

ADULT EDUCATION

Critical

Issues

VOLUME **4** ISSUE **2**

JULY-DECEMBER 2024



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 Thessaly, 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

KORONAIYOU 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 Thessaly, 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	5
Katerina Kedraka, Thanassis Karalis	

Articles

The symbiosis in Electra of Euripides: Elaboration of a Didactic Intervention	8
Maria Christou, Martha Logothetou, Chrysa Manthou	

The Role of Imagination in Provoking Critical Reflection and Transformative Learning through Art. An Example Taken from a Group of Teachers Training in Surrealist Poetry	23
Sofia Kalogridi	

Organizational Learning as a Strategic Means for the Development of Human Resources and the Improvement of the Work Environment: A Case Study for Distinguished Businesses with the Best Workplace in Greece	39
Chrysoula Gkevorkian, Anna Tsiboukli	

Experiential Learning during in-Service Training in Psychopedagogical Centers: A Qualitative Study	56
Nikolaos Pappas	

Adult Education in Cyprus: Historical Review and Evolution	75
Stylianna Pileidi Konizou	

Redefining Learning Outcomes in Higher Education through Centers for Teaching and Learning	93
Venetia Nouri	

Editorial

At a global level, social and economic developments, the rapid development of science and technology, and competitiveness in the workplace, bring education and knowledge to the center of the aspirations and needs of individuals, organizations, and societies. Lifelong learning is considered necessary, and Adult Education's field seeks to respond to these challenges by promoting activities for the development of knowledge, skills and attitudes, which are essential both as professional abilities, but also as quality factors for life and work. This highlights the importance of embedding within the individual and social consciousness, as well as in the culture of organizations and institutions in the scientific, educational, and work sectors, the significance of lifelong learning through the life span for the economic, social, cultural, political, and personal development. Adult Education's initiatives and programs, regardless of their thematic and instrumental significance, involve a critical and reflective approach, aiming at the transformation of mental habits and assumptions of learners, to reveal deeper aspects of adult learning.

This 7th issue of the journal ADULT EDUCATION *Critical Issues* presents interesting cases and studies from the international and Greek level of political, organizational and educational contexts.

In their article, **Maria Christou**, **Martha Logothetou** and **Chrysa Manthou** attempt to highlight, the perennial issue of symbiosis with a critical analysis of its patterns, as they emerge in the tragedy "Electra" by Euripides, linked to works of art within a didactic intervention that was in the Self-Education Group of the H.A.E.A. Part of the "Transformative Learning through Aesthetic Experience" method and art processing techniques are presented in their paper, aiming to enhance the emergence of emotions, critical reflection and self-reflection of the adult participants when approaching the tragedy.

The role of imagination in provoking critical reflection and transformative learning through art, as an example deriving from teachers' training in surrealist poetry is presented by **Sofia Kalogridi**. In her paper she presents the views of 12 primary education teachers who participated in an educational workshop entitled: *The difficulty in approaching surrealist poetry within the classroom and the transformation of the teachers' views through art. The role of imagination.* The aim of the workshop was to harness the power of imagination to stimulate critical thinking and transform the teachers' dysfunctional views over teaching surrealist poetry at school. The training method was the '*Transformative learning through an aesthetical experience*' launched by A. Kokkos and poems by Miltos Sahtouris from his collection 'To σκεύος' (The Utensil) were used. The teachers – trainees processed poetry and released their imagination, a skill significantly important to develop at least for specific purposes in transformative learning, which enabled them to discover 'hidden' meanings within the words of the poem and in particular 'reading' the images that play a dominant role in surrealist poetry. Therefore, by interpreting words, symbolisms, surprises, ended up by reviewing their initial views regarding the difficulty of understanding and teaching surrealist poetry.

Chrysoula Gkevorkian and **Anna Tsiboukli** in their paper focus on organizational learning as a strategic means for the development of human resources and the improvement of the work environment. They present a case study for distinguished businesses with the best workplace in Greece. They argue that modern organizations' objective to acquire a long-term competitive advantage through the training of their staff, so that they may cope with the requirements of organizations' complex and unstable environment by transforming into Learning Organizations. The aim of the writers is to reveal whether the awarded companies in Greece, in terms of working environment, provide learning opportunities to their employees within their working environment. In their research they followed the quantitative method, and a reliable questionnaire was filled by 80 employees, who work for an awarded company as one of the best companies in Greece, certified by an international organization called "Great Place to Work". The DLOQ-Dimensions of the Organization Learning Questionnaire with 55 items, was selected, to evaluate the dimensions of organizational learning and organizational performance. The findings of the research indicate that the selected company has the characteristics of a Learning Organization and that the adoption of the seven dimensions of this theory has a positive impact on organizational performance. Furthermore, results show that the company managed to develop a learning culture required for the development and training of human resources, to increase its performance.

Nikolaos Pappas studied experiential learning during in-service training in Psychopedagogical Centers via a qualitative study, aiming to explore the contribution of experiential learning to acquiring new knowledge and skills due to the application of empirical and experiential techniques within in-service training programs. The researcher, using a qualitative approach, interviewed a sample of twenty (20) employees in the Psychopedagogical Centers in Greece, in order to identify and analyze their views and perceptions on experiential learning and their possible link to work efficiency. The results confirm the importance of acceptance and experiential learning methods, mainly through activities and participatory forms of action linked to activities implemented in the actual workplace. Active participation plays a significant role to the critical reflection on the changes of their assumptions as well as the acquisition of abilities in the workplace.

Styliana Pileidi Konizou attempts a historical review on evolution regarding Adult Education in Cyprus. The article includes data from the Cyprus State Archive, and it is divided into three main historical phases, linked to historical documents related to the educational revolution in policies during the English Occupation (1950-1960), the Independence Period (1960-1974), and the Turkish Occupation (1974-to date). The primary research data are then related to the history of Cyprus literature. The historical review reveals a clear correlation between historical experiences and educational changes regarding how these changes have affected and continue to affect adults as learners and it ends up with the contemporary challenges that Adult Education currently faces in Cyprus.

Venetia Nouri in her paper critically examines the role of Centers for Teaching and Learning (CTLs) in enhancing learning outcomes within higher education institutions. These centers are pivotal in fostering effective teaching environments, enhancing faculty capabilities, and ultimately improving student learning outcomes. The paper

delves into the theoretical underpinnings that inform CTL practices, highlighting the influence of adult learning theories, transformative learning, and critical pedagogy on faculty development initiatives. It assesses CTLs' strategies in course design and student assessment, discussing the practical challenges such as funding limitations and resistance to pedagogical shifts. Moreover, it explores the broader implications of CTLs on institutional policies and the integration of technology in teaching. The paper proposes strategic enhancements for CTLs, including increased funding, policy reform, and leveraging international collaborations to enrich teaching practices.

Η συμβίωση στην Ηλέκτρα του Ευριπίδη: Επεξεργασία μιας Διδακτικής Παρέμβασης

The symbiosis in Electra of Euripides: Elaboration of a Didactic Intervention

Μαρία Χρήστου^α, Μάρθα Λογοθέτου^β, Χρύσα Μάνθου^γ

^αΕλληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ελλάδα, xristou273@gmail.com

^βΠάντειο Πανεπιστήμιο, Ελλάδα, mlogothetou@star.gr

^γΠανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ελλάδα, xmanthou@yahoo.gr

Maria Christou^a, Martha Logothetou^b, Chrysa Manthou^c

^a Hellenic Open University, Greece, xristou273@gmail.com

^b Panteion University, Greece, mlogothetou@star.gr

^c University of Ioannina, Greece, xmanthou@yahoo.gr

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο επιχειρείται να αναδειχθεί το διαχρονικό ζήτημα της συμβίωσης με κριτική ανάλυση μοτίβων της, όπως αυτά αναδύονται στην τραγωδία «Ηλέκτρα» του Ευριπίδη και με διασύνδεση μεταγενέστερων έργων τέχνης, μέσα από μια διδακτική παρέμβαση στην Ομάδα Αυτομόρφωσης της Ε.Ε.Ε. Αξιοποιείται μέρος της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» και τεχνικές επεξεργασίας των έργων τέχνης οι οποίες αποσκοπούν στην ενίσχυση ανάδειξης συναισθημάτων, κριτικού στοχασμού και αυτό-στοχασμού των συμμετεχόντων κατά την προσέγγιση της τραγωδίας, τονίζοντας παράλληλα τη σημασία αξιοποίησής της στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Λέξεις-κλειδιά: συμβίωση, τραγωδία, κριτικός στοχασμός, έργα τέχνης, «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία»

Abstract

In this article, it is attempted to highlight, the perennial issue of symbiosis with a critical analysis of its patterns, as they emerge in the tragedy "Electra" by Euripides and by utilizing works of art, through a didactic intervention in the Self-Education Group of the H.A.E.A. Part of the "Transformative Learning through Aesthetic Experience" method and art processing techniques are used aiming to enhance the emergence of emotions, critical reflection and self-reflection of the participants when approaching the tragedy, while emphasizing the importance of its utilization in the educational frame.

Keywords: symbiosis, tragedy, critical reflection, works of art, "Transformative Learning through Aesthetic Experience"

1. Εισαγωγή

Σύμφωνα με τη Θεωρία Μετασχηματισμού του Mezirow η ερμηνεία και νοηματοδότηση των εμπειριών μας είναι αποτέλεσμα εκούσιας ή ακούσιας μάθησης, η οποία περιλαμβάνει ψυχολογικούς, ηθικούς, κοινωνιολογικούς, οικονομικούς προσανατολισμούς και θεωρίες. Δημιουργούνται έτσι συγκεκριμένα πλαίσια αναφοράς, δηλαδή «ένα σύνολο υποθέσεων που συγκροτούν τον τρόπο που ερμηνεύουμε τις εμπειρίες μας» (Mezirow, 1990, σ. 1), τα οποία συγκροτούνται από τις νοητικές συνήθειες, δηλαδή «ένα σύνολο από παραδοχές – ευρείες, γενικευμένες και προσανατολιστικές προδιαθέσεις που δρουν ως φίλτρα για την ερμηνεία του νοήματος μιας εμπειρίας» (Mezirow, 2007, σ. 56) και εκφράζονται μέσω συγκεκριμένων απόψεων. Ο Mezirow (2006) αναφέρει βασικά είδη νοητικών συνηθειών, όπως κοινωνιολογικές, ηθικές, επιστημολογικές, φιλοσοφικές, ψυχολογικές, αισθητικές, οι οποίες συχνά παρουσιάζουν αλληλεξάρτηση.

Σχετικά με τη συμβολή της τέχνης στην κριτική συνειδητοποίηση των παραδοχών ο Mezirow παραθέτει χαρακτηριστικά ότι: «Κάποιος είναι δυνατόν ή όχι να συνειδητοποιεί κριτικά τις παραδοχές του μέσω της παρατήρησης ενός έργου τέχνης ή διαβάζοντας ένα μυθιστόρημα ή ένα βιβλίο ή βλέποντας ένα έργο» (Mezirow, 1994, σ. 229). Επίσης, παρατηρεί ότι ένα βιβλίο, ένα ποίημα ή ένα έργο ζωγραφικής μπορεί να προκαλέσει το αποπροσανατολιστικό δίλημμα, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει το άτομο στην εμπλοκή του στη διεργασία μετασχηματισμού των στερεοτυπικών του απόψεων (Mezirow, 2022). Στο άρθρο του On Critical Reflection (1998) αναφέρει ότι «ένας εκπαιδευόμενος είναι δυνατόν να βιώσει μια μετασχηματιστική μαθησιακή εμπειρία μέσω του διαβάσματος ή της παρατήρησης της τέχνης» (βλ. όπ. , σ. 196). Στο ίδιο άρθρο επισημαίνει ότι η αξιολόγηση της αξιοπιστίας ή της τεκμηρίωσης των παραδοχών που το άτομο θεωρεί δεδομένες μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από την κριτική διερεύνηση των πεποιθήσεων, των συναισθημάτων ή των πράξεων που μας απευθύνονται μέσω του λόγου, των βιβλίων ή των έργων ζωγραφικής. Σε άλλη του αναφορά επισημαίνει ότι μορφές τέχνης, όπως η μουσική και ο χορός αποτελούν εναλλακτικές μορφές γλώσσας και διαφορετικούς τρόπους νοηματοδότησης των εμπειριών, σε συνδυασμό με τη φαντασία και τη διαίσθηση (Mezirow, 2007).

Η τραγωδία αποτελεί πρόσφορο μέσο πρόκλησης αποπροσανατολιστικών διλημάτων και ανάπτυξης κριτικού στοχασμού των αποδεκτών της, αναφορικά με δομικά ερωτήματα της ανθρώπινης ύπαρξης, αναπάντητα μέχρι σήμερα, όπως βία, εκδίκηση, απώλεια, πόνος, δικαιοσύνη, συμβίωση.

Το παρόν άρθρο επιχειρεί να αναδείξει το θέμα της συμβίωσης εστιάζοντας σε δυσλειτουργικές απόψεις αναφορικά με τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα άτομα που συμβιώνουν ανάλογα με τους ρόλους τους, γεγονός που σχετίζεται με το κοινωνικο-ιστορικό πλαίσιο της εκάστοτε εποχής, αλλά και με παράγοντες που σχετίζονται με την αυτοαντίληψη και τις ενδεχομένως καταπιεσμένες γονικές απαγορεύσεις και τις δυσκολίες συμβίωσης.

