δημιουργήθηκαν, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής 'α' του Cronbach (ο οποίος ήταν πολύ υψηλός). Το ερωτηματολόγιο, το οποίο δημιουργήθηκε από τον συγγραφέα (2019), περιελάμβανε ερωτήσεις κλειστού τύπου. Για τη δόμησή του, αξιοποιήθηκαν οι επτά κατηγορίες του μοντέλου της Patricia Cross (1981) 'Αλυσίδα Αντιδράσεων'. Για την κατασκευή και στάθμισή του, αξιοποιήθηκε η σχετική βιβλιογραφία καθώς και 20 συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν με τη συμμετοχή ενηλίκων μαθητών και μαθητριών του Εσπερινού Γενικού Λυκείου Αμπελοκήπων Θεσσαλονίκης. Μετά την πρώτη κατασκευή του ερωτηματολογίου, έγινε πιλοτική εφαρμογή σε μια ομάδα ενηλίκων μαθητών και μαθητριών που συμμετείχαν σε Εσπερινό Λύκειο. Στη συνέχεια, τροποποιήθηκε και πήρε την τελική του μορφή. Στον πίνακα 1 βλέπουμε τους θεματικούς άξονες της έρευνας, στους οποίους εντάσσονται οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

**Πίνακας 1.** Θεματικοί άξονες ερωτηματολογίου

A' Μέρος	
Ερωτήσεις: 1-9	Το προφίλ των συμμετεχόντων/-χουσών
B' Μέρος	
Ερωτήσεις: 10-16	Πώς αξιολογούν τον εαυτό τους
Ερωτήσεις: 17-22	Ποια είναι η στάση τους απέναντι στην εκπαίδευση;
Ερωτήσεις: 23-29	Ποιοι είναι οι στόχοι τους;
Ερωτήσεις: 30-39	Ποιες είναι οι προσδοκίες τους;
Ερωτήσεις: 40-47	Αλλαγές στις συνθήκες της ζωής τους που επηρέασαν την απόφασή τους
Ερωτήσεις: 48-52	Αλλαγές που προσδοκούν στη ζωή τους μετά τη συμμετοχή
Ερωτήσεις: 53-61	Τι ενθάρρυνε την απόφασή τους;
Ερωτήσεις: 62-72	Τι τους αποθάρρυνε;
Ερωτήσεις: 72-80	Ποια ήταν η πληροφόρηση που είχαν και από πού προερχόταν;

Στην έρευνα αυτή, δικαίωμα συμμετοχής είχαν μόνο οι ενήλικες μαθήτριες και οι ενήλικοι μαθητές. Για τη διεξαγωγή της, ακολουθήθηκαν όλοι οι κώδικες δεοντολογίας. Συγκεκριμένα, έλαβαν μέρος όσες και όσοι το επιθυμούσαν και μόνο όταν υπήρχε η προφορική τους συγκατάθεση. Όλοι είχαν την επιλογή της μη συμμετοχής και το δικαίωμα να αποσυρθούν από την έρευνα σε οποιοδήποτε στάδιο.

Η σημασία της εθελοντικής συμμετοχής έγκειται στην ποιότητα των απαντήσεων του δείγματος. Θεμελιώδης ευθύνη κάθε ερευνητή είναι να προβεί σε όλες εκείνες τις ενέργειες οι οποίες θα εξασφαλίσουν ότι οι συμμετέχοντες στην ερευνητική μελέτη δεν θα υποστούν καμία ψυχολογική βλάβη ή να αισθανθούν δυσφορία ή κίνδυνο. Ως επακόλουθο αυτών, στα θέματα της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας, υπήρξε σαφής δήλωση προς τους συμμετέχοντες πως οι πληροφορίες που παρείχαν, συμπληρώνοντας το ερωτηματολόγιο, θα παραμείνουν εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τους σκοπούς της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο και για την υλοποίηση της έρευνας αξιοποιήθηκε σχετική άδεια.

### **3.4. Μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων**

Η στατιστική επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων έγινε με το «στατιστικό πακέτο για τις κοινωνικές επιστήμες» (SPSS). Για την καλύτερη περιγραφή των κατανομών των δεδομένων, αξιοποιήθηκαν οι δείκτες κεντρικής τάσης (διάμεσος, μέσος όρος, επικρατούσα τιμή). Για τις ασύμμετρες κατανομές, αξιοποιήθηκε η διάμεσος επειδή δεν επηρεάζεται από τις ακραίες τιμές (το 50% των μετρήσεων είναι μικρότερες από αυτήν και το υπόλοιπο 50% μεγαλύτερες). Για την μείωση του αριθμού των μεταβλητών του ερωτηματολογίου και την καλύτερη επεξεργασία των δεδομένων, έγινε παραγοντική ανάλυση (factor analysis). Εφαρμόστηκε η μέθοδος της Ανάλυσης Κύριων Συνιστωσών (Principal Component Analysis). Για τον έλεγχο της καταλληλότητας των δεδομένων για παραγοντική ανάλυση, αξιοποιήθηκε ο δείκτης Kaiser-Meyer-Olkin και ο δείκτης Bartlett's Test of Sphericity. Για τον τελικό αριθμό των παραγόντων σε κάθε σύνδεσμο, αξιοποιήθηκε το διάγραμμα ιδιοτιμών (scree plot). Για την εκτίμηση της αξιοπιστίας, χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας (Cronbach's Alpha) για τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που ομαδοποιήθηκαν και από τις οποίες εξήχθησαν οι παράγοντες.

## **4. Ανάλυση εμπειρικών δεδομένων - Ευρήματα**

### **4.1. Ανάλυση Παραγόντων (Factor Analysis)**

Η ανάλυση παραγόντων αξιοποιήθηκε για να κατηγοριοποιήσουμε έναν μεγάλο αριθμό μεταβλητών σε ομάδες, οι οποίες αποτελούν τις διαστάσεις του ερωτηματολογίου. Το σημαντικότερο από την παραγοντική ανάλυση είναι ο εντοπισμός των παραγόντων σε κάθε ομάδα ερωτήσεων, ο οποίος ουσιαστικά καθορίζεται από την θεωρία και αναζητεί επιβεβαίωση στα εμπειρικά δεδομένα.

Οι παράγοντες που παρουσιάζονται παρακάτω προέκυψαν από την ομαδοποίηση όσων ερωτήσεων συσχετίζονταν μεταξύ τους.

#### **4.1.1. Θεματικός άξονας: Πώς αξιολογούν τον εαυτό τους**

Στην πρώτη ομάδα των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου (ερωτήσεις 10 έως 16 του ερωτηματολογίου), από την παραγοντική ανάλυση προέκυψε ο παράγοντας «Αυτοαξιολόγηση» (Cross, 1981). Οι ερωτήσεις που εντάχθηκαν σε αυτόν τον παράγοντα προήλθαν από την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων που έδωσαν οι συμμετέχουσες και οι συμμετέχοντες στις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν για τη στάθμιση του ερωτηματολογίου αλλά και τη σχετική θεωρία (κάτι ανάλογο έγινε και με τους άλλους παράγοντες). Η ερώτηση που είχε τεθεί εδώ ήταν 'πώς επιδρά η συμμετοχή στον τρόπο με τον οποίο αξιολογούν τον εαυτό τους'. Από την ανάλυση προέκυψαν επτά στοιχεία (items) τα οποία σχετίζονται με το πώς αξιολογούν τον εαυτό τους σε σχέση: με την ετοιμότητά τους για συμμετοχή, με το πώς βλέπουν και πώς εκτιμούν τον εαυτό τους (αυτοεκτίμηση) αλλά και με την αυτοβελτίωση και πρόοδο τους. Στον πίνακα 2, βλέπουμε τα φορτία των ερωτήσεων που συνεισφέρουν σε αυτόν τον παράγοντα. Στον πίνακα 3, παρατηρούμε ότι ο δείκτης αξιοπιστίας (Cronbach's Alpha) είναι αποδεκτός (0,891) και η εσωτερική συνέπεια μεταξύ των ερωτήσεων είναι 'πολύ ικανοποιητική'.

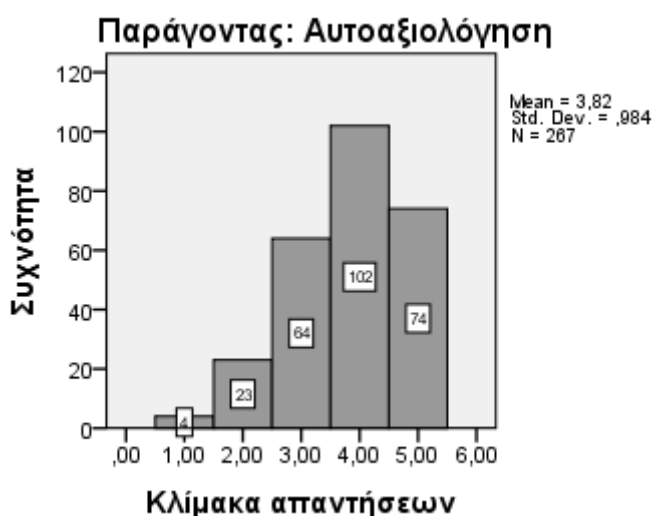
**Πίνακας 2.** Παραγοντική ανάλυση στις ερωτήσεις 10 έως 16

Παράγοντας που εξάγεται: Αυτοαξιολόγηση	Παράγοντας
	1
E15. Θα μπορώ να εκφράζομαι καλύτερα	0,865
E14. Θα αποκτήσω μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό μου και στις ικανότητές μου	0,843
E16 Θα αξιολογήσω τις γνώσεις και τις δεξιότητές μου	0,809
E12. Θα μου δοθεί η ευκαιρία να δοκιμάσω τις δυνατότητές μου	0,773
E13. Θα κατανοήσω πράγματα που πριν δεν καταλάβαινα	0,770
E11. Θα γίνω πιο ολοκληρωμένος πολίτης	0,760
E10. Είμαι έτοιμος να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών	0,619

**Πίνακας 3.** Δείκτης αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας ερωτήσεων 10 έως 16

Cronbach's Alpha	Αριθμός στοιχείων
0,891	7

Στο γράφημα 1, βλέπουμε τις τάσεις των απαντήσεων στις ερωτήσεις που ομαδοποιήθηκαν (με βάση την κλίμακα 1 έως 5 που χρησιμοποιήθηκε στο ερωτηματολόγιο) στον παράγοντα «Αυτοαξιολόγηση». Σύμφωνα με τους δείκτες κεντρικής τάσης (Mean=3,82, Median=4, Mode=4), οι ερωτώμενοι απάντησαν 'ισχύει πολύ' ότι αξιολογούν θετικά τον εαυτό τους.