Έναυσμα για τη συγγραφή του άρθρου υπήρξε ο τρόπος που πραγματεύτηκε και αναστοχάστηκε η Ομάδα Αυτομόρφωσης της Ε.Ε.Ε., κατά το έτος 2022-23, το ζήτημα της συμβίωσης στην τραγωδία «Ηλέκτρα» του Ευριπίδη. Αρχικά γίνεται αναφορά στους λόγους επιλογής της τραγωδίας για την προσέγγιση του ζητήματος της συμβίωσης. Κατόπιν, αναφέρονται οι λόγοι επιλογής έργων τέχνης ως μέσων

ενίσχυσης της ανάδειξης συναισθημάτων και του κριτικού στοχασμού των συμμετεχόντων στην προσέγγιση της τραγωδίας. Στη συνέχεια παρουσιάζεται μια διδακτική παρέμβαση η οποία επιχειρεί να φωτίσει μοτίβα συμβίωσης που αναδεικνύονται στο κείμενο «Ηλέκτρα» του Ευριπίδη, αξιοποιώντας και σημαντικά έργα τέχνης από τον χώρο των εικαστικών και του χορού. Η διδακτική παρέμβαση βασίζεται στη μέθοδο «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» και σε τεχνικές επεξεργασίας των έργων τέχνης οι οποίες αποσκοπούν στην ψυχική ευαισθητοποίηση των συμμετεχόντων, στην ενεργό τους συμμετοχή, στη διατύπωση παραδοχών και στον κριτικό αυτό-στοχασμό. Η Ομάδα Αυτομόρφωσης λειτούργησε σαν εργαστήριο όπου έγινε επεξεργασία του θέματος της συμβίωσης μέσα από την προσέγγιση της Ηλέκτρας και τη διασύνδεσή της με άλλα έργα τέχνης και κριτικό ερώτημα «Πώς συμβιώνουμε με τους άλλους σε έναν περίπλοκο κόσμο;». Οι ιδέες και το υλικό όπως προέκυψαν θα μπορούσαν να αποτελέσουν τη βάση για διδακτική παρέμβαση στην τυπική εκπαίδευση όπου διδάσκονται τραγωδίες αλλά και στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων.

2. Θεωρητικό Πλαίσιο: Παράγοντες Επιλογής της Τραγωδίας για την Προσέγγιση του Ζητήματος της Συμβίωσης

Η αξιοποίηση της αρχαίας ελληνικής τραγωδίας, στην περίπτωση μας η «Ηλέκτρα» του Ευριπίδη, για την προσέγγιση του ζητήματος της συμβίωσης υποστηρίζεται θεωρητικά από τη σχολή της Φραγκφούρτης και τον Καστοριάδη, από τις ιδέες του Αριστοτέλη στο έργο «Ποιητική», τις απόψεις της Nussbaum αλλά και άλλων μελετητών.

A) Ο Αριστοτέλης στο έργο του «Ποιητική» επικεντρώνεται στην τραγωδία την οποία θεωρεί ως το πλέον προηγμένο είδος ποίησης και μέσον καλλιέργειας των πολιτών ακόμα και μόνο από την ανάγνωση των έργων και όχι από την παράσταση. Αναφέρει: «Προς τούτοις και άνευ κινήσεως δύναται να πραγματοποιήσει το σκοπό της... Διότι από (μόνην) την ανάγνωσιν είναι φανερά τι αξίαν έχει». Και συνεχίζει «έχει και την ενάργειαν και κατά την ανάγνωσιν και κατά την παράστασιν» (Ποιητική, στ. 1462a). Το γεγονός ότι παρουσιάζονται οι εμπειρίες των ηρώων αποτελεί ένα μέσο προβληματισμού του αναγνώστη, ο οποίος προσπαθεί να κατανοήσει τον τρόπο που μπορούν να αντιμετωπιστούν οι διάφορες καταστάσεις λειτουργικά και να προβεί σε δικές του αναλογικές σκέψεις με αναφορά στις εμπειρίες του (Μανδηλαράς, 1992/1995 στο Παπαδοπούλου, 2022).

B) Ο Καστοριάδης επισημαίνει ότι η τραγωδία αποτελεί έργο με βαθιά πολιτική σημασία, καθώς υπενθυμίζει στον άνθρωπο την έννοια του αυτοπεριορισμού, αλλά και της θνητότητας. Οι ήρωες συχνά φτάνουν στα όρια της ύβρεως και προσπαθούν να διαχειριστούν τα αποτελέσματά της. Επίσης, η τραγωδία φωτίζει ένα γεγονός από διάφορες οπτικές, αποδεικνύοντας αφενός ότι μπορούν να συνυπάρχουν αντίθετες απόψεις και αφετέρου ότι η περιχαράκωση του ατόμου στην προσωπική του οπτική, ακόμα και αν θεωρεί ότι έχει απόλυτο δίκιο, δεν τον διευκολύνει ως προς την επίλυση των ουσιαστών προβλημάτων της πραγματικής ζωής, η οποία βασίζεται στη συλλογικότητα (Καστοριάδης, 2000).

Γ) Για τους μελετητές της σχολής της Φραγκφούρτης η τραγωδία αποτελεί έργο υψηλής αισθητικής αξίας, καθώς περιλαμβάνει τα στοιχεία της ολιστικότητας, της αντισυμβατικότητας, του απεγκλωβισμού από την ερμηνεία της πραγματικότητας που βιώνει το άτομο μέσω στερεοτυπικών σχημάτων (Adorno, Lowenthal, Horkheimer, Marcuse, 1984). Όπως όλα τα σημαντικά έργα τέχνης, περιέχει το στοιχείο της αλήθειας που αμφισβητεί την κοινωνική πραγματικότητα και τον τρόπο που είναι δομημένος ο κόσμος. Η τραγωδία μπορεί να κατανοηθεί μόνο μέσω μιας διαλεκτικής διεργασίας με την ενεργοποίηση του κριτικού στοχασμού των αποδεκτών. Και αυτό γιατί θέτει ανοικτούς προβληματισμούς, οι οποίοι προκαλούν τους αποδέκτες να δώσουν τις δικές τους ερμηνείες στοχαζόμενοι κριτικά επί του περιεχομένου τους (Adorno, 2000). Για τον Marcuse (1974) η τραγωδία παραμένει επίκαιρη γιατί αφενός αποκαλύπτει πανανθρώπινες και διαχρονικές κοινωνικές αξίες και συνθήκες, και αφετέρου η επαφή με αυτή φέρνει στη επιφάνεια βασικές ανθρώπινες ιδιότητες που σχετίζονται με το ωραίο, όπως η ευαισθησία και η φαντασία. Ένα άλλο χαρακτηριστικό της τραγωδίας είναι η έλλειψη αίσιου τέλους, γεγονός που προκαλεί το ενδιαφέρον και την ενεργοποίηση της σκέψης των αποδεκτών. Τα προαναφερθέντα προκαλούν ανάδυση πολλαπλών συναισθημάτων και προσφέρουν μια ποιοτική αισθητική εμπειρία στους αποδέκτες (Paradourou, 2022).

Δ) Όπως αναφέρει η Nussbaum, η τραγωδία είναι ένα έργο που μπορεί να αλλάξει την οπτική του αναγνώστη τόσο κατά τη διάρκεια της ανάγνωσής του, όσο και αργότερα, στην περίπτωση βέβαια που «ο αναγνώστης είναι πρόσωπο που αναστοχάζεται και θέλει να ρωτήσει (εκ μέρους του εαυτού του και/ή της κοινότητας όπου ζει) ποιοι τρόποι θα ήταν οι καλύτεροι για να ζούμε» (Nussbaum, 2015, σ. 452). Αποτελεί ένα μέσο μάθησης, καθώς «συμβάλλει στην ανθρώπινη αυτοκατανόηση ακριβώς μέσα από την εξερεύνηση του αξιολύπητου και του φοβισμένου» (Nussbaum, 2001, σ. 390). Ο δέκτης μπορεί να ταυτιστεί με τον ήρωα ως προς την επιλογή των πράξεων και την ηθική διάσταση αυτών, γεγονός που ενδεχομένως να τον οδηγήσει σε προβληματισμό και ενδεχόμενη αμφισβήτηση των προκαταλήψεών του. Με αυτόν τον τρόπο ο δέκτης εμπλέκεται σε μια στοχαστική διεργασία, αμφισβητώντας και επαναξιολογώντας τις αντιλήψεις του. Ως εκ τούτου, η μάθηση επέρχεται με ευχάριστο τρόπο μέσα από την εμπειρία που αποκόμισε από την επαφή του με την τραγωδία (Kokkos, 2021).

3. Η συμβίωση στην Τραγωδία Ηλέκτρα του Ευριπίδη. Αξιοποίηση Έργων Τέχνης για την Προσέγγισή της

Το ζήτημα της συμβίωσης στην Ηλέκτρα του Ευριπίδη, αποτελεί έναν από τους βασικούς άξονες γύρω από τον οποίο εκτυλίσσεται η υπόθεση του έργου, γεγονός που το καθιστά ιδιαίτερα διαχρονικό και άξιο μελέτης και επεξεργασίας. Και αυτό γιατί μελετώντας το, εντοπίζονται μεταξύ άλλων τα ζητήματα της σχέσης της Ηλέκτρας με τον αδερφό της, με τον σύζυγό της τον γεωργό, με τη μητέρα της, τα οποία αποτελούν διαφορετικά μοτίβα συμβίωσης και στα οποία διαφαίνεται ότι εκφράζονται από την ίδια την ηρωίδα συγκεκριμένες νοητικές συνήθειες, κυρίως κοινωνικού, ηθικού και φιλοσοφικού χαρακτήρα. Με την ευρύτερη έννοια, προσεγγίζοντας το ζήτημα της συμβίωσης, αναδύεται ένα ακόμα σημαντικό μοτίβο

που αφορά τη σχέση της Ηλέκτρας με τον ίδιο της τον εαυτό, μια ψυχολογικού τύπου νοητική συνήθεια, η οποία επηρεάζει όλα τα προαναφερόμενα μοτίβα συμβίωσης, χωρίς να αγνοείται το κοινωνικο- ιστορικό πλαίσιο της εκάστοτε εποχής. Στο σύνολό της, η «Ηλέκτρα» του Ευριπίδη αποτελεί έναυσμα για ανάπτυξη κριτικού στοχασμού (των αναγνωστών) αναφορικά με το ζήτημα της συμβίωσης, λαμβάνοντας υπόψη ότι η εις βάθος μελέτη του τρόπου που προσπαθούν να συμβιώσουν οι ήρωες μπορεί να προκαλέσει στους αναγνώστες ένα είδος αποπροσανατολιστικού διλήμματος (Mezirow, 1991) για το ανωτέρω θέμα.

Οι συνήθειες πρακτικές προσέγγισης των κειμένων της τραγωδίας περιλαμβάνουν κυρίως την αξιοποίηση ερωτήσεων που στοχεύουν από την απλή ερμηνεία των κειμένων έως την εμβάθυνση στα βαθύτερα νοήματα αυτών και την κριτική τους προσέγγιση. Στην προκειμένη περίπτωση όμως, για την κριτική προσέγγιση και ερμηνεία ορισμένων μοτίβων συμβίωσης όπως αναδύονται στην τραγωδία «Ηλέκτρα» του Ευριπίδη, σε συγκεκριμένα αποσπάσματα που επιλέχτηκαν από τις υπογράφουσες, αξιοποιήθηκαν και άλλα έργα τέχνης από τον χώρο των εικαστικών και του χορού. Και αυτό γιατί η προσέγγιση ενός ζητήματος μέσα από διάφορες μορφές τέχνης ενισχύει ακόμα περισσότερο την ενεργοποίηση του κριτικού στοχασμού των αποδεκτών, όπως υποστηρίζεται από σημαντικούς μελετητές.

Σύμφωνα με τον Dewey (1934) τα έργα τέχνης, ακριβώς επειδή εγείρουν τη φαντασία και προκαλούν συναισθήματα, δίνουν τη δυνατότητα στους αποδέκτες να διακρίνουν διάφορες μορφές σχέσεων μεταξύ των αντικειμένων που παρατηρούν και των καταστάσεων που βιώνουν, τις οποίες δύσκολα θα μπορούσαν να εντοπίσουν μέσα από την άμεση εμπειρία της πραγματικότητας που ζουν. Επίσης, η φαντασία, η οποία ενεργοποιείται κατά την επεξεργασία των έργων τέχνης, είναι η μοναδική διέξοδος διά μέσου της οποίας οι παλιές αντιλήψεις των αποδεκτών συναντώνται και αλληλεπιδρούν με τις νέες, δίνοντας με αυτόν τον τρόπο νόημα στις εμπειρίες που βιώνουν στο παρόν. Επιπροσθέτως, ο Dewey επισημαίνει ότι κάθε διανοητική δραστηριότητα προκειμένου να είναι πλήρης, χρειάζεται να εμπεριέχει την αισθητική εμπειρία, τονίζοντας πως «κανενός είδους διανοητική εμπειρία δεν μπορεί να είναι ολοκληρωμένη, εκτός εάν έχει αισθητική ποιότητα» (βλ. όπ., σ. 40).

Η Maxine Greene, δίνει ιδιαίτερη σημασία στην αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση ως μέσο απελευθέρωσης από τον κοινότυπο τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς που αναπαράγει άκριτα την ισχύουσα τάξη πραγμάτων. Για την Greene η αισθητική εμπειρία είναι ένα μέσο αφύπνισης, αντιμετώπισης και ερμηνείας του κόσμου και της πραγματικότητας με εναλλακτική οπτική και όχι στερεοτυπική. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά «εμπλέκω τις τέχνες για να ανακαλύψω την πολιτισμική διαφορετικότητα των ανθρώπων και των λαών, [...] για να κατανοήσω πλατιά τον κόσμο. Για μένα, όπως και για πολλούς άλλους, οι τέχνες δίνουν νέες οπτικές στον παρόν κόσμο» (Greene, 2000, σ. 4).

Για τον Mezirow όπως προαναφέρθηκε, η τέχνη, όπως η μουσική και ο χορός αποτελούν εναλλακτικές μορφές γλώσσας. Η έμπνευση, η συναισθηματική κατανόηση και η υπερβατικότητα αποτελούν καθοριστικά στοιχεία για την αυτογνωσία και την επικέντρωση της προσοχής στη συναισθηματική ποιότητα και την ποιητικότητα της ανθρώπινης ύπαρξης (Mezirow, 2007, σ.46).

Στην Ελλάδα, από το 2009 έως και σήμερα, βασικός μελετητής του συγκεκριμένου θέματος είναι ο Αλέξης Κόκκος. Σύμφωνα με τις απόψεις του, η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας, δηλαδή η παρατήρηση και επεξεργασία σημαντικών έργων τέχνης, θα πρέπει να λειτουργεί ως μέσο κριτικής επαναξιολόγησης των αντιλήψεων των παρατηρητών μέσω συγκεκριμένης μεθοδολογίας που θα ακολουθηθεί (Kokkos, 2021).

Η αξιοποίηση της τέχνης αποτελεί πρόσφορο μέσο στην ανάδυση συναισθημάτων (π.χ. φόβου, θυμού, αγωνίας) ως απαραίτητο στοιχείο για την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού και του μετασχηματισμού δυσλειτουργικών αντιλήψεων (Mälkki, 2019). Όπως επισημαίνει ο Van der Kolk (2014) με βάση τα ευρήματα πολύχρονης έρευνας σε άτομα διαφόρων ηλικιών που είχαν υποστεί τραύμα, η επαφή με την τέχνη του θεάτρου προσφέρεται ως μέσο ανάδυσης βαθιών συναισθημάτων, αλλά και ως μέσο επαναξιολόγησης του τρόπου αντίδρασης των αποδεκτών σε ανάλογες καταστάσεις με αυτές που βιώνουν οι ήρωες του έργου. Ιδιαίτερα εάν ακολουθεί και συζήτηση με άλλους θεατές της ίδιας παράστασης για ζητήματα κοινού ενδιαφέροντος που αναδύονται από το έργο, το άτομο μπορεί να εντοπίσει τα συναισθήματα, τις αντιδράσεις, την πορεία της σκέψης των άλλων και να προβεί σε δικές του αξιολογικές κρίσεις, αναπτύσσοντας παράλληλα την ενσυναίσθηση.

Σε ό,τι αφορά στην τραγωδία, έργο υψηλής αισθητικής αξίας, η συνεχής διαπραγματεύση των ηρώων με άλλους θνητούς, με τις ανώτερες δυνάμεις, αλλά και με τον ίδιο τους τον εαυτό, προκαλεί τους αναγνώστες να σκεφτούν διαφορετικά και να έρθουν αντιμέτωποι ακόμα και με στοιχεία του εαυτού τους που δεν είχαν αναλογιστεί ότι υφίστανται. Διά μέσου των επιλογών των ηρώων και των τρόπων που πράττουν, δίνεται η δυνατότητα στους αναγνώστες ή στους θεατές να σκεφτούν τόσο κατά τη διάρκεια αυτών των πράξεων όσο και μετά από αυτές, όπως επίσης να αναλογιστούν και τις συνέπειές τους. Μοιραία λοιπόν τους δίνεται η ευκαιρία να σκεφτούν αναφορικά με τον τρόπο που θα αντιδρούσαν οι ίδιοι σε ανάλογες καταστάσεις και μάλιστα σε ένα αμφιλεγόμενο πλαίσιο, όπου ο καθένας από τη μεριά του φαίνεται να πράττει το σωστό (Critchley, 2019). Η προσέγγιση τέτοιων αμφιλεγόμενων ζητημάτων τα οποία επιδέχονται πολλαπλές ερμηνείες, απαιτεί την ενεργοποίηση του κριτικού στοχασμού των αποδεκτών σύμφωνα με τις King και Kitchener (2004), οι οποίες χρησιμοποιούν για αυτού του είδους τα ζητήματα τον όρο ατελώς δομημένα προβλήματα (ill-structured problems) λόγω του ότι «δεν μπορούν να προσδιοριστούν με αυξημένο βαθμό πληρότητας, και δεν μπορούν να επιλυθούν με αυξημένο βαθμό βεβαιότητας» (βλ. όπ., σ. 5). Η αντιμετώπιση των συγκεκριμένων ζητημάτων διαφέρει από άτομο σε άτομο, καθώς ο καθένας προβαίνει σε αξιολογικές κρίσεις βασιζόμενος στις παραδοχές του και επιχειρηματολογεί γνωρίζοντας ότι «αυτό που ισχύει για τον εαυτό μου δεν αληθεύει απαραίτητα και για όλους τους άλλους» (King&Kitchener, 1981, σ. 92). Αυτό σημαίνει ότι προκειμένου να τεκμηριώσει τις απόψεις του, ενεργοποιεί στοιχεία του κριτικού του στοχασμού, καθώς γνωρίζει ότι δεν υπάρχει μια και μόνο αποδεκτή λύση για τη συγκεκριμένη κατάσταση και επίσης ότι κάθε λύση που προτείνεται είναι υποκειμενική και σχετίζεται με τις προσωπικές εκτιμήσεις του καθενός. Η διαδικασία αυτή πιθανά να τον οδηγήσει στο να έρθει αντιμέτωπος με τις ίδιες του τις πεποιθήσεις, να αξιολογήσει την εγκυρότητά τους και να διερευνήσει τις συνέπειες που ενδέχεται να επιφέρουν στη ζωή του και στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Mezirow, 1990).

4. Διδακτική Παρέμβαση

Με βάση τα προαναφερθέντα, οργανώθηκε μια διδακτική παρέμβαση με το ανωτέρω θέμα, μοτίβο συμβίωσης, στο πλαίσιο της Ομάδας Αυτομόρφωσης της Ε.Ε.Ε.Ε., συνδυάζοντας και συνθέτοντας τους τρόπους που αξιοποιείται η τέχνη στη μάθηση με τη μέθοδο του Αλέξη Κόκκου, «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» (ανάγνωση και μελέτη του έργου «Ηλέκτρα» ως έργο τέχνης και η σύνδεσή του με άλλα έργα τέχνης) και τη ματιά της Εύης Πάσχου, ψυχοθεραπεύτριας, αναφορικά με τον ρόλο της ενσυναίσθησης και τη συνεισφορά του προσωπικού βιώματος.

Τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα ήταν οι συμμετέχοντες/ουσες:

- να προσεγγίσουν κριτικά, *μοτίβα συμβίωσης* με την αξιοποίηση της τραγωδίας «Ηλέκτρα» του Ευριπίδη και άλλων έργων τέχνης,
- να έρθουν αντιμέτωποι/ες με δικές τους παραδοχές αναφορικά με τη συμβίωση ενεργοποιώντας τον κριτικό στοχασμό,
- να επικοινωνήσουν με αυτό το κείμενο σήμερα αναστοχαζόμενοι στο προσωπικό τους βίωμα και
- να αντιληφθούν πώς ενισχύεται ένα έργο τέχνης μέσα από άλλα έργα τέχνης.

Επισημαίνεται ότι η μέθοδος «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» (Kokkos, 2021), περιλαμβάνει επτά στάδια:

Πρώτο στάδιο: Προσδιορισμός της ανάγκης για κριτική προσέγγιση ενός θέματος

Δεύτερο στάδιο: Οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις ιδέες τους

Τρίτο στάδιο: Διαμόρφωση κριτικών ερωτημάτων

Τέταρτο στάδιο: Επιλογή έργων τέχνης και σύνδεσή τους με τα κριτικά ερωτήματα

Πέμπτο στάδιο:

5α. Επεξεργασία των έργων τέχνης

5β. Επεξεργασία κριτικών ερωτημάτων με βάση όσα συζητήθηκαν για τα έργα τέχνης.

Έκτο στάδιο: Αναστοχασμός επάνω στην εμπειρία

Έβδομο στάδιο: Προσδιορισμός (και εφαρμογή) επόμενων βημάτων

Στις συναντήσεις της Ομάδας Αυτομόρφωσης, μετά από σύντομη αναφορά στην υπόθεση του έργου, εφαρμόστηκαν όλα τα στάδια της μεθόδου. Για τις ανάγκες του παρόντος άρθρου παρουσιάζεται μόνο το 5^ο στάδιο της μεθόδου, με αναλυτική περιγραφή των δραστηριοτήτων επεξεργασίας των έργων τέχνης για κάθε μοτίβο συμβίωσης που επιλέχτηκε να μελετηθεί όπως: σχέση με τον αδερφό, με τον γεωργό, με τη μητέρα, με τον εαυτό της και με κριτικό ερώτημα «Πώς συμβιώνουμε με τους άλλους σε έναν περίπλοκο κόσμο;» που διαμορφώθηκε στο 3^ο στάδιο. Ολοκληρώθηκε η διαδικασία με αναστοχασμό στο πώς μια απώλεια επηρεάζει τη ζωή μας.

4.1 Υπόθεση του Έργου

Στην «Ηλέκτρα» του Ευριπίδη (Χουρμουζιάδης, 2009), η Ηλέκτρα σκιαγραφείται ψυχικά και σωματικά εξαθλιωμένη, να ζει μακριά από το παλάτι, παντρεμένη με έναν

φτωχό χωρικό, σε αντίθεση με τα έργα του Σοφοκλή και του Αισχύλου που είναι αναγκασμένη να συναναστρέφεται τους φονιάδες του πατέρα της. Παρουσιάζεται το ψυχικό της βάθος με διεισδυτική ανάλυση. Αδίστακτη και αυτή μπροστά στον φόνο, όπως οι πρόγονοί της, έχει δηλητηριαστεί από το μίσος που χρόνια τώρα συμπυκνώνεται στη καρδιά της εκεί στο χωριατόσπιτο που έχει εγκλωβιστεί. Συλλογίζεται τη στέρση της αγάπης, τη φτώχεια, νιώθει ότι είναι κακοπαντρεμένη με έναν άνθρωπο του λαού, τον οποίο αν και ευγνωμονεί για την καλοσύνη, θεωρεί ότι δεν ήταν άξιος να γίνει άντρας της σαν βασιλοπούλα που ήταν. Αυτή θα οδηγήσει το χέρι του Ορέστη στο φόνο. Όταν τελειώσουν με τον φόνο κλονίζονται και μετανιωμένοι δείχνουν με τα λόγια τους τις τύψεις που νιώθουν.

4.2 Πρώτη Δραστηριότητα: Προσέγγιση του Θέματος της Απώλειας μέσω Εικαστικού Έργου

Αρχικά κρίθηκε αναγκαίο να προσεγγιστεί το θέμα της απώλειας κι αυτό για να γίνουν οι συνδέσεις με τις νοητικές συνήθειες της Ηλέκτρας όπως προκύπτουν από την απώλεια, στη σχέση της με τον αδερφό, με τον γεωργό, με τη μάνα της. Αξιοποιήθηκε το εικαστικό έργο του Σ. Σόρογκα «Πέτρες και κόκκινο πανί» (1936).

Το ερώτημα που τέθηκε ήταν: *Ποιον τίτλο θα δίναμε σε αυτό το έργο, εμπνευσμένοι από την Ηλέκτρα;*

Ενδεικτικές απαντήσεις: *πέτρες συσσωρευμένες, οδόφραγμα, εμπόδια, βάρος, μελαγχολία, απαισιοδοξία, δυσκολία, αδιέξοδο, φθορά, απώλεια, επόμενες μέρες μετά την απώλεια.*

4.3 Δεύτερη Δραστηριότητα: Η Σχέση της Ηλέκτρας με τον Αδερφό της

Ακολούθως εξετάστηκε η σχέση Ηλέκτρας με τον αδερφό της με την αξιοποίηση αποσπασμάτων από το κείμενο. «*Δύσμοιρε αδερφέ μου, την αξιολύπητη αδερφή σου εμένα αφήνοντας εδώ στο πατρικό μας σπίτι στις πίκρες μου πνιγμένη (131-134). Να με λυτρώσεις έλα πια... του αποτρόπαιου πατρικού μας φόνου εκδικητής (135-141) ...Γι αυτό σαν άντρας πρέπει να παλέψεις. Και σου προσθέτω: χρέος σου να πεθάνει ο Αίγισθος» (684-685.) «Το θάρρος σου μη χάσεις...τον ίδιο δόλο στήσε και σ' αυτήν, όπως εκείνη, όταν θανάτωσε τον κύριό της με τον Αίγισθο μαζί (982-984).*

Στη συνείδηση της Ηλέκτρας, η μόνη αρμόζουσα τιμωρία για το φόνο είναι ο φόνος ως δίκαιη ανταπόδοση για την άδικη δολοφονία του βασιλιά πατέρα της (αίσθηση δικαίου αλλά και μίσος για τους παραβάτες). Ο αδερφός είναι η μοναδική ελπίδα που της έχει απομείνει για την εκδίκηση. Το αναγκαίο κακό που θα στιγματίσει τον αδερφό της και την ίδια αλλά θα αποκαταστήσει την τάξη. Στο τέλος η αδυναμία εξισορρόπησης ανάμεσα στο ηθικό χρέος και στην πράξη της, την οδηγεί σε συνειδησιακή σύγκρουση με αποτέλεσμα να είναι δυστυχημένη (στίχοι 1183-1185, 1223-1224).

Επιχειρώντας να αποδώσουμε τα παραπάνω με όρους της Θεωρίας Μετασηματισμού, οι απόψεις αυτές υποστηρίζουν την κοινωνικού και ηθικού τύπου νοητική συνήθεια «πίστη στην πατριαρχία για την εκδίκηση».

4.4 Τρίτη Δραστηριότητα: Η Σχέση της Ηλέκτρας με τον Γεωργό

Κατόπιν εξετάστηκε η σχέση της Ηλέκτρας με τον γεωργό με την αξιοποίηση αποσπασμάτων από το κείμενο αλλά και ενός πίνακα ζωγραφικής.

Η Ηλέκτρα από περήφανη απόγονος βασιλικής οικογένειας γίνεται σύζυγος φτωχού γεωργού, νευρωτική και απελπισμένη, κοινωνικά ανύπαρκτη, καθώς και ο γεωργός είναι κοινωνικά αποκλεισμένος. Όμως αυτός ο σύζυγος είναι μεγαλόψυχος, τη σεβάστηκε («Άντρα φτωχού αλλά μεγαλόψυχου που με σεβάστηκε», στ. 253). Εκείνη μοιράζεται μαζί του τη φτώχεια, τις δουλειές, τη μοναξιά... («...τα δεινά μου που είναι και δικά του... κάτω από ποια στέγη ύστερα από βασιλικό παλάτι κατοικώ... δεν συμμετέχω σε γιορτές, στερούμαι τους χορούς, τις παντρεμένες αποφεύγω αφού είμαι παρθένα», στ. 303-311). Αλλά και δέχεται στο σπίτι του ξένους ανώτερους του («Ταλαίπωρε αφού ξέρεις του σπιτιού σου την ανέχεια πως δέχτηκες αυτούς τους ξένους, τόσο ανώτερους σου», στ. 404-405). Η Ηλέκτρα μοιάζει να επικυρώνει την περίπτωση του δικού της, κοινωνικά άνισου, γάμου («...προτιμότερος στο σπίτι σύντροφος ταπεινός και φρόνιμος παρά από τζάκι», στ. 1098-99).

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι η σχέση της Ηλέκτρας με τον γεωργό λειτουργεί υπό το πρίσμα ψυχολογικών και κοινωνικογλωσσολογικών νοητικών συνηθειών που θα μπορούσαν να συνοψιστούν ως εξής: «Η αντίληψη για τον γάμο. Ο γάμος ως σχέση συμβιβασμού». Για την ενίσχυση των παραπάνω αξιοποιήθηκε ο πίνακας του Ν. Εγγονόπουλου «Αρραβώνες», (1954) τον οποίο η ομάδα επεξεργάστηκε με τη ρουτίνα σκέψης «Βλέπω- Σκέφτομαι-Αναρωτιέμαι» από το Artful thinking (http://pzartfulthinking.org/?page_id=2).