**Γράφημα 1.** Οι τάσεις των απαντήσεων στον παράγοντα 'Αυτοαξιολόγηση'

#### 4.1.2. Θεματικός άξονας: Ποια είναι η στάση τους απέναντι στην εκπαίδευση

Στη δεύτερη ομάδα των ερωτήσεων (ερωτήσεις 17 έως 22), προέκυψε ο παράγοντας «Η στάση των συμμετεχόντων απέναντι στην εκπαίδευση» (Cross, 1981). Τα στοιχεία που συνθέτουν αυτόν τον παράγοντα είναι 6 και σχετίζονται με τη στάση που έχουν οι ενήλικοι για την εκπαίδευση, αλλά και την προηγούμενη εμπειρία τους από αυτήν. Στον πίνακα 4, βλέπουμε τα φορτία των ερωτήσεων που συνεισφέρουν στον παράγοντα που εξήχθη. Στον πίνακα 5, παρατηρούμε ότι ο δείκτης αξιοπιστίας (Cronbach's Alpha) είναι αποδεκτός (0,820) και υπάρχει 'ικανοποιητική' εσωτερική συνέπεια μεταξύ των ερωτήσεων (ερωτήσεις 17 έως 22).

**Πίνακας 4.** Παραγοντική ανάλυση στις ερωτήσεις 17 έως 22

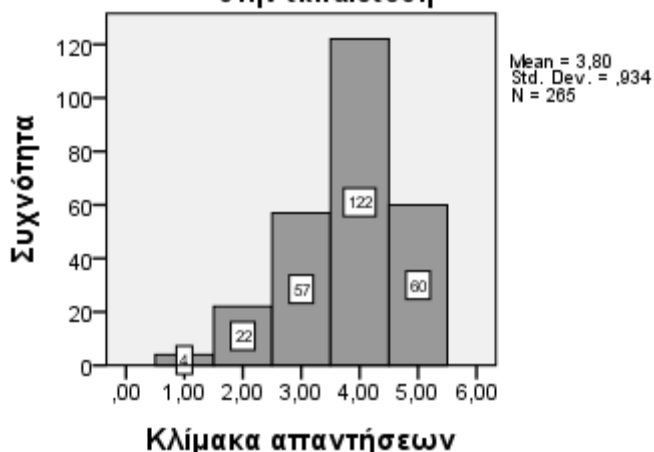
Παράγοντας που εξάγεται:	Παράγοντας
<b>Στάση των συμμετεχόντων απέναντι στην εκπαίδευση</b>	1
E22. Η εκπαίδευση είναι ένα μέσο βελτίωσης του εαυτού μας	0,812
E17. Η εκπαίδευση είναι ένα μέσο για την απόκτηση νέων γνώσεων	0,791
E21. Μου αρέσει να συμμετέχω σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες	0,752
E18. Η εκπαίδευση είναι ένα μέσο που με βοηθά να αλλάξω τις στάσεις και συμπεριφορές μου	0,733
E19. Η εκπαίδευση είναι μια διαδικασία που πρέπει να διαρκεί σε όλη τη ζωή μας	0,704
E20. Έχω προηγούμενη θετική εμπειρία από συμμετοχή σε άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα	0,600

**Πίνακας 5.** Δείκτης αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας ερωτήσεων 17 έως 22

Cronbach's Alpha	Αριθμός στοιχείων
0,820	6

Στο γράφημα 2, βλέπουμε τις τάσεις των απαντήσεων. Σύμφωνα με τους δείκτες κεντρικής τάσης (Mean=3,8, Median=4, Mode=4), οι ερωτώμενοι απάντησαν 'ισχύει πολύ' ότι η 'στάση τους απέναντι στην εκπαίδευση' είναι θετική.

**Παράγοντας: Στάση των συμμετεχόντων απέναντι στην εκπαίδευση**



**Γράφημα 2.** Οι τάσεις των απαντήσεων στον παράγοντα 'Στάση των συμμετεχόντων απέναντι στην εκπαίδευση'

#### 4.1.3. Θεματικός άξονας: Ποιοι είναι οι στόχοι τους

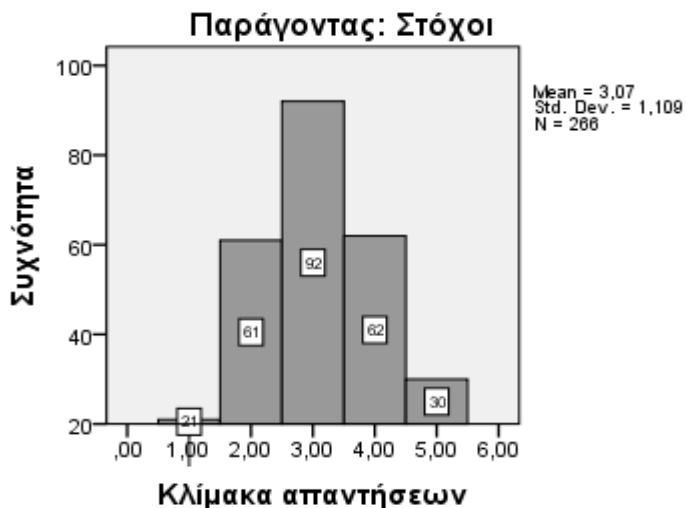
Στην τρίτη ομάδα των ερωτήσεων (ερωτήσεις 23 έως 29), από την παραγοντική ανάλυση προέκυψαν δύο παράγοντες, οι «Στόχοι» (Cross, 1981· Harper Apt, 1978· Rubenson, 1977) (ερωτήσεις 23 έως 26 και 29) και η «Εκπαιδευτική προοπτική» (Ball, 2002) (ερωτήσεις 27 και 28).

Ο πρώτος παράγοντας αποτελείται από πέντε στοιχεία τα οποία σχετίζονται με τους στόχους που έχουν σε σχέση με τη συμμετοχή. Στον πίνακα 6, βλέπουμε τα φορτία των ερωτήσεων.

**Πίνακας 6. Παραγοντική ανάλυση στις ερωτήσεις 23 έως 26 και 29**

Παράγοντας που εξάγεται: Στόχοι	Παράγοντας
	1
E24. Να γίνω περισσότερο αποδοτικός στην εργασία μου	0,825
E25. Να αυξήσω τις οικονομικές μου απολαβές	0,784
E23. Να βελτιωθεί η εικόνα μου απέναντι στους άλλους	0,751
E29. Να ανταγωνιστώ άλλους στην εύρεση μιας καλύτερης εργασίας	0,702
E26. Να κάνω νέες γνωριμίες	0,646

Στο γράφημα 3, βλέπουμε τις τάσεις των απαντήσεων. Σύμφωνα με τους δείκτες κεντρικής τάσης (Mean=3,07, Median=3, Mode=3), οι ερωτώμενοι απάντησαν 'ισχύει αρκετά' ότι συμμετέχουν για να ικανοποιήσουν τους «στόχους» τους.



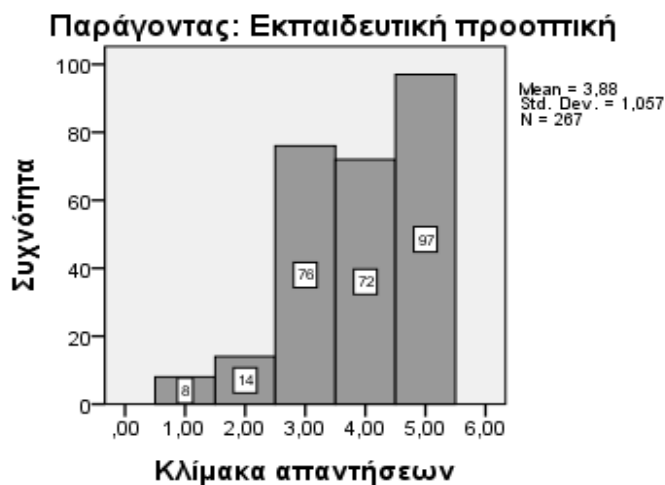
**Γράφημα 3.** Οι τάσεις των απαντήσεων στον παράγοντα 'Στόχοι'

Όσον αφορά τον παράγοντα «Εκπαιδευτική προοπτική», τα στοιχεία που τον συνθέτουν σχετίζονται με την προοπτική τους στην εκπαίδευση. Στον πίνακα 7, βλέπουμε τα φορτία των ερωτήσεων που συνεισφέρουν στον παράγοντα που εξήχθη.

**Πίνακας 7.** Παραγοντική ανάλυση στις ερωτήσεις 27 και 28

Παράγοντας που εξάγεται: Εκπαιδευτική προοπτική	Παράγοντας
E28. Να συνεχίσω τις σπουδές μου στο πανεπιστήμιο ή σε κάποια άλλη σχολή	0,745
E27. Να ολοκληρώσω το λύκειο που ήταν μια επιθυμία μου που δεν είχα πραγματοποιήσει	0,745

Στο γράφημα 4, βλέπουμε τις τάσεις των απαντήσεων. Σύμφωνα με τους δείκτες κεντρικής τάσης (Mean=3,88, Median=4, Mode=5), οι ερωτώμενοι απάντησαν 'ισχύει πολύ' ότι συμμετέχουν στο Εσπερινό Λύκειο διότι στοχεύουν σε εκπαιδευτική προοπτική.



**Γράφημα 4.** Οι τάσεις των απαντήσεων στον παράγοντα 'Εκπαιδευτική προοπτική'

#### 4.1.4. Θεματικός άξονας: Ποιες είναι οι προσδοκίες τους

Στην τέταρτη ομάδα των ερωτήσεων (30 έως 39), από την παραγοντική ανάλυση προέκυψαν δύο παράγοντες, οι «Προσδοκίες» (Cross, 1981· Rubenson, 1977) (ερωτήσεις 30-38) και η «Βελτίωση των οικονομικών της οικογένειας» (ερώτηση 39).

Τα στοιχεία που συνθέτουν τον πρώτο παράγοντα είναι εννέα και σχετίζονται με τις προσδοκίες που έχουν από τη συμμετοχή τους. Στον πίνακα 8, βλέπουμε τα φορτία των ερωτήσεων (30-38) που συνεισφέρουν στον παράγοντα που εξήχθη. Στον πίνακα 9, παρατηρούμε ότι ο δείκτης αξιοπιστίας είναι αποδεκτός (0,879) και η εσωτερική συνέπεια μεταξύ των ερωτήσεων (ερωτήσεις 30 έως 38) είναι 'πολύ ικανοποιητική'.