Ενδεικτικές απαντήσεις: *Ο γεωργός με ντροπαλότητα την κοιτάζει. Κρατάει το λουλούδι ανίσχυρος. Κάθεται σε скаμπό, άβολο, χωρίς πλάτη, σε τέσσερις μύτες. Εκείνη με γάντι που της προσδίνει περισσότερη ισχύ, κρατάει και το προσωπίο. Ο άνδρας το φοράει και βγαίνει στο δημόσιο χώρο. Μέσα στο σπίτι είναι αλλιώς τα πράγματα. Μήπως υπάρχει μια παραλληλότητα στο ζευγάρι Ηλέκτρας - γεωργού και Αίγισθου -Κλυταιμνήστρας;*

Συμπληρωματικά τέθηκε η ερώτηση: Τι σκέφτεστε για τον γάμο ως σχέση συμβιβασμού;

Ακολούθησε ανοικτή συζήτηση στην ολομέλεια, απόσταγμα της οποίας ήταν ότι τελικά σε όλη την ιστορία της ανθρωπότητας ο γάμος είναι μία κοινωνική συνθήκη.

4.5 Τέταρτη Δραστηριότητα: Η σχέση της Ηλέκτρας με τη Μητέρα της

Στη συνέχεια η ομάδα εργάστηκε στη σχέση της Ηλέκτρας με τη μητέρα της.

Αρχικά αξιοποιήθηκαν αποσπάσματα από το κείμενο. Η Ηλέκτρα θεωρεί μεγάλη προδοσία τη στάση της μητέρας της. Έχει απόλυτη πεποίθηση πως έχει διαταραχτεί η τάξη και πως πρέπει να αποκατασταθεί («Μακάρι να πεθάνω, αν χύσω το αίμα της μητέρας μου», (στ.281). Είναι η κραυγή της γεμάτη μίσος και μανία και φανερώνει ότι έχει ορίσει για σκοπό της ζωής της, την εκδίκηση. «Τον φόνο της μητέρας μας θα τον διεκδικήσω εγώ», (στ.647), «Με το ίδιο το πελέκι που αφανίστηκε ο πατέρας μου», (στ.279). Ακολουθούν οι τύψεις και οι ψυχολογικές μεταπτώσεις και η Ηλέκτρα καθώς τη σκεπάζει, χύνει κι αυτή τα δάκρυά της μετανιωμένη «Να, που αγαπημένη εσέ και μισημένη με τα πέπλα σε σκεπάζουμε» (στ. 1230-31), «Ποιος Απόλλων εμένα, ποιοι χρησμοί της μητέρας μου φόνισσα με όρισαν;» (στ. 1304-1305).

Ερμηνεύοντας τα παραπάνω με όρους της Θεωρίας Μετασχηματισμού, θα μπορούσαμε να πούμε ότι αποτελούν απόψεις της ηθικού, κοινωνικογλωσσολογικού

και φιλοσοφικού τύπου νοητικής συνήθειας, «Η αντίληψη για τη δικαιοσύνη: Η αυτοδικία αποδίδει δικαιοσύνη».

Για την εμπάθυνση στη σχέση της Ηλέκτρας με τη μητέρα της και με έναυσμα τον παραλληλισμό της σχέσης Ηλέκτρας-γεωργού και Κλυταιμνήστρας-Αιγίσθου, όπως αναδείχθηκε από τα μέλη της Ομάδας στην τρίτη δραστηριότητα, αξιοποιήθηκε το σκίτσο της Μελίνας Βλάχου από την έκθεση κόμικς που πραγματοποιήθηκε στο Ίδρυμα Μιχάλης Κακογιάννης «Ηλέκτρες του κόσμου» το 2022, το οποίο η Ομάδα επεξεργάστηκε με τη ρουτίνα σκέψης «Συνδέω – Επεκτείνω – Προκαλώ» (Connect – Extend – Challenge) από το Artful Thinking (http://pzartfulthinking.org/?page_id=2) με ερωτήματα όπως: Πώς συνδέεται αυτό το έργο με τη σχέση της Ηλέκτρας με τη μητέρα της; Υπάρχει κάτι που σας δημιουργεί σύγχυση ή σας προκαλεί να σκεφτείτε περισσότερο; Ενδεικτικές απαντήσεις: *Ματωμένα χέρια που ψάχνουν να βρουν κάτι, ακαμψία, έλλειψη επαφής, μόνο τα οστά φαίνονται, δεν έχουν την ικανότητα επαφής, υπάρχει ένα κενό, τα χέρια της φόνισσας και τα φονικά χέρια της Ηλέκτρας, Ηλέκτρα και Κλυταιμνήστρα είναι το ίδιο πρόσωπο. Αν η Ηλέκτρα ήταν στη θέση της μάνας της;*

Στην ανοικτή συζήτηση που ακολούθησε, αναδείχθηκε το διαχρονικό ζήτημα της στενής σχέσης μάνας και κόρης, η οποία εδράζεται σε μεγάλο βαθμό σε ψυχολογικού τύπου νοητικές συνήθειες, μία σχέση έντονα φορτισμένη συναισθηματικά που επηρεάζει τις ζωές τους σε διάφορους τομείς, από τη βρεφική ηλικία μέχρι και την ενηλικιότητα, ακόμα και μετά την απώλεια της μητέρας.

4.6 Πέμπτη Δραστηριότητα: Η Σχέση της Ηλέκτρας με τον Εαυτό της

Προκειμένου να αναδυθούν συναισθήματα και να γίνουν συνδέσεις με τα προσωπικά βιώματα των μελών της Ομάδας σχετικά με τον τρόπο που επηρεάζει η απώλεια τη συμβίωση, επιχειρήθηκε να μελετηθεί η σχέση της Ηλέκτρας με τον ίδιο της τον εαυτό. Και αυτό γιατί η αυτοαντίληψη και τα πρότυπα συναισθηματικών αντιδράσεων αποτελούν εκφράσεις ψυχολογικού τύπου νοητικών συνηθειών, οι οποίες βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση με άλλες νοητικές συνήθειες, σύμφωνα με τη Θεωρία Μετασχηματισμού (Mezirow, 1991). Για την προσέγγιση του ζητήματος αυτού αξιοποιήθηκε το εμβληματικό σόλο Lamentation (θρήνος) (1930) της Martha Graham. Το συγκεκριμένο έργο τέχνης θεωρήθηκε κατάλληλο για την ανάδυση συναισθημάτων, καθώς παρουσιάζει τη χορεύτρια να βρίσκεται σχεδόν εξ ολοκλήρου σε καθιστή θέση, φορώντας ένα ύφασμα που μοιάζει με σωλήνα. Η ένταση, οι διαγώνιες και τα σχήματα που σχηματίζονται από το σώμα της χορεύτριας καθώς κινείται μέσα στον υφασμάτινο σωλήνα, δημιουργούν αλλεπάλληλα κινούμενα γλυπτά, τα οποία δίνουν την αίσθηση του εγκλωβισμού και της θλίψης. Σε αυτόν τον χορό η φιγούρα είναι άφυλη και δεν είναι ούτε καν άνθρωπος ούτε ζώο, αλλά παρουσιάζει απλά την ίδια τη θλίψη (Graham, 2024).

Η επεξεργασία του έργου πραγματοποιήθηκε με τη ρουτίνα σκέψης από το Artful Thinking «Μπαίνω μέσα» (Step Inside) (http://pzartfulthinking.org/?page_id=2). Η ερώτηση που τέθηκε ήταν: *«Μπείτε μέσα στο χορευτικό και περιγράψτε τις σκέψεις της Ηλέκτρας σε σχέση με όσα βιώνει. Σκεφτείτε σε α' ενικό πρόσωπο».*

Ενδεικτικές απαντήσεις :

«Είμαι σε στάση προσευχής προσπαθώ να ζητήσω βοήθεια, αλλά δεν έρχεται και παραμένω έτσι ως το τέλος. Το πράσινο χρώμα στο ρούχο και στα μάτια μου είναι δείγμα αισιοδοξίας».

«Νιώθω να με περιορίζει πάρα πολύ, είμαι εγκλωβισμένη στον πόνο. Κάνω κυκλική επανάληψη των κινήσεων, δεν μπορώ να αντικρύσω την πραγματικότητα... Σιγά –σιγά το επεξεργάζομαι, κοιτάζω μπροστά, χαϊδεύω το πρόσωπό μου, το δείχνω... προβαίνω σε μια πράξη που θα μου φέρει τη δικαίωση».

«Έχω ανάγκη επαφής προσποιούμενη με το χέρι μέσα στο ρούχο, σαν να χορεύω με έναν άλλον».

«Είμαι εγκλωβισμένη σε έναν μανδύα, σαν να κολλάω πάνω του, δεν βρίσκω διέξοδο το μόνο που βγαίνει να συμφιλιωθώ με αυτό».

Στη συνέχεια ζητήθηκε από τα μέλη της Ομάδας να συζητήσουν στην ολομέλεια πώς ένιωσαν μιλώντας στο α' ενικό πρόσωπο. Αναφέρθηκε ότι με αυτό τον τρόπο αναδύθηκαν βαθιά συναισθήματα και ανασύρθηκαν στη μνήμη προσωπικές εμπειρίες απώλειας που είχαν βιώσει και τρόποι που προσπάθησαν να την διαχειριστούν και την αντιμετωπίσουν. Επισημάνθηκε η σημασία που είχε να μιλήσουν σε α' ενικό πρόσωπο, καθώς με αυτόν τον τρόπο διεγείρονται και τα συναισθήματα τα οποία εμπλουτίζουν τη σκέψη και τη μάθηση.

4.7 Ολοκλήρωση Διδακτικής Παρέμβασης

Μετά το πέρας όλων των δραστηριοτήτων ακολούθησε ανοικτή συζήτηση στην ολομέλεια σχετικά με τον τρόπο που προσεγγίστηκε το ζήτημα της συμβίωσης στη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση. Αναφέρθηκε ότι η επιλογή των έργων τέχνης βοηθά τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να έρθουν αντιμέτωποι/ες με δικές τους αντιλήψεις σχετικά με τη συμβίωση και να συνειδητοποιήσουν ότι μια μεγάλη απώλεια στη ζωή του ανθρώπου, όπως η απώλεια του πατέρα στην περίπτωση της Ηλέκτρας, μπορεί να επηρεάσει σε σημαντικό βαθμό τη συμβίωση με ανθρώπους τόσο του οικογενειακού όσο και του ευρύτερου περιβάλλοντος. Κυρίως όμως επηρεάζει τη σχέση του ατόμου με τον ίδιο του τον εαυτό, καθώς βιώνει έντονα το αίσθημα του εγκλωβισμού στην ίδια του τη θλίψη, γεγονός που μπορεί να φέρει στην επιφάνεια βαθύτερες πεποιθήσεις του αναφορικά με το θέμα της συμβίωσης, οι οποίες ενδέχεται να είναι δυσλειτουργικές για το ίδιο. Ιδιαίτερη αναφορά έγινε για την επιλογή του χορευτικού έργου, καθώς έδωσε το έναυσμα της ανάδυσης βαθιών συναισθημάτων θλίψης που συνδέονται με ανάλογα βιώματα των συμμετεχόντων. Αξίζει να σημειωθεί ότι μέλος της ομάδας ανέφερε: *«Ήταν δώρο για την ομάδα το να μιλήσουμε, με αφορμή το έργο αυτό, σε α' ενικό πρόσωπο».*

Επισημάνθηκε επίσης από την Ομάδα ότι εάν οι τραγωδίες που διδάσκονται οι μαθητές/τριες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα των αντίστοιχων μαθημάτων, προσεγγίζονταν με τον συγκεκριμένο τρόπο, ίσως να υποκινούνταν περισσότερο το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, να έρθουν αντιμέτωποι με δικές τους δυσλειτουργικές πεποιθήσεις και να καλλιεργήσουν τον κριτικό τους στοχασμό. Η συζήτηση ολοκληρώθηκε με σύνοψη των απόψεων.

5. Συζήτηση και Συμπεράσματα

Η Ομάδα Αυτομόρφωσης της Ε.Ε.Ε.Ε. με την ανάγνωση της τραγωδίας «Ηλέκτρα» του Ευριπίδη και την ερμηνευτική της προσέγγιση μέσω της αισθητικής εμπειρίας, προχώρησε στην ερμηνεία μοτίβων συμβίωσης που παρουσιάζονται στην τραγωδία, επικοινωνώντας τα στο σήμερα ως φορέα νοήματος για τη σχέση του ανθρώπου με τον εαυτό του και το περιβάλλον του. Εστιάζοντας στις σχέσεις των προσώπων της και στις συμβιώσεις με τους άλλους, στους εγκλωβισμούς και στα πάθη τους, προέκυψαν ερωτήματα σχετικά με το πώς και πόσο ο καθένας κατά τη συμβίωσή του με τους άλλους βιώνει αντίστοιχους εγκλωβισμούς, φόβους, πάθη, εκδικητική μανία και πώς διαχειρίζεται λειτουργικά όλα τα προαναφερθέντα.

Από τη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση, ένα ζήτημα προς συζήτηση είναι η προσέγγιση ζητημάτων που αναδύονται σε μια τραγωδία, όπως οργή, βία, εκδίκηση, πόλεμος, δικαιοσύνη, αδικία μέσα και από άλλα έργα τέχνης σύγχρονων καλλιτεχνών. Τα βαθιά και διαχρονικά νοήματα της τραγωδίας όπως παρουσιάζονται μέσα από την πλοκή, τα πάθη και τα αδιέξοδα των ηρώων τους, τα διλήμματα, την έλλειψη αίσιου τέλους, προσφέρονται ως μέσα ενεργοποίησης του κριτικού στοχασμού των αναγνωστών. Και αυτό γιατί κατά την ανάγνωση ή την παρακολούθησή της επί σκηνής, εγείρονται έντονα συναισθήματα στους αποδέκτες τα οποία είναι απαραίτητα προκειμένου να νοηματοδοτήσουν τη συγκεκριμένη εμπειρία που βιώνουν τη δεδομένη χρονική στιγμή. Λειτουργεί δηλαδή ως ένα είδος αποπροσανατολιστικού διλήμματος (Kokkos, 2021). Ωστόσο, η ενεργοποίηση του κριτικού στοχασμού είναι ένα δύσκολο εγχείρημα, το οποίο απαιτεί χρόνο, επιμονή και κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο, για αυτό και πραγματοποιείται συνήθως στο πλαίσιο της λύσης ενός προβλήματος (Mezirow, 1994). Στην περίπτωση μας ως κεντρικό «πρόβλημα» τέθηκε το ζήτημα της συμβίωσης, με το ερώτημα «Πώς/ τότε συμβιώνουμε καλύτερα;». Όπως διαπιστώθηκε και από τα αποτελέσματα της διδακτικής παρέμβασης, η αξιοποίηση άλλων έργων τέχνης για την κριτική προσέγγιση των μοτίβων συμβίωσης που εντοπίστηκαν στην «Ηλέκτρα», διευκόλυνε τα μέλη της Ομάδας Αυτομόρφωσης να εμβαθύνουν στο ζήτημα της συμβίωσης, να προβούν σε αναλογίες, να αναλογιστούν τον τρόπο που αντέδρασαν σε αντίστοιχα προσωπικά τους βιώματα και να αναθεωρήσουν κάποιες απόψεις τους. Χαρακτηριστικά αναφέρθηκε από μέλος της Ομάδας, στην ανοικτή συζήτηση, στο τέλος της διδακτικής παρέμβασης *«Πραγματικά συγκλονίστηκα όταν συνειδητοποίησα ότι έχω βιώσει ένα αντίστοιχο μοντέλο συμβίωσης, μετά από μια μεγάλη απώλεια»*.

Ένα άλλο ζήτημα προς συζήτηση είναι το κατά πόσο θα μπορούσε η προσέγγιση της τραγωδίας, σε συνδυασμό και με άλλα έργα τέχνης να βρει πεδίο εφαρμογής στην τυπική εκπαίδευση. Η ερμηνεία των κειμένων της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας αποτελεί βασικό στόχο του συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (ΥΠΕΠΘ, ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, 2003). Οι μαθητές/τριες υπό την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών καλούνται να δώσουν τις δικές τους ερμηνείες ως προς το περιεχόμενο της τραγωδίας, λαμβάνοντας υπόψη τις κοινωνικοπολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες της εποχής εκείνης, υπό το πρίσμα όμως των δικών τους εμπειριών, βιωμάτων και αντιλήψεων. Στην περίπτωση που τεθούν και κατάλληλες ερωτήσεις επεξεργασίας του κειμένου από τους/τις εκπαιδευτικούς, οι οποίες να οδηγούν τους/τις

μαθητές/τριες από το επίπεδο της απλής ανάγνωσης σε αυτό της ανάλυσης και εν τέλει της κριτικής προσέγγισής του, οι μαθητές/τριες αντιμετωπίζουν κριτικά το κείμενο και ενδεχομένως να έρθουν αντιμέτωποι με δικές τους δυσλειτουργικές αντιλήψεις αναφορικά με συγκεκριμένα ζητήματα που αναδύονται, κάνοντας ένα πρώτο βήμα για τον μετασχηματισμό τους (Κωσταρά, 2020). Ωστόσο, όπως προαναφέρθηκε και στο θεωρητικό μέρος, η αξιοποίηση της τέχνης δίνει τη δυνατότητα της περαιτέρω εμβάθυνσης σε κάποιο ζήτημα που μελετάται καθώς διευρύνει τη φαντασία, προκαλεί ανάδυση πληθώρας συναισθημάτων και διευκολύνει την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού των αποδεκτών. Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της διδακτικής παρέμβασης, οι συμμετέχοντες/ουσες επεσήμαναν ότι η προσέγγιση του ζητήματος της συμβίωσης μέσα από άλλα έργα τέχνης τούς διευκόλυνε να έρθουν αντιμέτωποι με δικές τους πεποιθήσεις σε συνδυασμό και με τα βιώματά τους. Η διδασκαλία τραγωδίας στο σχολείο με αυτό τον τρόπο λειτουργεί ως πρόκληση που απεγκλωβίζει από τη γραμμική αφήγηση γεγονότων και βοηθάει τους/τις μαθητές/τριες να προβούν σε αναστοχαστικές διερωτήσεις ως προς τη σχέση των σύγχρονων Ελλήνων με τους αρχαίους Έλληνες, γιατί η τραγωδία εξακολουθεί να εκφράζει τις συγκρούσεις και αντιφάσεις του κόσμου στον οποίο ζούμε και σήμερα. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να επιχειρήσουν μια τέτοιου είδους προσέγγιση της τραγωδίας στο σχολικό πλαίσιο, είναι απαραίτητη η επιμόρφωσή τους για την ευαισθητοποίηση τους στην ένταξη της τέχνης στη μαθησιακή διαδικασία αλλά και στον τρόπο επεξεργασίας των έργων τέχνης, και γενικότερα στην ενδυνάμωσή τους, προκειμένου να αξιοποιούν συστηματικά στη διδασκαλία τους εναλλακτικές και καινοτόμες μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας.

Ολοκληρώνοντας, στο παρόν άρθρο επιχειρήθηκε να αναδειχθεί ένας διαφορετικός τρόπος αξιοποίησης της τραγωδίας «Ηλέκτρα» εμπλουτισμένης μέσα και από άλλα έργα τέχνης, στην προσέγγιση της συμβίωσης που αναδύεται σε αυτήν. Παρατέθηκε και ένα παράδειγμα διδακτικής παρέμβασης σε πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Προτείνεται η περαιτέρω εφαρμογή της συγκεκριμένης προσέγγισης γενικά για τη διδασκαλία της τραγωδίας (ως κείμενο), στην εκπαίδευση ενηλίκων αλλά και στην τυπική εκπαίδευση, προκειμένου να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητά της ως προς την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού των εκπαιδευομένων και τον μετασχηματισμό των δυσλειτουργικών τους αντιλήψεων, σε σύγκριση με την απλή προσέγγιση της τραγωδίας μέσω ερωτήσεων.

Ευχαριστίες

Θερμές ευχαριστίες στα μέλη της Ομάδας Αυτομόρφωσης για τις πολύτιμες ιδέες τους, οι οποίες λειτούργησαν ως έναυσμα για τη δημιουργία του παρόντος άρθρου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αριστοτέλης. *Περί Ποιητικής*. Μτρφ. Σ. Μενάρδος, Επιμ. Ι. Συκουτρής, 1999. Βιβλιοπωλείον της Εστίας.
- Adorno, T. (2000). *Αισθητική Θεωρία*. Αλεξάνδρεια.

- Adorno, T., Lowenthal, L., Marcuse, H., Horkheimer, M. (1984). *Τέχνη και μαζική κουλτούρα*. Ύψιλον.
- Artful Thinking, (2024). *Thinking Palette*. <http://pzartfulthinking.org/>
- Critchley, S. (2019). *Tragedy, the Greeks, and Us*. Profile Books.
- Dewey, J. (1934/1980). *Art as Experience*. Reprint. The Berkley Publishing Group.
- Graham, M. (2024). *Lamentation*. <https://marthagraham.org/portfolio-items/lamentation-1930/>
- Greene, M. (2000). *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts and Social Change*. Jossey-Bass.
- Καστοριάδης, Κ. (2000). *Η άνοδος της ασημαντότητας*. Ύψιλον.
- 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.
- King, P.M., & Kitchener, K.S. (1981). Reflective Judgment: Concepts of Justification and Their Relationship to Age and Education. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2, 89-116.
- Kokkos, A. (2021). *Exploring Art for Perspective Transformation*. Brill/Sense.
- Κωσταρά, Ε. (2020). Διδακτική Αρχαίας Ελληνικής Τραγωδίας: Ερμηνεύοντας Κριτικά το Κείμενο. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 48, 26-40.
- Mälkki K. (2019) Coming to Grips with Edge-Emotions: The Gateway to Critical Reflection and Transformative Learning. In: Fleming T., Kokkos A., Finnegan F. (eds) *European Perspectives on Transformation Theory*. Palgrave Macmillan, Cham. https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-3-030-19159-7_5
- Marcuse, H. (1974). *Αντεπανάσταση και εξέγερση*. Παπαζήση.
- 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. (1994). Understanding Transformation Theory. *Adult Education Quarterly*, 44, 222-232. American Association for Adult and Continuing Education. Sage Publications.
- Mezirow, J. (1998). On Critical Reflection. *Adult Education Quarterly*, 48, (pp.185-198). American Association for Adult and Continuing Education. Sage Publications.
- Mezirow, J. (2006). An overview on transformative learning. In P. Sutherland & J. Crowther (Eds.), *Lifelong Learning: Concepts and Contexts*. Routledge.
- 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. (έτος έκδοσης πρωτότυπου 2000).

- Mezirow, J. (2022). *Θεωρία Μετασχηματισμού*. (μτφ. Γ. Κουλαουζίδης). Ε.Ε.Ε.Ε. (έτος έκδοσης πρωτότυπου 1991).
- Nussbaum, M. C. (2001). *The Fragility of Goodness: Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy*. Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. (2015). *Έρωτος Γνώση: Δοκίμια για τη φιλοσοφία και τη λογοτεχνία*. Πατάκης.
- Papadopoulou, M. (2022). Aristotle & meaningful art. *Adult Education Critical Issues*, 2(2), 34–46. <https://doi.org/10.12681/haea.31490>
- Van der Kolk, B. (2014). *The Body Keeps the Score. Mind, brain, and body in the transformation of trauma*. Penguin Random House.
- Χουρμουζιάδης, Ν.Χ. (2009). *Ευριπίδου ΗΛΕΚΤΡΑ*. Στιγμή.
- ΥΠΕΠΘ. (2003). *ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας*. <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

The Role of Imagination in Provoking Critical Reflection and Transformative Learning through Art. An Example Taken from a Group of Teachers Training in Surrealist Poetry

Sofia Kalogridi

Laboratory Teaching Staff ASPETE, Greece, s.kalogridi@aspete.gr

Abstract

This paper presents the views of 12 primary education teachers who participated in an educational workshop entitled: *'The difficulty in approaching surrealist poetry within the classroom and the transformation of the teachers' views through art. The role of imagination.'* The aim of the workshop was to harness the power of imagination in order to stimulate critical thinking and transform the teachers' dysfunctional views over teaching surrealist poetry at school. The method applied was the following: *'Transformative learning through an aesthetical experience'* by A. Kokkos (2010, 2011, et al., 2021). During the workshop poems by Miltos Sahtouris from his collection *'Το σκεύος'* (The Utensil) were used. By applying this method, it was observed that the teachers – trainees via processing poetry and in particular interpreting words, symbolisms, surprises, reviewed their initial views regarding the difficulty of understanding and teaching surrealist poetry. Releasing their imagination, a skill significantly important to develop at least for specific purposes in transformative learning, enabled them to discover 'hidden' meanings within the words of the poem and in particular 'reading' the images that play a dominant role in surrealist poetry.

Key words: Teachers' training, critical reflection, transformative learning, imagination, surrealist poetry

1. Introduction

In an era characterized by rapid changes in social-economic-cultural structures, often affecting negatively children and adolescents, the school should respond to their new needs, providing space to teach fine arts with the aim of encouraging their imagination, creativity and critical thinking, essential skills to live in new environments. As stated in a UNESCO text, today we need a school with a balanced education between the positive sciences and the humanities, the arts and sports. In this context, the teaching material is not treated only as information to be transmitted, but as a recorded human experience and as a stimulus for aesthetic emotions. School does not only teach or train, it does not simply inform, but leads the student to a cognitive and emotional relationship with each subject taught (Unesco, 2002). In this direction, the role of teachers emerges as crucial, because teachers as 'facilitators' of learning (Rogers, 1999), need to lead young people to 'discover' knowledge and to acquire a critical attitude towards lifelong learning. However, for this to happen, teachers must be open to changes, ready to transform their own views and assumptions that make it difficult for them to understand the constantly evolving educational environment and to act within it. Changes, transformations are an element of the open professionalism of teachers, who must accept that they themselves must be lifelong, critically reflective learners (Brookfield, 1995). In this

context, this paper will present the reflections, the implementation process and the results of an educational activity, which aimed to use the imagination to provoke critical reflection and transform dysfunctional views of a group of primary school teachers, regarding the teaching of surrealism poetry at school.

2. Art, Critical Reflection, and Transformative Learning

The importance and methods of achieving critical reflection and transformative learning are central issues in adult education. It has been argued by many educators and researchers (Dewey, 1934 (1980); Freire, 1970; Perkins, 1994; Greene, 2000; Freire & Shor, 2011; Kokkos, 2010; Kokkos et al., 2011; Kokkos, 2021; Raikou, 2019) that the use of art in teaching, in addition to the aesthetic cultivation of learners, can promote critical reflection and transformative learning. Critical reflection is defined as the process in which the adult recognises, evaluates and revises opinions, assumptions and values, which they accepted uncritically during their childhood and adolescence, with the aim of replacing or repositioning them within the context of their adult life. (Brookfield, 2006b). According to Mezirow, the process of critical reflection, under certain conditions can lead to Transformative Learning. *“Transformative learning involves gaining awareness, through critical reflection, of specific preconceived assumptions on which a distorted or incomplete meaning view is based, followed by the transformation of that view through the reorganization of meaning. This is the most important kind of emancipatory learning”* (Mezirow, 2022, p. 119). Mezirow, also, raising the issue of evaluating the validity of the learning process linked to critical reflection, states: *‘The movement in the process of attribution of validity is dictated by the purpose or sequence of actions of the participant in a learning process and proceeds from the determination of a problem through critical reflection, empirical or consensual attribution of validity, and **imaginative insight** towards the creation of new interpretation’* (2022, p. 95), thus highlighting the importance of harnessing imaginative capacity in the process of transformative learning so that the individual can insightfully imagine themselves in the future, when they will have adopted new roles, new perspectives on their life.

In this direction, aesthetic experience, through critical analysis of the messages contained in the works of art, contributes to the transformation of beliefs and shapes the way in which we perceive ourselves and the world. As Dewey has written, the aesthetic experience we acquire through our contact with art is a challenge to think. And this is because when a reader ‘reads’ a work of art, they fully activate their imagination and reflective ability, in order to give meaning to the work they observe (Dewey, 1980). According to Perkins, the processing of works of art, *in addition to aesthetic enjoyment, also cultivates a critical and reflective mood, because a thinking attitude is required in order to discover what they have to show us and what they have to tell us* (Perkins, 1994, p. 3-4). Aesthetic experience thus contributes to activating and empowering us to think reflectively and critically and, in some cases, *unleashing our imagination leads to wide awakening and imaginative action* (Greene, 2000, p. 43).