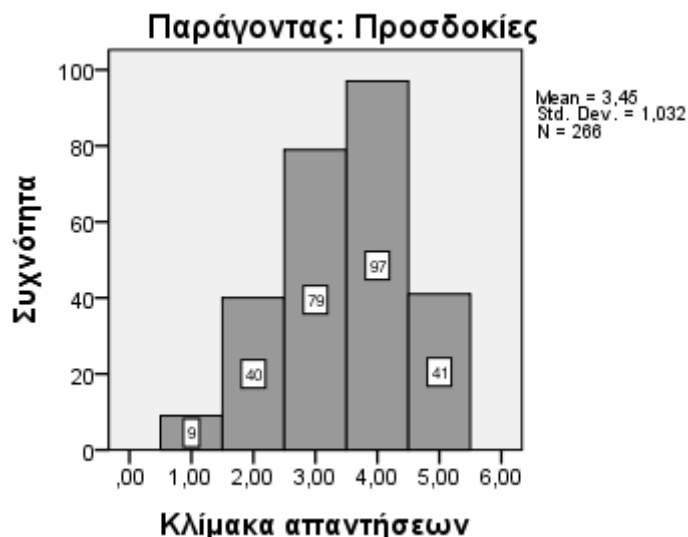
**Πίνακας 8.** Παραγοντική ανάλυση στις ερωτήσεις 30 έως 38

Παράγοντας που εξάγεται: Προσδοκίες	Παράγοντας
	1
E35. Θα εμπλακώ σε κοινωνικές δραστηριότητες	0,764
E36. Θα μπορώ να κατανοώ συζητήσεις	0,758
E30. Θα αισθανθώ περισσότερο δυνατός/ή	0,751
E32. Θα κερδίσω τον σεβασμό του περίγυρού μου	0,746
E34. Θα αποκτήσω γνώσεις χρήσιμες στην καθημερινή μου ζωή	0,744
E33. Θα δώσω ένα καλό παράδειγμα στους συνανθρώπους μου που δεν έχουν τελειώσει το λύκειο	0,726
E37. Θα ικανοποιήσω την περιέργειά μου για το αν μπορώ να ανταποκριθώ σε αυτό το πρόγραμμα σπουδών	0,688
E38. Θα ξεφύγω από την καθημερινότητα και τα προβλήματά της	0,637
E31. Θα ικανοποιήσω το όνειρο μου να ολοκληρώσω τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση	0,621

**Πίνακας 9.** Δείκτης αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας ερωτήσεων 30 έως 38

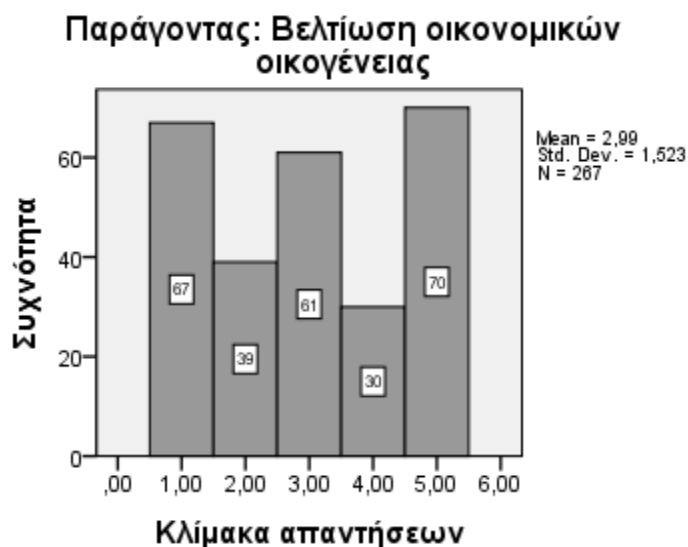
Cronbach's Alpha	Αριθμός στοιχείων
0,879	9

Στο γράφημα 5, βλέπουμε τις τάσεις των απαντήσεων στον παράγοντα «προσδοκίες» (ερωτήσεις 30-38). Σύμφωνα με τους δείκτες κεντρικής τάσης (Mean=3,45, Median=4, Mode=4), οι ερωτώμενοι απάντησαν 'ισχύει πολύ' ότι συμμετέχουν στο Εσπερινό Λύκειο διότι πιστεύουν ότι θα ικανοποιηθούν οι «προσδοκίες» τους.



**Γράφημα 5.** Οι τάσεις των απαντήσεων στον παράγοντα 'Προσδοκίες'

Ο δεύτερος παράγοντας προέρχεται από ένα στοιχείο το οποίο σχετίζεται με την ενίσχυση των οικονομικών της οικογένειας (ερώτηση 39). Στο γράφημα 6, βλέπουμε τις τάσεις των απαντήσεων. Σύμφωνα με τους δείκτες κεντρικής τάσης (Mean=2,99, Median=3, Mode=5, Std. Deviation=1,52), οι ερωτώμενοι απάντησαν 'ισχύει αρκετά' ότι συμμετέχουν στο Εσπερινό Λύκειο διότι προσδοκούν ότι θα βελτιώσουν τα οικονομικά της οικογένειάς τους.



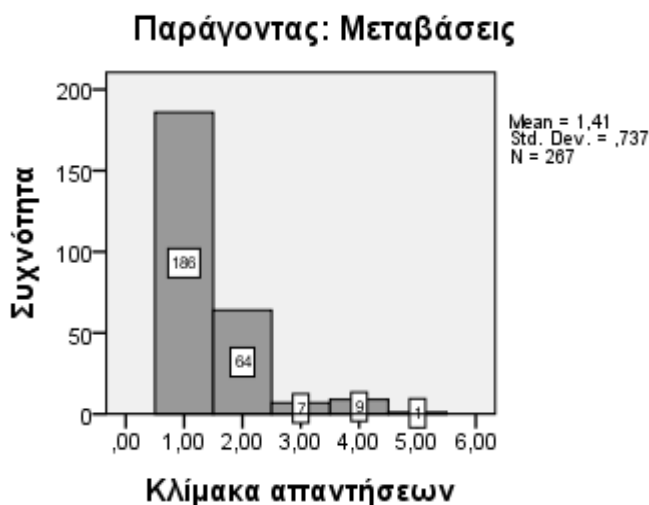
**Γράφημα 6.** Οι τάσεις των απαντήσεων στον παράγοντα 'Βελτίωση οικονομικών οικογένειας'

#### 4.1.5. Θεματικός άξονας: Αλλαγές στις συνθήκες της ζωής τους που επηρέασαν την απόφασή τους

Στην Πέμπτη ομάδα των ερωτήσεων (40 έως 47), από την παραγοντική ανάλυση προέκυψε ένας παράγοντας, στον οποίο δόθηκε το όνομα «Μεταβάσεις» (Aslanian & Brickell, 1980). Αυτός ο παράγοντας αποτελείται από οχτώ στοιχεία τα οποία σχετίζονται με αλλαγές στις συνθήκες ζωής των ενηλίκων που επηρέασαν την απόφασή τους για συμμετοχή (γάμος/οικογένεια/παιδιά, διαζύγιο, απώλεια κάποιου κοντινού ή συγγενικού προσώπου, συνταξιοδότηση, αλλαγή κατοικίας, απώλεια περιουσίας, αλλαγή εργασιακού περιβάλλοντος, απώλεια εργασίας). Στο γράφημα 7, βλέπουμε τις τάσεις των απαντήσεων. Σύμφωνα με τους δείκτες κεντρικής τάσης (Mean=1,41, Median=1,



Mode=1), οι ερωτώμενοι απάντησαν ότι δεν υπήρχαν μεταβάσεις στη ζωή τους οι οποίες να σχετίζονται με την απόφασή τους για συμμετοχή στο Εσπερινό Λύκειο.



**Γράφημα 7.** Οι τάσεις των απαντήσεων στον παράγοντα 'Μεταβάσεις'

#### 4.1.6. Θεματικός άξονας: Αλλαγές που προσδοκούν στη ζωή τους μετά τη συμμετοχή τους

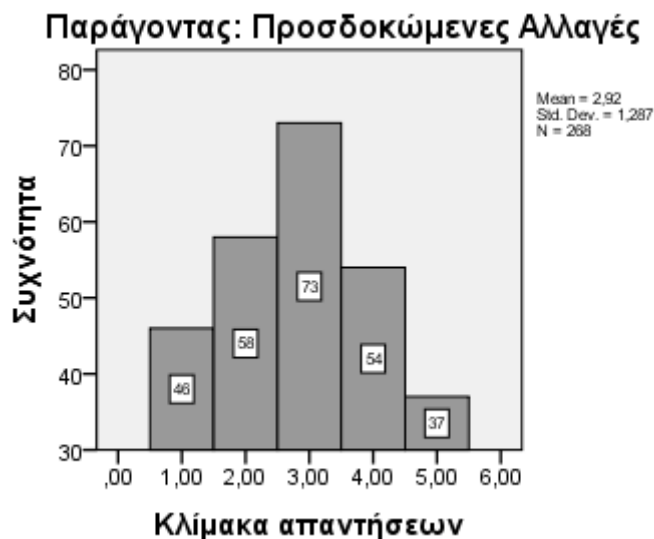
Στην έκτη ομάδα των ερωτήσεων (ερ. 48 έως 52), από την παραγοντική ανάλυση προέκυψε ο παράγοντας «Προσδοκώμενες αλλαγές».

Τα στοιχεία που συνθέτουν αυτόν τον παράγοντα είναι πέντε και σχετίζονται με αλλαγές που προσδοκούν στη ζωή τους, για τις οποίες θα τους βοηθήσει η συμμετοχή τους (βλ. πίνακα 10).

**Πίνακας 10.** Παραγοντική ανάλυση στις ερωτήσεις 48 ως 52

Παράγοντας που εξάγεται: Προσδοκώμενες αλλαγές	Παράγοντας
	1
E49. Να αλλάξω τον τρόπο με τον οποίο καταλαβαίνω τον κοινωνικό μου περίγυρο	0,907
E50. Να αλλάξω τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζω δυσάρεστα γεγονότα στη ζωή μου	0,877
E48. Να αλλάξω τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζω τον εαυτό μου και τους άλλους ανθρώπους	0,869
E51. Να αλλάξω τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζω την κριτική των υπολοίπων	0,850
E52. Να αλλάξω παραστάσεις για να ξεφύγω από την καθημερινότητά μου	0,661

Στο γράφημα 8, βλέπουμε τις τάσεις των απαντήσεων. Σύμφωνα με τους δείκτες κεντρικής τάσης (Mean=2,92, Median=3, Mode=3), οι ερωτώμενοι απάντησαν 'ισχύει αρκετά' ότι προσδοκούν αλλαγές στη ζωή τους με τη συμμετοχή στο Εσπερινό Λύκειο.



**Γράφημα 8.** Οι τάσεις των απαντήσεων στον παράγοντα 'Προσδοκώμενες αλλαγές'

#### 4.1.7. Θεματικός άξονας: Τι ενθάρρυνε την απόφασή τους

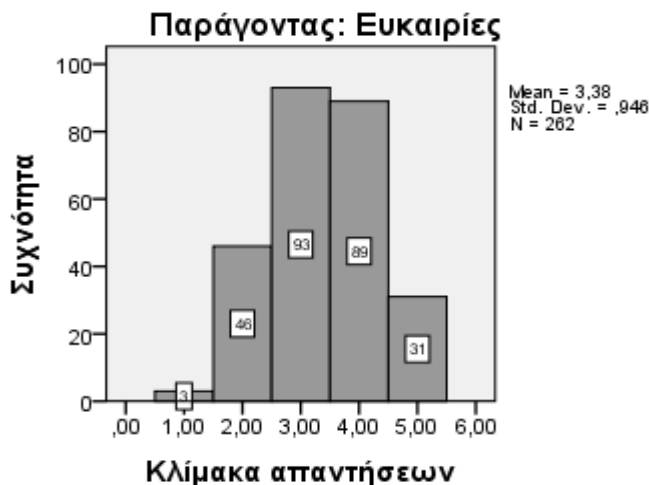
Στην έβδομη ομάδα των ερωτήσεων (ερωτήσεις 53 έως 61), από την παραγοντική ανάλυση προέκυψαν δύο παράγοντες. Από τις ερωτήσεις 53-58 προέκυψε ο παράγοντας «Ευκαιρίες» (Cross, 1981) και από τις ερωτήσεις 59 έως 61 ο παράγοντας «Διάθεση».

Τα στοιχεία που συνθέτουν τον παράγοντα «Ευκαιρίες» είναι 6 και σχετίζονται με ευκαιρίες που ενθάρρυναν την απόφασή τους για συμμετοχή. Στον πίνακα 11, βλέπουμε τα φορτία των ερωτήσεων που συνεισφέρουν στον παράγοντα.

**Πίνακας 11.** Παραγοντική ανάλυση στις ερωτήσεις 53 ως 58

Παράγοντας που εξάγεται: Ευκαιρίες	Παράγοντας
	1
E56. Φίλοι ή γνωστοί	0,774
E57. Η άμεση οικογένεια	0,689
E58. Το εργασιακό μου περιβάλλον	0,619
E55. Η εύκολη μετακίνηση μου προς το σχολείο	0,608
E53. Η αντιμετώπιση από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου	0,579
E54. Το ωράριο λειτουργίας του σχολείου	0,558

Στο γράφημα 9, βλέπουμε τις τάσεις των απαντήσεων. Σύμφωνα με τους δείκτες κεντρικής τάσης (Mean=3,38, Median=3, Mode=3), οι ερωτώμενοι απάντησαν 'ισχύει αρκετά' ότι ο παράγοντας «ευκαιρίες» τους ενθάρρυνε στην απόφασή τους για συμμετοχή στο Εσπερινό Λύκειο.



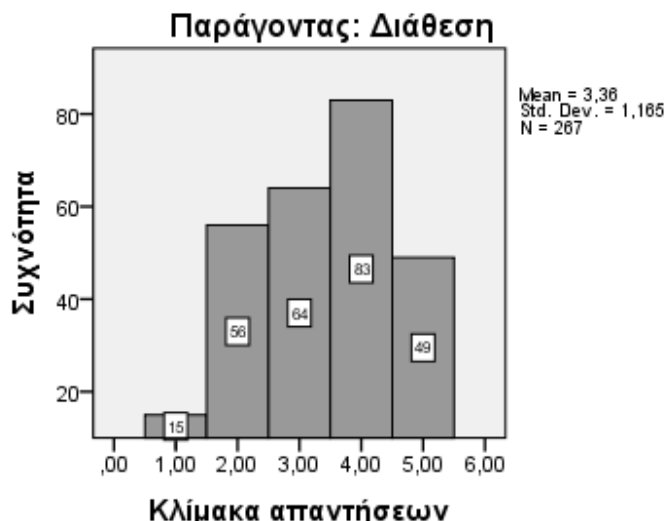
**Γράφημα 9.** Οι τάσεις των απαντήσεων στον παράγοντα 'Ευκαιρίες'

Ο δεύτερος παράγοντας αποτελείται από τρία στοιχεία τα οποία σχετίζονται με τη διαθεσιμότητά τους να αξιοποιήσουν την ευκαιρία που έχουν για να συμμετέχουν στο Εσπερινό Λύκειο. Στον πίνακα 12, βλέπουμε τα φορτία των ερωτήσεων που συνεισφέρουν στον παράγοντα.

**Πίνακας 12.** Παραγοντική ανάλυση στις ερωτήσεις 59 ως 61

Παράγοντας που εξάγεται: Διάθεση	Παράγοντας
	1
E60. Ότι δεν έχει κόστος συμμετοχής	0,764
E61. Ότι μου αρέσει το σχολικό περιβάλλον	0,684
E59. Ότι έχω πολύ ελεύθερο χρόνο στη διάθεσή μου και επιθυμώ να τον διαθέσω στην εκπαίδευση	0,667

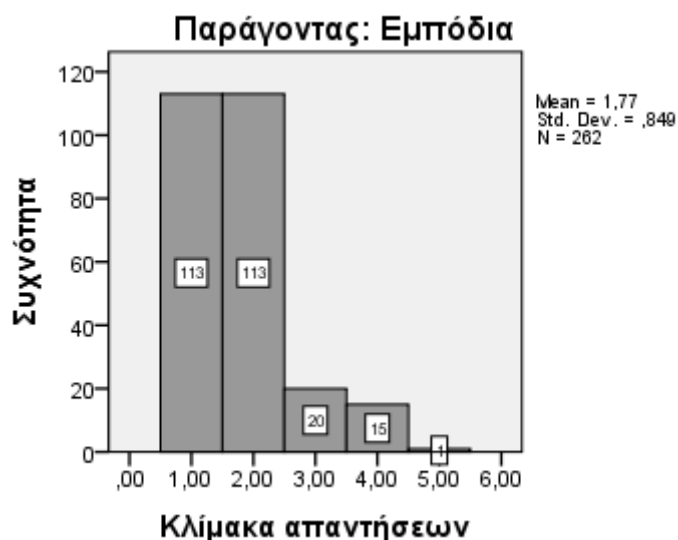
Στο γράφημα 10, βλέπουμε τις τάσεις των απαντήσεων. Σύμφωνα με τους δείκτες κεντρικής τάσης (Mean=3,36, Median=3, Mode=4), οι ερωτώμενοι απάντησαν 'ισχύει αρκετά' ότι ο παράγοντας «διάθεση» τους ενθάρρυνε στην απόφασή τους για συμμετοχή στο Εσπερινό Λύκειο.



**Γράφημα 10.** Οι τάσεις των απαντήσεων στον παράγοντα 'Διάθεση'

#### 4.1.8. Θεματικός άξονας: Τι τους αποθάρρυνε

Από την παραγοντική ανάλυση που έγινε στην όγδοη ομάδα των ερωτήσεων (ερ. 62 ως 72), προέκυψε ο παράγοντας «Εμπόδια». Ο παράγοντας αυτός αποτελείται από έντεκα στοιχεία που σχετίζονται με εμπόδια που αποθάρρυναν την απόφασή τους για συμμετοχή (το ωράριο λειτουργίας του σχολείου, η υποχρεωτική παρουσία σε όλα τα μαθήματα, η απόσταση από το σχολείο, η ηλικία, οι οικογενειακές υποχρεώσεις, λόγοι υγείας, η προηγούμενη αρνητική εμπειρία από το σχολείο, η έλλειψη οικονομικής επιδότησης της συμμετοχής, η έλλειψη υποστήριξης από την οικογένεια, τον εργοδότη, τους φίλους/γνωστούς). Στο γράφημα 11, βλέπουμε τις τάσεις των απαντήσεων. Σύμφωνα με τους δείκτες κεντρικής τάσης (Mean=1,77, Median=2, Mode=1), οι ερωτώμενοι απάντησαν 'ισχύει λίγο' ότι υπήρξαν «εμπόδια» τα οποία δυσκόλεψαν την απόφασή τους για συμμετοχή στο Εσπερινό Λύκειο.



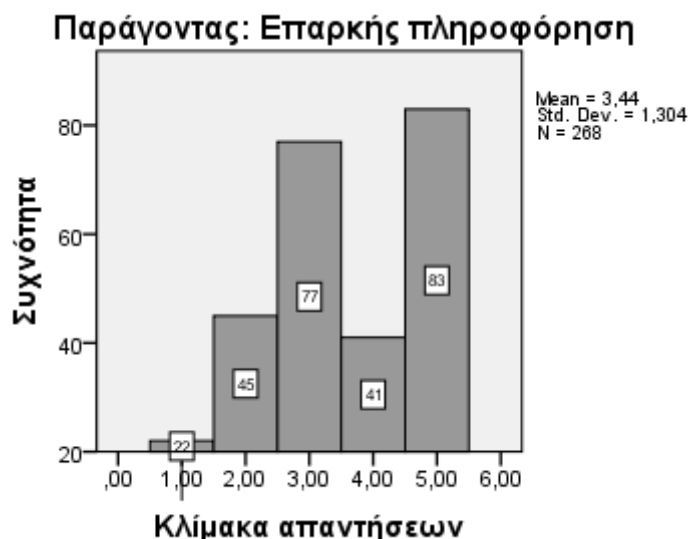
**Γράφημα 11.** Οι τάσεις των απαντήσεων στον παράγοντα 'Εμπόδια'

#### 4.1.9. Θεματικός άξονας: Πληροφόρηση για το Εσπερινό Λύκειο

Στην ένατη ομάδα των ερωτήσεων (ερωτήσεις 73 έως 80), από την παραγοντική ανάλυση προέκυψαν τέσσερις παράγοντες: Επαρκής πληροφόρηση (Cross, 1981) (ερώτηση 73), Ανεπαρκής πληροφόρηση

(ερώτηση 74), Πληροφόρηση από άλλους συμμετέχοντες και συμμετέχουσες (ερώτηση 75), Γενικές πηγές πληροφόρησης (ερωτήσεις 76 έως 80).

Ο πρώτος παράγοντας προέρχεται από ένα στοιχείο το οποίο σχετίζεται με την επάρκεια των πληροφοριών που είχαν πριν τη συμμετοχή τους στο εσπερινό λύκειο (ερώτηση 73). Στο γράφημα 12, βλέπουμε τις τάσεις των απαντήσεων. Σύμφωνα με τους δείκτες κεντρικής τάσης (Mean=3,44, Median=3, Mode=5), οι ερωτώμενοι απάντησαν 'ισχύει αρκετά' ότι η «πληροφόρηση» που είχαν πριν τη συμμετοχή τους στο Εσπερινό Λύκειο ήταν «Επαρκής».