3. The Role of Imagination in Provoking Critical Reflection and Transformative Learning through Art

The ability to imagine, i.e. the ability to envision the non-existent, the process of forming in our mind images, associations and ideas that go beyond empirical reality, has in principle a direct relationship with problem solving, with mathematics, with scientific thinking. The most impressive leaps in scientific thinking are achieved not so much by new observations as by processes, carried out in the imagination of scientists, with bold ideas, courageous assumptions and radical speculations. Bernard Shaw expresses this truth in a single sentence: *Imagination is the starting point of creation* (Sho in Trivizas, 2010). Trivizas, also referring to Thomas Edison, who had argued that to invent you need nothing more than imagination and a pile of garbage, wrote: *Scientific progress is nothing but applied imagination* (Trivizas, 2010).

Imagination is a constitutive element of learning for Dewey (1980) and the key means to mobilize it is aesthetic experience. The source of imagination for Dewey lies in childhood, where children tell imaginary stories, stories with internal coherence at any level: from the most relaxed to the most rigorous. These imaginative constructions prepare the way to a more rigorously coherent thought and show that 'if we want to teach people to think, we must first teach them to invent, using their imagination' (Rodari, 1985, p. 218).

The book '*The imaginary*' Novalis Publications, written in 1912, was the driving force that led Gianni Rodari (1985) to write his own widely read book '*The Grammar of Imagination*', recognizing the importance of educating children in writing fictional stories, with the aim of developing their critical and creative thinking. Unfortunately, school curricula lead most children growing up to prematurely shut the door on their imagination.

In adult education the recognition of the importance of imaginative ability came mainly from the field of literature. Literature has enormous wealth and therefore sooner or later, we all feel the need to turn to it, to discover ourselves and others (Bloom, 2004; Sartre, 2008). University teachers teaching literature and aiming at emancipatory learning (Bloom, 2004; Greene, 2000; Jarvis, 2000, etc.) realized the power imagination has, which by permeating novels and poems, results in transformations of dysfunctional opinions, stereotypes, etc. to students and adults in general.

Imagination gives life to our experience, Warnock argues, and *so one of the primary purposes of education is to remove the opportunity for people to hurt, or to give in to a sense of futility or the belief that they have reached the end of their lives. of things worth acquiring* (1978, p. 203). As Greene states, *the use of imagination enables us to escape from what is permanent and final, objective and always real. Imagination helps us see beyond what we call normal, or the result of common sense, and carve out new levels of experience. In this way we can disengage, so that we manage to see, even fleetingly, how things could be, form a perception of how they should be, but also what has not yet been achieved, while remaining, at the same time, in contact with what they possibly are* (2000, p. 19). In the realization of this reflection, which includes the imaginary image of a future change, it is indeed possible for the individual, reflecting critically on their disorienting dilemmas, to see dysfunctional situations differently, to see themselves change, while transforming previous views and assumptions

A recognized means of developing imagination and cultivating critical reflection is the processing of works of art, as art uniquely frees our imagination, resulting in the ability to see the world from many different perspectives. Achieving these goals presupposes the design of appropriate activities, particularly in the field of literature, that will make good use of the emancipatory power of texts (Greene, 2000). Appropriate preparation of the activities is very important also since *trainees participate in an educational experience with different levels of readiness for transformative learning, which the trainer should take into account, as well as their semantic considerations linked to their assumptions* (Mezirow, 1991/2022, p. 232-233).

4. Imagination, Surrealist Poetry, and Critical Reflection

Surrealist poetry is considered amongst the kinds of art privileged for the exploitation of imagination, with the aim of achieving critical reflection and transformative learning. Usually, teaching literature in school, especially poetry, is done in a formalistic way. It is usually 'compulsory school knowledge', associated with stereotypically analysing lyrics and memorizing unrelated poems, short texts, linguistic idioms and always the biographies of poets and writers. Even symbols have a fixed interpretation. Emphasis is put on correct reading and analysis. Too little attention is paid to helping students mediate between assigned narratives and the realities of their own lives (Creene, 1990, 2000).

However, when teachers are aware of new approaches to literature (Iser, 1980) and use in teaching art forms that promote imagination, critical reflection, creativity, then it is possible that the plot, themes, character development, their symbolisms to connect with the lives of the learners and lead them to critical awareness (Freire, 1970). The works of surrealist artists are considered to belong to these art forms because they place Man at their centre. Surrealism considers that man should not be trapped in the reality of everyday life, but to use the imagination, the dream and the unconscious to abolish the shackles of logic, which limit them and do not let them evolve. To achieve these goals surrealist poets use automatic writing, reinforced by Freud's psychoanalytic theory of dreams, thus giving primacy to the unconscious. In surrealism the imagination is omnipotent, Elytis writes and argues that surrealism changed our perception of poetry, affected the quality of our sensitivity and the receptivity of our emotion, approached the authentic sources of existence.... felt the inspiration (Elytis, 1982). According to Empirikos, surrealist poetry creates a new world, endless, immeasurable, enchanting, in which images also play a dominant role (in Giatromanolakis, 1983, p. 20). For me, Breton states, the most powerful image is the one that presents the highest degree of arbitrariness...the one that takes the longest time to translate into practical language (Breton, 1972). The images, the dreams, the automatic writing of surrealism are tools that mobilize the imagination more than any other art form. Another interesting element, in which we could connect surrealist poetry with the theory of transformative learning is the element of **transformation**, which we find very often in these works. A sensitive and difficult to define point in poetry, which brings the imagination back to its source, mainly through automatic writing (Giatromanolakis, 1983), but also could sometimes be seen as a transformation of the subjects. The source refers to the childhood of individuals and it is very interesting that in recent years many adults read children's fantasy books, especially the books of the Harry Potter series. This is perhaps because people live in

a world that moves very fast and to interpret it, they look for a quick retreat to the world of fantasy, to a world that is connected to their childhood (Polyakov, 2005). The educational power of imagination, therefore, lies in the fact that people by freeing their thinking can be led to critical reflection and transformative learning through appropriately organized activities.

5. The Workshop on the Topic: 'The Difficulty of Accessing Surrealist Poetry in the Classroom and the Transformation of Teachers' Viewpoints Through Art'

In the context of the above consideration, this work will present the viewpoints of a group of twelve primary school teachers, who participated in a workshop, on the topic: **'The difficulty of accessing surrealist poetry in the classroom and the transformation of teachers' viewpoints through art.'** The aim of the workshop was to harness imagination to provoke critical reflection and transform teachers' dysfunctional views on teaching Surrealist poetry in school. It is important that the topic of the workshop was chosen by the teachers themselves, after they had expressed their difficulty in teaching this type of poetry in the classroom. What contributed to this difficulty was their dysfunctional views of Surrealist poetry, which they considered difficult to access and meaningless since their own school years. The method applied was the following: **'Transformative learning through aesthetic experience'** (TLAE) by A. Kokkos (2010, 2011). At the workshop we made use of poetry by Miltos Shaktouris and especially the poem *'The Poet's Head'*, from his poetry collection *'The Utensil'*, 1971.

6. The Method 'Transformative Learning through Aesthetic Experience'

The method implemented at the workshop was the TLAE method, a method that aims, by utilizing important works of art, to promote critical reflection on opinions, perceptions, attitudes, as well as their transformation, when they are stereotyped or dysfunctional regarding the researched topic. The method consists of six stages, which are the following:

- **Identifying the need for trainees to critically investigate a topic.**
- **Expression of the trainees' opinions on the subject.**
- **Defining the sub-topics** to be examined (sub-topics are chosen, because there is hardly enough time in one training course to examine a topic in its entirety) and defining the **critical question(s)** on the sub-topics.
- **Choosing works of art and their correlation with the critical question(s).** The selection criteria of the works have been set by the method, in the context of which the criteria of the theorists of the Frankfurt School have been accepted (Adorno, 2000, etc.). The criteria refer to the aesthetic value of the works, their unconventional character, their ability to provoke critical reflection, to be open to multiple interpretations and not predictable, to interest the trainees, etc.
- **The processing of works of art** is implemented using the four-phase method of David Perkins (1994), as proposed in his book: **'The Intelligent Eye. Learning to think by Looking at Art'**. In each phase, specific questions are asked, aimed at in-depth observation of a work of art, with the aim of provoking critical thinking. The four phases are the following:

- ✓ *First, simple observation of the work of art.*
- ✓ *Open, adventurous observation of the work of art.*
- ✓ *Detailed and in-depth observation of the work of art.*
- ✓ *Holistic observation of the work of art and reflection.*
- **Critical reflection based on the trainees' initial assumptions.**

In his most recent book, A. Kokkos (2021) has added a **seventh stage**, which is the definition and implementation of the next steps that learners can follow, after the implementation of an educational transformational action.

7. Implementation of the Method and Presentation of the Trainees' Viewpoints

7.1 1st Stage. Identifying the Need for Learners to Critically Investigate a Topic

Initially, the members of the group were introduced, followed by a brief presentation of the theoretical framework and the goals of the educational activity. The trainees themselves expressed the need to investigate the issue of the access of surrealist poetry to the classroom - and not only - in the context of a previous educational activity, regarding the teaching of the Language course in Primary School, as well as the desire to process it with this particular method.

7.2 2nd Stage. Expression of the Trainees' Viewpoints on the Subject

At this stage the trainees, divided into three groups of four, discussed and wrote down their viewpoints, answering the question: ***'Is surrealist poetry easy or difficult to access? What is your opinion?'***

The first group focused on the fact that there is a difficulty for both students and trainees to understand surrealist poetry: *'The use of automatic writing in the production of texts/poems, with incomprehensible meanings many times makes children laugh, mock and even brings us in a very difficult position, because we can't easily delve into them either...'*

The second group emphasized the role of the Poet in modern society: *'The Poet as an intellectual must be simple, understood by many people, if he or she wishes to have an intellectual role in society. Surrealist poets seem like they want to write for themselves and for the company around them, they are not interested in society... We wonder what the role of the Poet should be in modern society...'*

The third group wrote down: *'We discussed in the group the difficulty of understanding surrealist poetry. We are used to reading something and explaining it with logic. This is how the school has trained us and this is how we teach our students. We find this right because in this way we all understand the same, we form the same meanings. We understand, however, that this is not how we make use of our imagination or our experiences in order to become creative in the classroom. We are curious about this training; we want to open up to new things...'*

7.3 3rd Stage. Identifying Subtopics and Critical Questions

After processing the answers of the groups, it was found that mainly two subthemes emerged, which are 'translated' into two critical questions:

- ✓ *The difficulty of accessibility in the teaching of surrealist poetry.*
- ✓ *The role of the poet in modern society.*

The critical questions expressed were the following:

- ✓ *Is it possible to transform our attitude towards surrealist poetry, through the mobilization of our imagination and critical reflection?*
- ✓ *What is the role of the Poet in modern society?*

7.4 4th Stage. The Selection of Works of Art and their Correlation with the Critical Question(s)

In the fourth stage, the instructor proposed two projects for processing and a third one was proposed by a team member.

- + The first work was the painting '*The Poet's Eye*' by Robert Motherwell (1989).

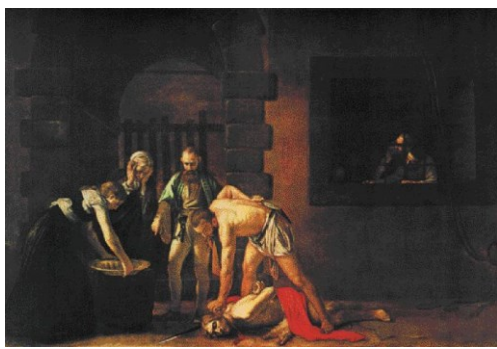


- + The second work was the poem '*The Poet's head*', by Miltos Sachtouris, from the poetry collection *The Utensil*, 1971.

The Poet's head

I cut off my head
put it on a plate
and took it to my doctor
There's nothing wrong with it, he told me
it's simply incandescent
throw it into the river and we shall see
I threw it into the river with the frogs
It was then it set all bedlam loose
It began to sing some strange songs
to grate dreadfully and to howl
I took it and wore it again on my neck
I roamed the streets in rage
with the green hexagonometric head of a poet
[Translated by Kimon Friar]

- + The third work was Caravaggio's painting '*The beheading of Saint John the Baptist*', (1608).



All three works were equally linked to the two critical questions. From the three given works, the group decided to process the poem *'The Poet's head'* by M. Shachtouris.

7.5 5th Stage

In the fifth stage of the method relating to the poem processing, Perkins four-phase model (1994) was applied, as mentioned above.

7.5.1 First Phase

In the first phase, the trainer asked the group members if they knew the poem and the Poet. Also, if they had used it in class to teach. Four of them knew about the Poet and had read the poem. The rest eight did not know neither the poem nor the Poet. No one had ever used it in class or analysed it. The poem was then read aloud once, and four more minutes were given for silent, individual reading. After that, the first question was asked: ***What are your first thoughts about the poem? What is your first impression?*** Their answers (indicative), presented in the table, were the following:

- ✓ *The poem is unique, eccentric, unusual, it was difficult to understand.*
- ✓ *The first reading was confusing, what does the poet mean? It is macabre!*
- ✓ *The poem expresses so much anguish and pain, there is no perspective.*
- ✓ *The poem is difficult and enigmatic. At first glance it doesn't seem to lead us anywhere.*
- ✓ *The many enigmatic expressions that exist in the poem, such as: 'on a plate I put my head', 'frogs', 'green hexagonal head' seem incomprehensible to me, but they also create the need to search for their interpretation.*
- ✓ *The poem has strong images, resonant words, it seems to be inventive, yet if people cannot understand it what is its purpose?*

Immediately after, the second question of the first phase was asked: ***What do you wonder and what would you like to explore further in the poem?***

- ✓ *What I would like to know is why the Poet separates the head from the rest of the body.*
- ✓ *What interpretation is there for the green hexagonal head of the Poet? What do frogs represent?*
- ✓ *The river, the frogs, the hexagonal head are words that certainly imply something in relation to society and the time when the poem was written, but what exactly is that?*

- ✓ *I would like to know what the river with the frogs symbolises.*
- ✓ *Does the green hexagonal head differentiate the Poet from other people, the society as a whole or does it bring them together? Does eventually the Poet stand apart from society?*
- ✓ *Is the Poet's pain reflected in the poem related to his own dead ends or to the role imposed on him by society? Why should a poet suffer so much?*
- ✓ *I want to learn about the Poet. For instance, at which point of his life and poetic creativity did he write this poem? He seems like an alien.*
- ✓ *I would like to know the conditions that led the Poet write this poem, his own interpretation. I would like to learn of his personal experiences, his aspirations, what he meant to say.*
- ✓ *Who is the Poet addressing to, why does he feel that way? Could the transition to the new head be positive, optimistic?*

The questions were too many and stormy. The poem provoked the students' thinking and this shows that the choice was successful. However, we found that most of the answers to the questions are related to 'what does the Poet-creator of the poem mean?', in which historical and social context he wrote it, what are his personal experiences, etc. In other words, the trainees refer more to traditional methods of analyzing a poem and much less to modern methods, which emphasize the subjective experiences and perceptiveness of the readers. After the brief, non-judgmental recap of what was said, we moved on to the second phase.