**Γράφημα 12.** Οι τάσεις των απαντήσεων στον παράγοντα 'Επαρκής πληροφόρηση'

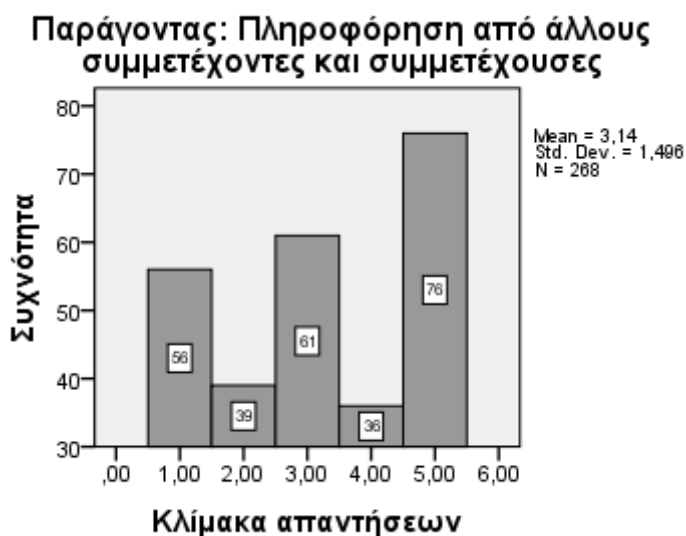
Ο δεύτερος παράγοντας προέρχεται από ένα στοιχείο το οποίο σχετίζεται με την ανεπαρκή πληροφόρηση πριν τη συμμετοχή τους στο εσπερινό λύκειο (ερώτηση 74). Στο γράφημα 13, βλέπουμε τις τάσεις των απαντήσεων. Σύμφωνα με τους δείκτες κεντρικής τάσης (Mean=1,65, Median=1, Mode=1), οι ερωτώμενοι απάντησαν 'δεν ισχύει καθόλου' ότι η «πληροφόρηση» που είχαν πριν τη συμμετοχή τους στο Εσπερινό Λύκειο ήταν «ανεπαρκής».



**Γράφημα 13.** Οι τάσεις των απαντήσεων στον παράγοντα 'Ανεπαρκής πληροφόρηση'

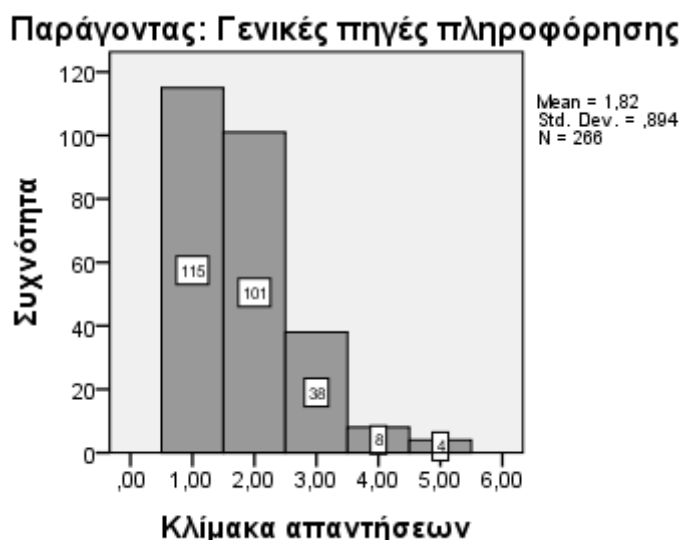
Ο τρίτος παράγοντας προέρχεται από ένα στοιχείο το οποίο σχετίζεται με τις πληροφορίες που συγκέντρωσαν από άλλους συμμετέχοντες και συμμετέχουσες πριν τη συμμετοχή τους στο εσπερινό λύκειο (ερώτηση 75). Στο γράφημα 14, βλέπουμε τις τάσεις των απαντήσεων. Σύμφωνα με τους

δείκτες κεντρικής τάσης (Mean=3,14, Median=3, Mode=5), οι ερωτώμενοι απάντησαν 'ισχύει αρκετά' ότι οι «πληροφορίες» που συγκέντρωσαν οι συμμετέχοντες πριν τη συμμετοχή τους στο Εσπερινό Λύκειο «ήταν από άλλους συμμετέχοντες και συμμετέχουσες».



**Γράφημα 14.** Οι τάσεις των απαντήσεων στον παράγοντα 'Πληροφόρηση από άλλους συμμετέχοντες και συμμετέχουσες'

Ο τέταρτος παράγοντας αποτελείται από πέντε στοιχεία που σχετίζονται με την πηγή των πληροφοριών που είχαν πριν τη συμμετοχή τους στο εσπερινό λύκειο (ερωτήσεις 76-80). Στο γράφημα 15, βλέπουμε τις τάσεις των απαντήσεων. Σύμφωνα με τους δείκτες κεντρικής τάσης (Mean=1,82, Median=2, Mode=1), οι ερωτώμενοι απάντησαν 'ισχύει λίγο' ότι οι πληροφορίες που συγκέντρωσαν οι συμμετέχοντες πριν την συμμετοχή τους στο Εσπερινό Λύκειο προέρχονταν από γενικές πηγές πληροφόρησης.



**Γράφημα 15.** Οι τάσεις των απαντήσεων στον παράγοντα 'Γενικές πηγές πληροφόρησης'

## 5. Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Από την παραγοντική ανάλυση στα δεδομένα, εντοπίστηκαν οι παράγοντες που επηρεάζουν την απόφαση των ενηλίκων της νησιωτικής Ελλάδας για συμμετοχή στο Εσπερινό Λύκειο αλλά και ο βαθμός επίδρασής τους. Τέσσερις από τους παράγοντες είναι 'πολύ' ισχυροί ως προς τον βαθμό επιρροής τους. Αυτοί είναι η αυτοαξιολόγηση, η στάση απέναντι στην εκπαίδευση, η εκπαιδευτική προοπτική και οι προσδοκίες και φαίνεται ότι διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο. Επτά παράγοντες καταγράφονται ως 'αρκετά' ισχυροί: στόχοι, βελτίωση οικονομικών οικογένειας, προσδοκώμενες αλλαγές, ευκαιρίες, διάθεση, επαρκής πληροφόρηση και πληροφόρηση από άλλους συμμετέχοντες και συμμετέχουσες. Από το προφίλ των ενηλίκων που έλαβαν μέρος στην έρευνα, φαίνεται ότι οι άντρες, τα νέα ενήλικα άτομα (18 έως 24 ετών, ανεξαρτήτως φύλου), άτομα χωρίς εργασία και με χαμηλό εισόδημα (0 έως 5000 ευρώ), άτομα που δεν έχουν παντρευτεί, που δεν έχουν παιδιά, που γεννήθηκαν και μεγάλωσαν στην Ελλάδα έχοντας ως μητρική γλώσσα την ελληνική επιλέγουν περισσότερο σε σχέση με άλλους ενηλίκους να συμμετέχουν στα Εσπερινά Λύκεια της νησιωτικής χώρας. Από την έρευνα διαπιστώνεται ότι το φύλο, η ηλικία, η επαγγελματική και οικογενειακή κατάσταση, το ατομικό εισόδημα, η μητρική γλώσσα αλλά και η χώρα διαμονής των ενηλίκων, αλληλεπιδρούν με άλλους παράγοντες και επηρεάζουν την απόφασή τους.

Η τελική απόφαση για συμμετοχή στο εσπερινό λύκειο φαίνεται ότι προκύπτει από μία αλληλεπίδραση παραγόντων που εξαρτώνται από ενδογενείς και εξωγενείς συνθήκες. Η διαδικασία αυτή ξεκινάει από το ίδιο το άτομο. Οι ερωτώμενοι «αξιολογούν θετικά τον εαυτό τους» και η «στάση τους απέναντι στην εκπαίδευση» είναι θετική (Cross, 1981· Παπαδημητρίου, 2019). Όπως εντοπίζεται και στη σχετική θεωρία, τα άτομα αυτά φαίνεται ότι έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και στις ικανότητές τους, τους αρέσει να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες και θεωρούν τη συμμετοχή τους ως μία καλή ευκαιρία για να εξελιχθούν (Cross, 1981). Με τη συμμετοχή τους θεωρούν ότι θα ικανοποιηθούν οι «στόχοι» (Harper Apt, 1978· Rubenson, 1977) και οι «προσδοκίες» τους (Cross, 1981· Rubenson, 1977). Η θεωρία προσδοκία-Σθένο (Rubenson, 1977), η οποία εντοπίζεται εδώ, σχετίζεται με τη σημασία των στόχων των συμμετεχόντων, ενώ η προσδοκία με την 'πίστη' ότι θα τα καταφέρουν αφού έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση (Cross, 1981) και θεωρούν ότι θα πετύχουν στόχους και προσδοκίες μέσω της συμμετοχής τους. Τα άτομα που συμμετέχουν στοχεύουν σε «εκπαιδευτική προοπτική», θέλουν να ολοκληρώσουν το λύκειο, το οποίο ήταν μία επιθυμία που δεν είχαν πραγματοποιήσει και να προχωρήσουν σε περαιτέρω σπουδές στο πανεπιστήμιο ή σε κάποια άλλη σχολή. Ένα ακόμη εύρημα είναι ότι προσδοκούν να «βελτιώσουν τα οικονομικά της οικογένειας» και να βοηθήσουν με αυτόν τον τρόπο στον οικογενειακό προϋπολογισμό. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, δεν υπάρχουν κάποιες σημαντικές αλλαγές στη ζωή τους, διακριτές «μεταβάσεις», οι οποίες να σχετίζονται με την απόφασή τους για συμμετοχή, ενώ η φοίτησή τους στο Εσπερινό Λύκειο θεωρούν ότι θα τους βοηθήσει ώστε να πραγματοποιηθούν οι «αλλαγές που προσδοκούν στη ζωή τους»

Οι «ευκαιρίες» και η «διάθεση» καταγράφονται ως δύο παράγοντες που τους ενθάρρυναν για να συμμετέχουν. Όσον αφορά τα «εμπόδια», που μαζί με τις ευκαιρίες παίζουν έναν σημαντικό ρόλο γενικότερα στην απόφαση για συμμετοχή, φαίνεται ότι τους επηρέασαν λίγο και εν τέλει ξεπεράστηκαν, έχοντας ισχυρά κίνητρα και έντονη επιθυμία για συμμετοχή (Cross, 1981). Όσον αφορά την «πληροφόρηση» που είχαν για το Εσπερινό Λύκειο πριν τη συμμετοχή τους σε αυτό, οι ενήλικοι της νησιωτικής χώρας θεωρούν ότι ήταν επαρκής. Οι πληροφορίες που συγκέντρωσαν προέρχονταν από «άλλους συμμετέχοντες και συμμετέχουσες» και λιγότερο από γενικές πηγές πληροφόρησης. Η πληροφόρηση αποτελεί ένα κομβικό σημείο για τη συμμετοχή (McGivney, 2003). Η βελτίωση της ποιότητας των πληροφοριών αλλά και των πηγών πληροφόρησης πρέπει να αποτελούν διαρκή στόχο για όλες τις προσφερόμενες εκπαιδευτικές δραστηριότητες και θα πρέπει να αναβαθμίζονται διαρκώς (Παπαδημητρίου, 2019).

## 6. Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα καταγράφηκαν οι παράγοντες που επηρεάζουν την απόφαση για συμμετοχή στα Εσπερινά Λύκεια των ενηλίκων που διαμένουν στη νησιωτική Ελλάδα. Ωστόσο, θα είχε ενδιαφέρον να δούμε συγκριτικά αν επιδρούν οι ίδιοι παράγοντες και στους ενήλικες της ηπειρωτικής Ελλάδας και σε ποιο βαθμό επηρεάζουν την απόφαση για συμμετοχή και να εντοπίσουμε, αν υπάρχουν, τυχόν διαφορές αυτών των παραγόντων.

Το πλέγμα των παραγόντων συμμετοχής των ενηλίκων της νησιωτικής Ελλάδας στο Εσπερινό Λύκειο φαίνεται ότι είναι κοντά στα ευρήματα της έρευνας που έγινε για τη συμμετοχή των ενηλίκων στα Εσπερινά Λύκεια όλης της Ελλάδας (Παπαδημητρίου, 2019), αλλά είναι αρκετά διαφοροποιημένο σε σχέση με τα βιβλιογραφικά δεδομένα που συναντάμε για τη συμμετοχή (σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες) στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία.

Οι πληροφορίες που μας δίνονται βοηθάνε στο να κατανοήσουμε τα κίνητρα και τις μαθησιακές ανάγκες των ενηλίκων συμμετεχόντων, ώστε με τις ανάλογες πολιτικές στήριξης να βελτιωθεί ο τρόπος αλλά και ο προσανατολισμός με τον οποίο λειτουργεί το Εσπερινό Λύκειο, συμβάλλοντας παράλληλα στο σχεδιασμό ενός προγράμματος σπουδών όπου θα λαμβάνονται υπόψη και οι ανάγκες των μαθητών και των μαθητριών της νησιωτικής Ελλάδας, κάνοντάς το πιο ελκυστικό.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ξενόγλωσσες

- Aslanian, C. B. Brickell, H. M. (1980). *Americans in Transition: Life Changes as Reason for Adult Learning*. Future Directions for a Learning Society/College Board.
- Ball, M. J. (2002). Engaging Non-participants in Formal Education: considering a contribution from trade union education. *Studies in Continuing Education*, 24(2), 117-131.
- Bariso, E. U. (2008). Factors affecting participation in adult education: a case study of participation in Hackney and Waltham Forest, London. *Studies in the Education of Adults*, 40(1), 110-124.
- Beder, H. (1990). Reaching ABE Students: Lessons from the Iowa Studies. *Adult Literacy and Basic Education*, 14(1), 1-17.
- Blunt, A. & Yang, B. (2002). Factor structure of the adult attitudes toward adult and continuing education scale and its capacity to predict participation behaviour: Evidence for adoption of a revised scale. *Adult Education Quarterly*, 52(4), 299-314.
- Boshier, R. (1973). Educational participation and dropout: A theoretical model. *Adult Education Quarterly*, 23(4), 255-282.
- Cross, K. P. (1981). *Adults as learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*. Jossey – Bass.
- Harper Apt, P. (1978). Adult learners and higher education: factors influencing participation or non-participation decisions. *Alternative Higher Education*, 3(1), 3-11.
- Henry, G. T. & Basile, K. C. (1994). Understanding the Decision to Participate in Formal Adult Education. *Adult Education Quarterly*, 44(2), 64-82.
- Houle, C. O. (1961). *The inquiring mind*. University of Wisconsin Press.
- Litwin, M. S. & Fink, A. (1995). *How to measure survey reliability and validity*, 7. Sage.
- McGivney, V. (1993). Participation and non - Participation: A review of the literature. In R. Edwards, S. Sieminski & D. Zeldin (Eds.), *Adult learners, education and training* (pp: 11-30). Routledge/Open University.
- McGivney, V. (2003). *Adult learning pathways: through-routes or cul-de-sacs*. NIACE.



- Miller, H. L. (1967). *Participation of Adults in Education: A Force - Field Analysis*. Center for the Study of Liberal Education for Adults/Boston University.
- Norland, E. (1992). Why Adults Participate: Convenience, Reputation, and Self- Improvement Count. *Journal of Extension*,30, 12-13.
- Rubenson, K. (1977). Participation in recurrent education: A research review. *Paper presented at meeting of National Delegates on Developments in Recurrent Education*, Organization for Economic Cooperation and Development.
- Rubenson, K. (1979). Recruitment to adult education in the Nordic Countries – Research and outstanding activities, in *Reports on Education and Psychology*, n3, Stockholm Institute of Education: Department of Educational Research.
- Sundet, P. A. & Galbraith, M. W. (1991). Adult Education as a Response to the Rural Crisis: Factors Governing Utility and Participation. *Journal of Research in Rural Education*, 7(2), 41-49.
- Tough, A. (1979). Choosing to Learn. In G. M. Healy & W. L. Ziegler (Eds.), *The Learning Stance: Essays in Celebration of Human Learning*. Final report of Syracuse Research Corporation Project, National Institute of Education Nr. 400-78-0029. National Institute of Education.

## Ελληνόγλωσσες

- Γούλας, Χ., Φωτόπουλος, Ν. & Φατούρου, Π. (2022). *Ενήλικες και προγράμματα διά βίου εκπαίδευσης στην περίοδο της πανδημίας: η πρόκληση των ψηφιακών δεξιοτήτων*. ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ.
- Ζαρίφης, Γ. Κ. (2010). *Συμμετοχή Ενηλίκων σε Εκπαιδευτικές Δραστηριότητες στην Ελλάδα: Έρευνα των παραγόντων συμμετοχής στα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ) της επικράτειας*. Γράφημα.
- Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή ενηλίκων στη δια βίου μάθηση*. ΙΝΕ ΓΣΕΕ.
- Κελπανίδης, Μ. (1999). *Μεθοδολογία της Παιδαγωγικής Έρευνας με Στοιχεία Στατιστικής*. Κώδικας.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Μεταίχιμο.
- Νομοθετικό διάταγμα 4379/Φ.Ε.Κ. Α' 182/24.10.1964. *Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Στοιχειώδους και Μέσης Εκπαιδύσεως*.
- Νόμος 4547/Φ.Ε.Κ. Α' 102/12.06.2018. *Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*.
- Παπαδημητρίου, Α. (2019). *Η συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαίδευση: Η περίπτωση των Εσπερινών Γενικών Λυκείων στην Ελλάδα*. Γράφημα.
- Σταμοβλάσης, Δ. (2016). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας με στοιχεία Στατιστικής*. Ζυγός.

## ΔΙΚΤΥΑΚΟΙ ΤΟΠΟΙ

[https://www.statistics.gr/\(ΕΛΣΤΑΤ\)](https://www.statistics.gr/(ΕΛΣΤΑΤ))

## **Το Λεξικό Εκπαίδευσης Ενηλίκων και η πράξη της μελέτης**

**Αφροδίτη Βεργίδου**

Δρ. Εκπαίδευσης Ενηλίκων

## **The Adult Education Dictionary and the act of studying**

**Dr. Aphrodite Vergidou**

PhD in Adult Education

### **1. Η έκδοση του Λεξικού Εκπαίδευσης Ενηλίκων**

Στα τέλη του 2022 εκδόθηκε σε ψηφιακή μορφή και στα μέσα του 2023 σε έντυπη το Λεξικό Εκπαίδευσης Ενηλίκων, με επιμελητές τον Καθηγητή Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης Ενηλίκων Θανάση Καραλή και τον Εκτελεστικό Διευθυντή του Ινστιτούτου Μικρών Επιχειρήσεων Δρ. Παρασκευά Λιντζέρη. Η έκδοση πραγματοποιήθηκε από την Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΕΕΕΕ), που έχει αναπτύξει σημαντικές δραστηριότητες στο πεδίο αυτό (έκδοση διεθνούς επιστημονικού περιοδικού, διεθνείς συνεργασίες, οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, επιστημονικών συνεδρίων, έκδοση βιβλίων κ.λπ.). Το Λεξικό στην ψηφιακή του έκδοση είναι ανοικτής πρόσβασης. Συνεπώς, είναι στη διάθεση όλων όσων η εργασία, οι σπουδές, η εκπαίδευση, η κατάρτιση, η επιμόρφωση και τα ενδιαφέροντά τους σχετίζονται με το πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Η ανάγκη έκδοσης του Λεξικού τεκμηριώνεται στον πρόλογο, από τον πρόεδρο της ΕΕΕΕ Αλέξη Κόκκο, Ομότιμο Καθηγητή του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Ο Κόκκος αναφέρεται στην αυξανόμενη εννοιολογική σύγχυση στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και στην ασάφεια που επικρατεί στον προσδιορισμό και οριοθέτηση των βασικών εννοιών και όρων. Επισημαίνει ότι δεν υπάρχει κατ' ανάγκη συναντίληψη στη νοηματοδότηση των διαφόρων εννοιών και όρων που χρησιμοποιούνται στις θεωρητικές προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται προβλήματα στην επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Υπογραμμίζει ότι το Λεξικό Εκπαίδευσης Ενηλίκων – το πρώτο που εκδίδεται στην Ελλάδα σ' αυτό το επιστημονικό πεδίο – αποτελεί ένα συνεκτικό και έγκυρο στερέωμα εννοιολογικών προσδιορισμών, που συμβάλλει στην αποσαφήνιση σύνθετων εννοιών και όρων, διαμορφώνει ένα κοινό επιστημολογικό υπόβαθρο και προάγει την επιστημονική συνεννόηση, συνεργασία και έρευνα.

### **2. Οι συγγραφείς**

Στην εισαγωγή τους οι επιμελητές του Λεξικού τεκμηριώνουν αναλυτικά τους λόγους εκπόνησής του με συγγραφείς των λημμάτων Έλληνες ερευνητές, μελετητές και εμπειρογνώμονες, αντί για τη μετάφραση ενός αντίστοιχου ξενόγλωσσου λεξικού. Οι λόγοι αυτής της επιλογής τους είναι οι παρακάτω:

1. Η ανάπτυξη του πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα, με τη λειτουργία θεσμών, δομών και φορέων στους οποίους εργάζεται σημαντικός αριθμός στελεχών και εκπαιδευτών ενηλίκων. Παράλληλα με την ποσοτική αύξηση των δραστηριοτήτων τους επιχειρείται και η ποιοτική τους αναβάθμιση με την αξιοποίηση κατάλληλων θεωρητικών προσεγγίσεων και καλών πρακτικών.
2. Η ελληνική κοινότητα Εκπαίδευσης Ενηλίκων έχει διευρυνθεί τα τελευταία χρόνια. Σε αρκετά Πανεπιστήμια υπάρχουν μέλη ΔΕΠ με γνωστικό αντικείμενο την Εκπαίδευση Ενηλίκων, ή τη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση, ή τη Δια Βίου Μάθηση. Επίσης, σε ορισμένα Πανεπιστήμια λειτουργούν Μεταπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών για την

- εκπαίδευση ενηλίκων, με διδάσκοντες που έχουν ερευνητικό και συγγραφικό έργο στο πεδίο αυτό.
3. Τις τελευταίες δεκαετίες αναπτύσσεται και στην Ελλάδα η συζήτηση και ο διάλογος για τις κυριότερες θεωρητικές προσεγγίσεις που αναδεικνύονται διεθνώς στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
  4. Από τις θεωρητικές προσεγγίσεις, που έχουν επεξεργασθεί σημαντικοί θεωρητικοί της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, αντλείται το εννοιολογικό πλαίσιο για την εκπόνηση ερευνών και μελετών που έχουν εμπλουτίσει την ελληνική βιβλιογραφία.
  5. Η ενεργητική συμμετοχή των συγγραφέων διαφόρων λημμάτων στη διαμόρφωση και ανάπτυξη του πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα παρέχει τη δυνατότητα μελλοντικής θεωρητικής επεξεργασίας και επικαιροποίησης των λημμάτων. Σύμφωνα με τους επιμελητές, το Λεξικό είναι ένα «έργο σε διαρκή εξέλιξη και αναθεώρηση».