7.5.2 Second Phase

In the second phase of the open, adventurous approach of the poem, the trainer asks the group members to remember what was said initially about the importance of critical reflection, but also the mobilization of the **imagination**, especially in surrealist works of art. The trainer also points out the importance of "letting themselves into the poem", thinking about how it "speaks" to them, what experiences it activates and to distance themselves from the Poet's intentions. They are asked to let their imagination run free. In this context, they are given time (15 minutes) to read the poem again, to try to go deeper into the poem and to record the thoughts-interpretations, which they give to the paradoxical, unreal elements present in the poem, to the surprises, to the symbols.

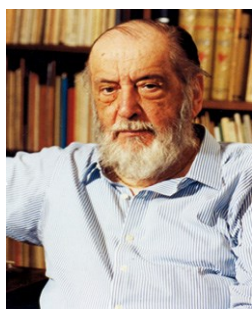
- **Their answers (indicatively), written on the board are the following:**
- ✓ *My imagination leads me to an incandescent image, to a conflagration, all burning to be reborn.*
- ✓ *The poem is full of surprises and symbolism and only with imagination can you approach them. Green probably symbolizes hope, so it's not all doom and gloom*
- ✓ *Might the hexagonal head refer to an open mindedness because of the obtuse angles? But I want to hear from others too. ...*

- ✓ *I close my eyes and imagine horrible things... a severed head distancing itself from society and a headless body, moving through it as if we live in a society without a "head", without a guide....*
- ✓ *I imagine the beheading of the Poet, it reminds me of the beheading of John from Oscar Wilde's Salome. I think when he puts his head back on his neck has it changed? At least he has been freed from what torments him.*
- ✓ *I imagine a river full of frogs, which transform into princes! I want a fairy tale; I can't stand so much pain and agony. Is it so difficult for a poet to join society?*
- ✓ *Such a small poem and yet so many unreal elements, which really stir my imagination. I imagine a river full of frogs. Frogs have always been disgusting to me and rightfully so!! Because here they must symbolize public opinion, the mainstream, from which I always wanted to stand out...*
- ✓ *I wonder does a Poet have to suffer so much? Does he suffer for us or for him? Does he expect anything from us? Should we change to be transformed?*

The responses of the trainees in the second, adventurous phase reveal that they mobilized their imaginations to approach the poem more freely. The words of the poem are few, but the images created in the minds of the trainees with their opening to imagination were many and powerful (Tsatsoulis, 2000). All the unrealistic - extralogical elements of the poem are mentioned and used in the interpretations of the trainees. Interpretations are given on the meanings of the poet's severed hexagonal head, the frogs, the strange songs and focus on the role of the Poet in modern society.

7.5.3 Third Phase

In the third phase of the in-depth observation of the project, the trainer presented the Poet Miltos Sachtouris, as a surrealist poet, who made great use of imagination in his poetry (unreal, extralogical elements: mythical monsters, flying beings, etc.), catalyzing the borders between the imaginary and the real world and attempting to overturn conventional order of things.



Miltos Sachtouris (1919-2005) is the poet who argued that poetry is a continuous autobiography, "like a kind of subconscious life diary...". After burning his law books, he devoted his life to poetry. In an interview he says: "After my mother died, I began to strip myself inside and out of many things. Little by little my sight became more penetrating and my hearing sharper, so that I now see and hear better what was being revealed to me behind the face things". All his poetry is a contemplation and reflection on the meaning of human existence. Miltos Sachtouris recognizes that "poetry is a

bloody business". When I started writing, he says, I didn't feel like I was addressing an audience. I had the feeling that from now on I was addressing my difficult fate. M. Sakhtouris wrote many poetry collections, was honored with three major state awards and many other distinctions for his poetic work (Sakhtouris, 2000).

After the presentation of the surrealist poet and elements of the poem, the trainees were asked to silently read the poem once more and express what continued to surprise them or additional interpretations, to talk about their feelings and if they think that the poem conveys a message. The message was expressed collectively by the group, writing and rewriting opinions on the board, until they reached a final agreed wording.

Indicative answers

- ✓ *The hexagonal head continues to amaze me. I think such a head has 12 eyes. It is the fantastic, i.e. the transcendence of the self... To see the invisible, to imagine what is not acknowledged and what needs to be changed, to be done differently...*
- ✓ *I think that the hexagonal head has many angles, that is, it refers to many points of view... Is this a message for us too? So, should we listen more? To broaden our horizons?*
- ✓ *The poem is very provocative... from the negative to the positive and vice versa, it keeps you on your toes...*

Expression of feelings

- ✓ *My first feelings were not pleasant at all. The anguish of the Poet penetrates us too. Optimism nowhere....*
- ✓ *I feel embarrassed, bewildered, but I also feel sympathy for the Poet.*
- ✓ *The poem leads me to psychoanalysis, I want revelation, I am surprised!*
- ✓ *My initial feeling was great fear because everything in society seems negative...Now I feel that there is also a small crack of hope.*
- ✓ *I feel tired from trying to understand the meaning of the poem.*
- ✓ *At first, I was anxious, anxious, worried.... Now I feel calm. I feel there is a way out.*
- ✓ *I, through reflection, felt satisfaction and joy, because I made sense of the poem, looking into my personal experiences.*

Central message

"Central message is man's competitive effort for self-determination, for taking responsibility for his personal choices, just as M. Sakhtouris took on the responsibility of being a POET for society. We all have to ask ourselves what society means to us and what we mean to society and act accordingly."

In the third phase, the students delve deeper into the exegetical elements of the poem, with their imaginative ability present. The six-cornered head acquires 12 eyes to express the many visual approaches to a subject, freedom of expression, active

listening, the call to all of us to open our horizons. Learners express their feelings, which have begun to change from the initial ones. Fear, anxiety, confusion, denial now leave even a small crack of hope for the future of society. Reflecting collectively, they agree on a common central theme, which is man's competitive effort for self-determination, for assuming individual responsibility for the social future, using as reference point the role of the Poet in society as an example.

7.5.4 Fourth Phase

In the fourth phase of the holistic observation of the project, the trainer asked the trainees divided into the same three groups they had initially formed, after reviewing the entire previous process and reflecting critically, to answer in writing about what their current approach to the poem was. The groups drafted the following texts:

1st group: *After processing the poem, our group considers that the key point for approaching the poem is the hexagonal head of the Poet, which is inflamed by big ideas, problems, personal and social upheavals. There is a spiritual anguish in the poem, a lot of ideas... The frogs in the river are common sense, the flow. In contrast to this, the Poet distances himself from society, hence the severed head. He is left alone and tormented by the existential issues of all of us, trying to provide answers to them.*

2nd group: *The Poet in an existential crisis, redefines his role, feels different, so he cuts off his head, throws it into the river and thus isolates himself from others. The river is the mass, the social whole. The doctor is his microcosm, in which he seeks redemption. But he doesn't find it and that's why he goes out on the streets in a rage. But what does the green hex head mean? The Poet combines the green of hope with the hexagonal shape, which for us signifies the transformation of views, something the poet asks of us. So hope exists in transformation, in changing, in coming close to the Poet. There is still timelessness in the poem, which concerns every thinking person, who is treated differently by others.*

3rd group: *We, as a group, felt what it means not to be accepted by society, how tragic it can be. The head symbolizes the reflection, which the Poet does for society, while the doctor is logic. They don't understand the Poet. The change happens when he puts his head in the water. The river symbolizes purification, but he does not achieve it and the search continues, it is permanent, so is his disharmony with society. The hexagonal means the alien, the exogenous, the transformation of the Poet through pain. The river is purgatory. Frogs clear the social atmosphere. The sanitization of society is done through the pain of the Poet, who has to cut off a part of himself to contribute to change.*

The texts drafted by the groups reveal that the trainees, despite their initial reservations, and by making a good use of the method, but also releasing their imagination were not afraid to get involved in surrealist poetry which they initially considered unapproachable.

6th Stage. Critical Reflection

In the sixth stage the trainees - in the same groups - answered again in writing to the initial critical questions. ***-Is it possible to transform our attitude towards surrealist poetry, through the mobilization of our imagination and critical reflection? - What is the role of the Poet in modern society?*** Our goal was the development of the students'

critical reflection throughout the learning process and the detection by them of changes in their initial views in a transformative direction, but also recognition of the role of imagination in the elaboration of the poem. The written texts of the groups wrote are the following:

1st team: *Editing in our team helped us a lot. We started completely negatively. Our initial view was that surrealist poetry is incomprehensible and poets belonging to this genre function as an intellectual elite. We've revised our thoughts on what surrealist poetry is, which we've been avoiding until now. Of course, to understand it you have to mobilize your imagination, which we have forgotten. But we thought that if we read such poems to our students, they will make a better analysis and help us to discover the messages! Fortunately, children still have imaginations! We also liked the approach of the Poet, who acts as an oscilloscope of society. The one who listens to the pulse of society and with his speech and eloquent impulsiveness, which at first alienates you, eventually acts as a stimulus to his contemporaries. He sacrifices himself for society as a whole.*

2nd group: *It was a nice transformational experience of ours. At first our view was: It's a stupid poem. Does not make sense. Man wants to enter another dimension, but what does that matter to the rest? But through the analysis method and with the help of all the team members we understood that the surrealists have important things to say, but they aim at our unconscious. It takes imagination and a lot of analysis to understand their writing style and the expressive means they use. Now we do not feel fear and anxiety, as in the beginning. We can express ourselves freely and say that in the poem the Poet is an uncompromising man, with strong emotions: Agony, loneliness, sadness, pain, despair. He takes the role of the savior of society as an autonomous personality. We also liked the whole process, teamwork, confronting different opinions, which however make you think even more.*

3rd group: *Through our experience we were gradually led to look deeper into the poem. We started from a superficial reading and discussion about the role of the Poet, continued with an analysis of social reality, extrapolated it for any person and society and ended up with our personal judgments. We have seen that when the poet takes the place of the thinker, the intellectual in society, then he really suffers and writes using strong words, absurd images etc., to express his own psyche, but also to shake us about the big existential issues. We were transformed as for the importance of working with our imagination, of letting ourselves go. We are also transformed emotionally: Empathy and understanding of the poet. But we also really enjoyed the method. We enjoyed the research, investigation, we enjoyed the method and felt satisfied that we came to a result by analyzing something that at first seemed incomprehensible to us!*

While studying the texts of the groups and comparing the initial views of the members of the groups with the final ones we found that the changes are clearly visible. They themselves refer to the revision of their views on the surrealist poetry that they had so far avoided, to the discovery of the deeper meanings of the poem, but also to the emotional transformation they experienced. They also referred to the joy of teamwork, even to the conflicts and confrontations they had in terms of interpretations, which are also components of the dialogue. They were also

transformed in the importance of working with their imagination, as they reported, setting themselves free.

8. Final Thoughts

The experience from the workshop showed that the use of art with the Transformative learning through aesthetic experience method gave the trainees the opportunity to think critically and reevaluate their assumptions about surrealist poetry. In all stages of the application of the method, the trainees participated with great interest, appreciating the importance of freeing the imagination in approaching this specific type of poetry. The view is confirmed that certain genres of literature and poetry, such as surrealism, offer more possibilities to imagine alternative solutions to our disorienting dilemmas, to reflect on alternative ways of life and moral choices (Greene, 2000). Art indeed gives us new lenses to reflect on our dysfunctional views and transform them in whole or in part.

The trainees revised their initial views on the difficulty of understanding surrealist poetry through the processing of the poem and in particular the interpretation of words, symbolism, surprises. In the discovery of hidden meanings in the lines of the poem and especially in the 'reading' of the images, which in surrealist poetry have a dominant role, they were helped by the liberation of their imagination, a skill whose cultivation seems to be very important, at least for some subjects in transformative learning.

The trainees also discussed the role of the Poet in society, as the role of an intellectual, who within society and not outside it, will motivate via their messages in the direction of positive actions and changes. Although they started from the position that the meaning in the text is given by the poet, that is, that the interpretation lies in what he himself wants to say, they moved quite a bit in the direction of giving their own interpretation of the role of the Poet, but also to talk about their own attitude towards the themes of the poem, such as taking personal responsibility for the sanitization and transformation of society. In reassessing the initial opinions on the specific subject, the functioning of the group played an important role, where the thinking of one mobilized the thinking of others, but also created a framework of safety for the free expression of its members.

In conclusion, the use of art for the development of critical reflection and transformative learning worked positively in this particular educational action. However, additional research is still needed, as well as several applications in each group of trainees introduced to this process, so that the transformations have permanence and constitute, at least for education, an important innovation, which will cause visible changes in the near future.

References

- Adorno, T. (1970/2000). *Αισθητική Θεωρία*. Αλεξάνδρεια. (*Aesthetic Theory*. Alexandria).
- Bloom, X. (2004). *Πώς και γιατί διαβάζουμε*. Τυπωθήτω -Δαρδανός. (*How to read and why*. Typotheto - Dardanos).