Υπήρχαν, συνεπώς, αφενός οι δυνητικοί αναγνώστες του Λεξικού – εκπαιδευτές ενηλίκων, στελέχη και φοιτητές – αφετέρου οι προϋποθέσεις για την εκπόνησή του, δηλαδή το αναγκαίο επιστημονικό δυναμικό.

Στην πλειονότητά τους οι συγγραφείς των λημμάτων του Λεξικού είναι διδάσκοντες σε Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (εννέα ελληνικά, δύο κυπριακά και ένα σουηδικό). Από τα σύντομα βιογραφικά των συγγραφέων ο αναγνώστης μπορεί να ενημερωθεί για το επιστημονικό και επαγγελματικό τους υπόβαθρο, καθώς και για τις κυριότερες ερευνητικές και συγγραφικές τους δραστηριότητες. Είναι σαφές ότι η αξιοπιστία του Λεξικού θεμελιώνεται στην επιστημονική εμπέλευση των επιμελητών του Λεξικού, στον φορέα έκδοσής του – την ΕΕΕΕ – αλλά κατά κύριο λόγο στο υψηλό επίπεδο των συγγραφέων των λημμάτων.

### **3. Τα λήμματα**

Στο ευρύ πεδίο των Επιστημών της Εκπαίδευσης το πρώτο επίτομο «Λεξικό της Παιδαγωγικής» εκδόθηκε το 2007 (Ξωχέλλης, 2007), με έμφαση στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και στην ελληνική βιβλιογραφία. Στο Λεξικό αυτό τα λήμματα διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: στα κύρια (με σχετικά μεγάλη έκταση) και στα δευτερεύοντα (με σχετικά μικρή έκταση). Ορισμένα δευτερεύοντα λήμματα αναφέρονται σε θεσμούς και σε μερικές έννοιες της εκπαίδευσης ενηλίκων, αλλά αποσπασματικά και χωρίς ιδιαίτερη ανάπτυξη.

Στο πρώτο μέρος του Λεξικού Εκπαίδευσης Ενηλίκων περιλαμβάνονται 55 εκτενή λήμματα που εντάσσονται αποκλειστικά στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, χωρίς διαφοροποίησή τους σε κύρια και δευτερεύοντα. Τα λήμματα αναφέρονται:

- α) σε έννοιες και όρους που χρησιμοποιούνται διεθνώς αλλά και στη χώρα μας για τη θεωρητική θεμελίωση του πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων,
- β) στους κυριότερους θεσμούς, μορφές και τεχνικές εκπαίδευσης ενηλίκων,
- γ) σε ευρωπαϊκές και εθνικές πολιτικές στο πεδίο αυτό.

Στο δεύτερο μέρος του Λεξικού περιλαμβάνονται σύντομα βιογραφικά στοιχεία και συνοπτικές αναλύσεις του έργου 16 σημαντικών στοχαστών και συγγραφέων του πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Τα λήμματα αυτά είναι αναγκαία για την κατανόηση των εννοιών που έχουν αναπτύξει οι συγγραφείς αυτοί. Όπως επισημαίνει ο Freire (1985), για τη μελέτη ενός γνωστικού αντικειμένου απαιτείται η γνώση των ιστορικο-κοινωνικών συνθηκών μέσα στις οποίες εργάσθηκαν οι επιστήμονες που το διερεύνησαν. Η πράξη της μελέτης είναι ένας διάλογος του αναγνώστη με τον συγγραφέα. Συνεπώς, η συνοπτική ανάλυση του έργου των κυριότερων θεωρητικών της εκπαίδευσης ενηλίκων βοηθά τον αναγνώστη να κατανοήσει καλύτερα την προσέγγισή τους και τις έννοιες που έχουν επεξεργασθεί και περιλαμβάνονται στα λήμματα του πρώτου μέρους.

#### **4. Η συμβολή των λεξικών στην πράξη της μελέτης**

Η δια βίου εκπαίδευση και μάθηση συμπεριλαμβάνει την τυπική, την μη τυπική και την άτυπη εκπαίδευση και μάθηση. Στην άτυπη εκπαίδευση και μάθηση (Παυλή-Κορρέ & Λευθεριώτου, 2020) συμβάλλει η ανάγνωση βιβλίων και ευρύτερα η αυτομόρφωση με έντυπο υλικό ή μέσω του διαδικτύου. Είναι αυτονόητο ότι η μελέτη βιβλίων αποτελεί κοινή πρακτική και στους τρεις τύπους εκπαίδευσης και μάθησης.

Σύμφωνα όμως με τον Freire (1985), τα βιβλία δεν είναι πάντοτε ευκολονόητα. Γι' αυτό χρειάζεται, με μετριοφροσύνη και κριτική διάθεση, να αναγνωρίζουμε ότι ένα κείμενο μπορεί να υπερβαίνει την άμεση δυνατότητά μας να το κατανοήσουμε και ότι απαιτείται η χρήση εξειδικευμένων λεξικών. Όπως υπογραμμίζει ο Freire (Freire & Shor, 2011), αν δεν καταλαβαίνουμε κάποιες έννοιες θα πρέπει να συμβουλευόμαστε κάποιο λεξικό. Γράφει χαρακτηριστικά: «Αν ένα κανονικό Λεξικό δεν σε βοηθάει, θα πρέπει να δεις ένα φιλοσοφικό Λεξικό, ένα κοινωνιολογικό Λεξικό, ένα ετυμολογικό Λεξικό» (ό.π., σ. 139). Η ανάγκη για βασικά επιστημονικά λεξικά επισημαίνεται για όλες τις επιστήμες: φιλολογία, μαθηματικά, φυσική, κ.ά. (Γεωργουσόπουλος, 2005).

Ο Freire (2006) δηλώνει ότι όπως ο χτίστης χρειάζεται διάφορα εργαλεία και όργανα για να χτίσει έναν τοίχο, έτσι και οι εκπαιδευόμενοι χρειάζονται βασικά όργανα για να μελετήσουν, όπως τα διάφορα λεξικά. Υπογραμμίζει ότι η μελέτη είναι απαιτητικό καθήκον και για τη κριτική ανάλυση ενός θέματος απαιτείται υπομονή και επιμονή και συχνά η χρήση λεξικών.

#### **5. Το Λεξικό Εκπαίδευσης Ενηλίκων ως οδηγός για περαιτέρω μελέτη**

Σύμφωνα με τον Freire (Freire & Shor, 2011), η μελέτη ενός βιβλίου είναι ένα είδος έρευνας. Προϋπόθεση για την ανάπτυξη αυτής της ερευνητικής διεργασίας είναι το χαμηλό κόστος των λεξικών και η δυνατότητα πρόσβασης σ' αυτές τις πηγές γνώσης, τόσο από τους διδάσκοντες όσο και από τους εκπαιδευόμενους. Όπως προαναφέραμε, το Λεξικό Εκπαίδευσης Ενηλίκων είναι διαθέσιμο σε ψηφιακή μορφή με ελεύθερη πρόσβαση και σε έντυπη μορφή, που θα είναι διαθέσιμη σε δημόσιες και σε πανεπιστημιακές βιβλιοθήκες. Επιπροσθέτως, το Λεξικό παρέχει όλες τις απαραίτητες πληροφορίες για την κατανόηση των εννοιών και των όρων που περιλαμβάνει, αφενός με τη συνοπτική παρουσίαση του ιστορικο-κοινωνικού πλαισίου και της προσέγγισης των κυριότερων θεωρητικών της εκπαίδευσης ενηλίκων, αφετέρου με την παράθεση της βασικής βιβλιογραφίας για κάθε λήμμα.

Η βιβλιογραφία των λημμάτων αναφέρεται σε:

α. Κείμενα των κυριότερων διεθνών, ευρωπαϊκών και ελληνικών θεσμών και οργανισμών για την εκπαίδευση και την κατάρτιση ενηλίκων (π.χ. CEDEFOP, Ευρωπαϊκή Επιτροπή, OECD, UNESCO, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, ΙΜΕ-ΓΣΕΒΕΕ, κ.ά.).

β. Θεωρητικά κείμενα εμπειρογνομόνων (άρθρα και βιβλία) ελληνόγλωσσα και ξενόγλωσσα, σχετικά με την έννοια ή με τον όρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, στον οποίο αναφέρεται το λήμμα.

γ. Ερευνητικά κείμενα και μελέτες που αναφέρονται στην ελληνική πραγματικότητα και σχετίζονται με την έννοια ή με τον όρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Στην πλειονότητά τους οι συγγραφείς των λημμάτων παραθέτουν στις βιβλιογραφικές αναφορές και δικές τους εργασίες. Συνεπώς, ο αναγνώστης μπορεί να ανατρέξει σε ευρύτερες εργασίες του συγγραφέα ενός λήμματος και να μελετήσει εις βάθος της απόψεις του. Έχει, επίσης, τη δυνατότητα να ανατρέξει σε κείμενα άλλων εμπειρογνομόνων και των βασικών στοχαστών του πεδίου, που περιλαμβάνονται στις βιβλιογραφικές αναφορές, καθώς και στη συνοπτική ανάλυση του θεωρητικού τους έργου. Έτσι, ο αναγνώστης εξοικειώνεται με τη σχετική βιβλιογραφία και μπορεί να αξιοποιήσει τις αναφερόμενες πηγές για την πιο ολοκληρωμένη μελέτη μιας έννοιας ή ενός όρου.

Η πράξη της μελέτης ενός θέματος δεν τελειώνει με τη χρησιμοποίηση του Λεξικού. Αντίθετα, αρχίζει ή υποστηρίζεται με τη συστηματική αξιοποίηση του υλικού που περιλαμβάνει (λήμματα, βασική βιβλιογραφία για κάθε λήμμα, συνοπτικές αναλύσεις του έργου σημαντικών θεωρητικών του πεδίου και σύντομα βιογραφικά των συγγραφέων). Όπως τονίζει ο Freire: «Η μελέτη είναι δύσκολο έργο και απαιτεί μια συστηματική κριτική στάση και πνευματική πειθαρχία, που αποκτούνται μόνο με την πρακτική» (1985, σ. 9). Το Λεξικό Εκπαίδευσης Ενηλίκων αποτελεί ένα έργο που συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη αυτής της πρακτικής και είναι διαθέσιμο σε όλους τους ενδιαφερόμενους.

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

- Γεωργουσόπουλος, Κ. (2005). Σχολική βιβλιοθήκη: Όργανο ή εργαλείο υποδομής; Στο Δαρδανός Γ.Ε. (Επιμ.), *Οι παπαγάλοι δεν διαβάζουν βιβλία. Κείμενα πολιτικής βιβλίου* (σσ. 131-138).
- Freire, P. (1985). Η πράξη της μελέτης. Στο *Για μια απελευθερωτική αγωγή. Ανθολόγηση παιδαγωγικών κειμένων* (μτφρ. Μ Κατσούλης) (σσ. 9-14). Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης.
- Freire, P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν* (επιμέλεια – θεώρηση Τ. Λιάμπας). Επίκεντρο.
- Freire, P. & Shor, I. (2011). *Απελευθερωτική παιδαγωγική. Διάλογοι για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση* (μτφρ. Γ. Κουλαουζίδης). Μεταίχμιο.
- Ξωχέλλης, Π.Δ. (2007). *Λεξικό της Παιδαγωγικής*. Εκδ. Κυριακίδη.
- Παυλή-Κορρέ Μ. & Λευθεριώτου Π. (2020). *Σχεδιασμός προγραμμάτων μη τυπικής εκπαίδευσης, δια ζώσης εκπαίδευσης και ηλεκτρονικής μάθησης*. Ύψιλον/βιβλία.

## ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ

### **Διά Βίου Μάθηση, Δεξιότητες & Ατομικοί Λογαριασμοί: Πλαισιώσεις και οριοθετήσεις**

**των Π. Καλογεράκη, Χ. Ζάγκου & Χ. Γούλα**

**Gutenberg, 2023**

**Θανάσης Καραλής**

Πανεπιστήμιο Πατρών, Ελλάδα, karalis@upatras.gr

## PRESENTATION

### **Lifelong Learning, Skills & Individual Accounts: Frameworks and Boundaries**

**Thanassis Karalis**

University of Patras, Greece, karalis@upatras.gr

Παρά τις αλληπάλληλες κρίσεις των τελευταίων ετών στη χώρα μας, η εκδοτική παραγωγή στα θέματα εκπαίδευσης ενηλίκων και διά βίου μάθησης παρουσιάζει αφενός μια αξιοσημείωτη ποσοτική αύξηση και αφετέρου, και κυρίως, ποιοτική αναβάθμιση. Δεν αναφερόμαστε μόνον στα βιβλία που εκδίδονται από εκδοτικούς οίκους όπως αυτό, εδώ η παραγωγή είναι σχετικά περιορισμένη, αλλά και στα βιβλία που εκδίδουν οι ερευνητικοί και επιστημονικοί φορείς, όπως τα ερευνητικά ινστιτούτα των κοινωνικών εταιρών και η Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Η θεματολογία, αλλά κυρίως το περιεχόμενο, αρκετών από αυτά αποτυπώνουν κατά τον καλύτερο τρόπο το επιστημονικό βάθος της ελληνικής κοινότητας Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Συνολικά, η κοινότητα αυτή παράγει τα τελευταία χρόνια πολύ σημαντικές συμβολές και σε θεωρητικό αλλά και σε ερευνητικό επίπεδο και πραγματικά η γλώσσα αναδεικνύεται εδώ ένας πολύ σημαντικός φραγμός στον διάλογο με τη διεθνή επιστημονική κοινότητα.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα των όσων αναφέρθηκαν είναι το βιβλίο των Καλογεράκη, Ζάγκου και Γούλα. Στο βιβλίο αυτό οι συγγραφείς επιχειρούν να συνδέσουν τρία πεδία *δυσνητικής* ανάπτυξης πολιτικών, αυτά της διά βίου μάθησης, των δεξιοτήτων και των ατομικών λογαριασμών ή για να το διατυπώσουμε καλύτερα θα λέγαμε δύο *δυσνητικές* περιοχές ανάπτυξης πολιτικών και ένα εργαλείο πολιτικής (ατομικοί λογαριασμοί μάθησης), καθώς οι επιστημονικές περιοχές της διά βίου μάθησης και των δεξιοτήτων δεν συνιστούν μόνον πεδία ανάπτυξης πολιτικών αλλά και ενός επιστημονικού προβληματισμού πολύ ευρύτερου των τρεχουσών πολιτικών που σήμερα τις συνοδεύουν. Αρκετές από τις αναλύσεις για τα παραπάνω ζητήματα, αν όχι οι περισσότερες, συνήθως εντοπίζουν το κέντρο εκκίνησης μιας πολιτικής (εν προκειμένω και συνήθως η Ευρωπαϊκή Ένωση), στη συνέχεια ακολουθεί ο εννοιολογικός επιχρωματισμός της ώστε να συνάδει προς τις συνήθειες αναλύσεις και να εντάσσεται *με ασφάλεια* σε ένα από τα τρέχοντα ιδεολογικά και πολιτικά ρεύματα και εν συνεχεία ακολουθεί ο απορριπτικός λόγος, συχνά με κυκλικού τύπου επιχειρήματα. Αυτό ακριβώς αποφεύγουν με δεξιοτεχνία και συνέπεια οι τρεις συγγραφείς, αποστασιοποιούμενοι από τις παραπάνω διανοητικές ευκολίες. Παρουσιάζουν ευθύς εξαρχής τη θεωρητική και ερμηνευτική τους προσέγγιση (*κριτική πολιτική ανάλυση*)

παραμένοντας συνεπείς σε αυτό το ερμηνευτικό νήμα στο πολύ ουσιαστικό και ευσύνοπτο πόνημά τους. Τα ατομικά σχήματα μάθησης (έννοια και πρακτική υπερκείμενη των ατομικών λογαριασμών μάθησης) αναλύονται σε όλες τους τις διαστάσεις. Εντοπίζονται ζωτικά σημεία αυτών των σχημάτων, όπως η ελεύθερη επιλογή (που φυσικά είναι δέσμια αφανών και άδηλων παραγόντων), η ευθύνη του ατόμου να καθορίσει την προσωπική μαθησιακή και εργασιακή του πορεία, η μετατόπιση της ευθύνης από την προσφορά εργασίας στη ζήτηση και από τους θεσμούς στο άτομο – καθώς και μια σειρά από άλλα ενδιαφέροντα ζητήματα που αναδεικνύονται. Αντίστοιχα, αναλύονται με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία και οι *παρενέργειες* από την εφαρμογή των επιταγών (vouchers) εκπαίδευσης/κατάρτισης. Έχουμε ισχυριστεί και αλλού ότι μείζονα ζητήματα που αναδείχθηκαν από την εφαρμογή αυτών των πολιτικών στο πεδίο της επαγγελματικής κατάρτισης και της εκπαίδευσης ενηλίκων στη χώρα μας, δεν συνιστούν *παρενέργειες* αλλά *αναμενόμενα αποτελέσματα*, που είχαν επισημανθεί εκ των προτέρων και εντοπίστηκαν και εκ των υστέρων από ερευνητές και θεωρητικούς του πεδίου μας.

Ιδιαίτερα παραγωγικό είναι το τελευταίο κεφάλαιο όπου και διατυπώνονται τα βασικά συμπεράσματα και οι προτάσεις πολιτικής. Ακολουθώντας και εδώ με συνέπεια το αναλυτικό και ερμηνευτικό σχήμα που έχουν εξαρχής υιοθετήσει, οι τρεις συγγραφείς αποφεύγουν να ρίξουν στο πυρ το εξώτερο αυτές τις πολιτικές, αλλά ταυτόχρονα απομακρύνονται και από την επί της ουσίας υιοθέτησή τους με ήσυχον σημασία και εμπέδιστες διορθωτικές τροποποιήσεις. Όπως τονίζουν χαρακτηριστικά, η ανάλυσή τους συντείνει στο να μην θεωρούνται οι ατομικοί λογαριασμοί μάθησης αναγκαία συνθήκη για μια «επανάσταση των δεξιοτήτων», αλλά υπό πολύ συγκεκριμένους όρους θα μπορούσαν να αποδειχθούν ικανή συνθήκη για τη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ των πολιτών με υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο (οι οποίοι συμμετέχουν σταθερά στις δράσεις αναβάθμισης των προσόντων τους) και των πολιτών που προέρχονται από ευάλωτες ομάδες (και οι οποίοι δεν συμμετέχουν αν και είναι αυτοί που έχουν μεγαλύτερη ανάγκη από αυτές τις δράσεις). Ζητήματα όπως η ποιότητα των δράσεων, η διακυβέρνηση των συστημάτων, οι στοχευμένες παρεμβάσεις για συγκεκριμένες ομάδες στη λογική των θετικών διακρίσεων, η αμειβόμενη εκπαιδευτική άδεια είναι μερικά από τα κέντρα βάρους των προτάσεων των τριών συγγραφέων. Ο προσεκτικός αναγνώστης θα διαπιστώσει ότι όλες οι προτάσεις έχουν ένα και μόνον επίκεντρο, τη μείωση των ανισοτήτων πρόσβασης σε αυτές τις πολιτικές και τη διαμόρφωση των εργαλείων κατά τρόπο που να είναι αξιοποιήσιμα και αποδοτικά από αυτούς που πραγματικά τα έχουν ανάγκη. Για να το πούμε με διαφορετικούς όρους, συνεπείς ως προς το αναλυτικό εργαλείο που έχουν επιλέξει (κριτική πολιτική ανάλυση), διαυγάζουν τις συνθήκες ανάδυσης ανισοτήτων των πολιτικών που ανέλυσαν και καταθέτουν προτάσεις συγκεκριμένων αντιμέτρων.

Πριν από τρεις περίπου μήνες έφυγε από τη ζωή ο Ravindra H. Dave, ο Ινδός θεωρητικός και εμπειρογνώμονας της UNCESO (και τέως διευθυντής του UIL - Institute for Lifelong Learning), ο οποίος κατά τις πρώτες φάσεις διάδοσης της ιδέας της διά βίου μάθησης, μισόν αιώνα πριν, είχε πει πως για τους πολίτες δεν είναι αρκετές οι *ευκαιρίες* εκπαίδευσης αν δεν συνοδεύονται από *κίνητρα* και *δυνατότητες*. Υπό αυτή την οπτική γωνία, δύσκολα θα βρει κανείς στην τρέχουσα ευρωπαϊκή αλλά και διεθνή βιβλιογραφία κάποιο αντίστοιχο βιβλίο στην παραπάνω κατεύθυνση, ένα βιβλίο που να συνδέει τα τρία ζητήματα που εξετάζει, διερευνώντας όχι το κέλυφος αλλά την ουσία τους. Κάτι τέτοιο είναι αναμενόμενο από τρεις συγγραφείς που έχουν συνδέσει σε ένα μεγάλο βαθμό το έως τώρα έργο τους με τα συνδικάτα και την οπτική των δυνάμεων της εργασίας.