- Breton, A. (1972). *Μανιφέστα του Σουρεαλισμού*. Δωδώνη. (*Manifesto of Surrealism*. Dodoni)
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. (2006). *The Skillful Teacher. On Technique, Trust and Responsiveness in the Classroom*. (Second Edition). Jossey-Bass.
- Brookfield, S. (2012). *Teaching for Critical Thinking*. Jossey-Bass.
- Dewey, J. (1910/1997). *How we Think*: D. C. Heath & Co.
- Dewey, J. (1934/1980). *Art as experience*. A Perigee Book.
- Elytis, O. (1982). *Ανοιχτά Χαρτιά*. Ίκαρος. (Open Papers. Ikaros)
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Seabury Press.
- Freire, P. & Shor, I. (2011). *Απελευθερωτική παιδαγωγική: Διάλογοι για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση*. Μεταίχμιο. (*A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education*. Metaihmio).
- Greene, M. (2000). *Releasing the Imagination: Essay on Education, the Arts, and Social Change*. Jossey-Bass.
- Greene, M. (1990). Releasing literature's emancipatory potential. In J. Mezirow & Associates, *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. Jossey-Bass.
- Iser, W. (1980). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Johns Hopkins University Press.
- Friar, K. MILTOS SAHTOURIS. https://benjaminconti.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/04/saxtouris_english.pdf
- Jarvis, C. (2000). Using Fiction for Transformation. *International Journal of Lifelong Education*, 19(6), 535-547.
- Kokkos, A. (2010). Transformative learning through aesthetic experience. Towards a comprehensive method. *Journal of Transformative Education*, 8, 155-177.
- Κόκκος, Α. & συν. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Μεταίχμιο. (*Education through arts*. Metaihmio).
- Kokkos, A. (2021). *Exploring Art for Perspective Transformation*. BRILL | SENSE.
- Mezirow, J. et al. (1990). *Fostering Critical Reflections in Adulthood*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J., & Συνεργάτες. (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Μεταίχμιο. (*Transformative Learning*. Metaihmio).
- Mezirow, J. (1991/2022). *Θεωρία Μετασχηματισμού*. Μεταίχμιο. (*Transformative Theory*. Metaihmio).
- Nachmanovitch, S. (2013). *Δημιουργικότητα στη ζωή και στην τέχνη. Η δύναμη του αυτοσχεδιασμού*. Αιώρα. (*Free Play. Improvisation in Life and Art*. Aiora).
- Perkins, D. (1994). *The Intelligent eye: learning to think by looking at art*. The Getty Education Institute for the Arts.

- Πολιακόφ, Σ. (2005). «Σπάσε τη Σιωπή». Συνέντευξη. ΒΗΜΑΓΑΖΙΝΟ, 16/01/2005. (*'Break the silence' Interview, ΒΗΜΑΓΑΖΙΝΟ*).
- Raikou, N. (2019). Investigating the reflective opportunities of aesthetic experience in education. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, 6(2), 105-113.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Μεταίχμιο. (*Teaching Adults. Metaihmio*).
- Ροντάρι, Τ. (1985). *Η γραμματική της φαντασίας. Πώς να φτιάχνουμε ιστορίες για παιδιά*. Τεκμήριο. (Rodari, T. *The Grammar of Fantasy*. Tekmirio).
- Sartre, J. P. (1947 [1971]). *Τι είναι η λογοτεχνία; Εκδόσεις '70*. (*What is literature*).
- Sachtouris, M (2000). *Ποιος είναι ο τρελός λαγός. Συνομιλίες*. Καστανιώτης. (*Who is the Crazy Hare? Conversations*. Kastaniotis).
- Tsatsoulis, D. (2015). *Η γλώσσα της εικόνας*. Παπαζήσης. (*The language of image*. Papazisis).
- Trivizas, E (2010). *Η φαντασία είναι ο χειρότερος εχθρός του κατεστημένου*. (*Imagination is the worst enemy of the establishment*).
<https://www.dinfo.gr/%CE%B5%CF%85%CE%B3%CE%AD%CE%BD%CE%B9%CE%BF%CF%82-%CF%84%CF%81%CE%B9%CE%B2%CE%B9%CE%B6%CE%AC%CF%82-%CE%B7-%CF%86%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%B1-%CE%B5%CE%AF%CE%BD%CE%B1%CE%B9-%CE%BF-%CF%87/>
- UNESCO (2002). ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ - Ο ΘΗΣΑΥΡΟΣ ΠΟΥ ΚΡΥΒΕΙ ΜΕΣΑ ΤΗΣ. UNESCO ΕΚΘΕΣΗ ΤΗΣ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟΝ 21ο ΑΙΩΝΑ ΥΠΟ ΤΗΝ ΠΡΟΕΔΡΙΑ ΤΟΥ JACQUES DELORS. GUTENBERG. (UNESCO (2002) LEARNING – THE TREASURE WITHIN, REPORT TO UNESCO OF THE INTERNATIONAL COMMISSION ON EDUCATION FOR THE 21ST CENTURY UNDER THE CHAIRMANSHIP OF JACQUES DELORS). GUTENBERG.
- Warnock, M. (1978). *Imagination*. University of California Press.
- Υιατρομανολάκης, Υ. (1983). *Ανδρέας Εμπειρικός. Ο ποιητής του έρωτα και του νόστου*. Κέδρος. (*Andreas Empirikos. The poet of love and taste*. Kedros).

**Η Οργανωσιακή Μάθηση ως Στρατηγικό Μέσο Ανάπτυξης του
Ανθρώπινου Δυναμικού και Βελτίωσης του Εργασιακού
Περιβάλλοντος: Η Περίπτωση των Διακεκριμένων Επιχειρήσεων με το
Καλύτερο Εργασιακό Περιβάλλον στην Ελλάδα**

**Organizational Learning as a Strategic Means for the Development of
Human Resources and the Improvement of the Work Environment: A
Case Study for Distinguished Businesses with the Best Workplace in
Greece**

Χρυσούλα Γκεβορκιάν^α, Άννα Τσιμπουκλή^β

^α ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ, Ελλάδα, chgkevorkian@gmail.com

^β ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ, Ελλάδα, atsiboukli@primedu.uoa.gr

Chrysoula Gkevorkian^a, Anna Tsiboukli^b

^a UOA, Greece, chgkevorkian@gmail.com

^b UOA, Greece, atsiboukli@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Βασική επιδίωξη των σύγχρονων οργανισμών είναι η απόκτηση ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος διαρκείας, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του πολύπλοκου και ασταθούς περιβάλλοντος των οργανισμών. Στο πλαίσιο αυτό, αρκετές επιχειρήσεις προσπαθούν να μετασχηματιστούν σε οργανισμούς μάθησης. Η παρούσα εργασία είχε ως σκοπό να διερευνήσει κατά πόσο οι επιχειρήσεις που έχουν διακριθεί ως οι επιχειρήσεις με το καλύτερο εργασιακό περιβάλλον στην Ελλάδα παρέχουν ευκαιρίες μάθησης στους εργαζόμενούς τους στον χώρο εργασίας. Τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν μέσω της διανομής αυτοχορηγούμενων ερωτηματολογίων σε 80 άτομα που εργάζονται σε επιχείρηση, η οποία έχει διακριθεί από τον διεθνώς αναγνωρισμένο οργανισμό, Great Place to Work, ως μία από τις επιχειρήσεις με το καλύτερο εργασιακό περιβάλλον στην Ελλάδα. Για τους σκοπούς της μελέτης αξιοποιήθηκε το έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο DLOQ-Dimensions of the Learning Organization Questionnaire (η εκδοχή των 55 στοιχείων), ώστε να αξιολογηθούν οι διαστάσεις του οργανισμού μάθησης και η οργανωσιακή απόδοση. Τα ευρήματα της μελέτης δείχνουν ότι, η εξεταζόμενη επιχείρηση φέρει τα χαρακτηριστικά ενός οργανισμού μάθησης και η ενσωμάτωση των επτά διαστάσεων ενός οργανισμού μάθησης έχει θετικό αντίκτυπο στην οργανωσιακή της απόδοση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η εξεταζόμενη επιχείρηση αναγνωρίζει την αξία της καλλιέργειας μαθησιακής κουλτούρας για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του οργανισμού και για τον λόγο αυτό προβαίνει στις ενέργειες που απαιτούνται για την ανάπτυξη και την εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού της προκειμένου να επιτύχει τους στόχους της.

Λέξεις-κλειδιά: Οργανισμός μάθησης, οργανωσιακή μάθηση, μαθησιακή κουλτούρα, οργανωσιακή απόδοση, DLOQ

Abstract

The main objective of modern organizations is to acquire a long-term competitive advantage, so that they may cope with the requirements of organizations' complex and unstable environment. In this context, several companies try to transform themselves into Learning Organizations. The aim of this paper is to reveal whether the awarded companies in Greece, in terms of working environment, provide learning opportunities to their employees within their working environment. The quantitative method was employed, and a reliable questionnaire was filled by 80 employees, who work for an awarded company as one of the best companies in Greece, by a certified international organization called "Great Place to Work", DLOQ-Dimensions of the Organization Learning Questionnaire with 55 items, was selected as a valid and reliable instrument, in order to evaluate the dimensions of organizational learning and organizational performance. The findings of the current research, indicate that the company under study, has the characteristics of a Learning Organization and that the adoption of the seven dimensions of the Learning Organization has a positive impact on organizational performance. According to the study results, the subject company, identifies the importance of developing a learning culture in order to increase its performance and due to this fact, it takes all actions required for the development and training of human resources, so that it may reach its objectives.

Key Words: Learning Organization, Organizational Learning, Learning Culture, Organizational Performance, DLOQ

1. Εισαγωγή

Η ιδέα της οργανωσιακής μάθησης, ως οργανωσιακή διαδικασία γεννήθηκε από τη φυσική ανάγκη κάθε οργανισμού που επιδιώκει να αλλάξει ώστε να επιβιώσει (Kim, 1993· Law & Chuah, 2015) και σήμερα αποτελεί βασικό ανταγωνιστικό πλεονέκτημα κάθε οργανισμού (Burma, 2015· Ingvaldsen, 2015). Η δυναμική της παγκοσμιοποίησης ασκεί πίεση προς δύο κατευθύνσεις. Από τη μία πιέζει τους οργανισμούς να είναι ταυτόχρονα αποτελεσματικοί και παραγωγικοί και από την άλλη τονίζει την ανάγκη της οργανωσιακής μάθησης, προκειμένου τα άτομα που απασχολούν να έχουν επίγνωση των σύγχρονων τεχνολογιών και απαιτήσεων (Roloff et al., 2017). Η οργανωσιακή μάθηση προσεγγίζεται από δυο βασικές οπτικές: α) «τη μάθηση μέσα στον οργανισμό» (learning in organization) και β) «τη μάθηση μέσω του οργανισμού» (learning by organization). Σύμφωνα με την πρώτη οπτική, η ατομική μάθηση επιτυγχάνεται στο πλαίσιο του οργανισμού και ο οργανισμός μαθαίνει από τα άτομα που τον συγκροτούν. Το ερώτημα που γεννάται στο σημείο αυτό είναι πώς η ατομική μάθηση μετασχηματίζεται σε οργανωσιακή (Simon, 1991). Με άλλα λόγια, ποιοι είναι οι εσωτερικοί μηχανισμοί οι οποίοι μεταδίδουν τις πληροφορίες από το ένα μέλος στο άλλο ή από τη μια ομάδα μελών στην άλλη (Νομικού, 2017). Η δεύτερη οπτική ερμηνεύει την οργανωσιακή μάθηση ως το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμου και ομάδας, καθώς επίσης και του οργανισμού με το περιβάλλον του (Cyert et al., 1963). Οι Argyris και Schön (1978) ερμηνεύουν την οργανωσιακή μάθηση ως μετασχηματιστική υποστηρίζοντας ότι, στους οργανισμούς συναντώνται δύο είδη μάθησης: η μονοδιάστατη (single loop learning) και η δισδιάστατη μάθηση (double loop learning), με την πρώτη να είναι γραμμική (εντοπισμός και επανόρθωση λαθών)

και με τη δεύτερη να περιλαμβάνει επανεξέταση και την αμφισβήτηση των βασικών πεποιθήσεων και των κανόνων του οργανισμού με σκοπό τον επαναπροσδιορισμό του (Symons, 2005). Μάλιστα, ο Argyris (1993) προτείνει την επανεξέταση ενός προβλήματος μέσω διαλόγου και συγκεκριμένων ερωτημάτων, δηλαδή την τρισδιάστατη μάθηση (triple loop learning). Σήμερα αρκετοί οργανισμοί επιλέγουν τη δισδιάστατη και την τρισδιάστατη μάθηση για προαγωγή της αλλαγής (DiBella, 2017). Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις συνεργατικές διαδικασίες, στην τροποποίηση της κουλτούρας και του κανονιστικού πλαισίου του οργανισμού, αλλά και του τρόπου σκέψης και συμπεριφοράς των μελών του καθώς η συχνή αλληλεπίδραση αυξάνει την πιθανότητα αξιοποίησης της γνώσης (Roloff et al., 2017). Μέσα από τις συλλογικές μαθησιακές διαδικασίες και τις κοινότητες πρακτικής αυξάνεται η ενδο-εταιρική επικοινωνία και δίνεται η δυνατότητα στα άτομα του οργανισμού να καλλιεργήσουν τις δεξιότητές τους (Huysman, 2000) και να επιτευχθεί η ατομική και η συλλογική μάθηση (Easterby-Smith et al., 1999· Plaskoff, 2017). Η οργανωσιακή μάθηση, θεωρείται παραγωγική και μετασχηματιστική, εφόσον αμφισβητεί και επανεξετάζει τις υπάρχουσες συνθήκες, μεταβάλλει την κουλτούρα του οργανισμού και αναθεωρεί τις ατομικές και συλλογικές, βαθιά εδραιωμένες πεποιθήσεις (Senge, 1990).

2. Ορισμός του Οργανισμού Μάθησης

Η έννοια του οργανισμού μάθησης είναι αφηρημένη για πολλούς επαγγελματίες και η οικοδόμησή της κάπως ασαφής (Wang & Yang, 2007). Σύμφωνα με τον Senge (1990), οργανισμός μάθησης ορίζεται ένας οργανισμός στους κόλπους του οποίου τα μέλη του καλλιεργούν την ικανότητά τους να επιτυγχάνουν τα αποτελέσματα που επιθυμούν, ενώ μαθαίνουν διαρκώς πώς να μαθαίνουν. Ο Nonaka (1991) ορίζει ως οργανισμό μάθησης τον οργανισμό που έχει ως βασική επιδίωξή του την καινοτομία και τη συστηματική δημιουργία, διάδοση και ενσωμάτωση της νέας γνώσης στοχεύοντας στην ανάπτυξη και παραγωγή καινοτόμων προϊόντων και υπηρεσιών. Για τον Garvin (1993), οργανισμός μάθησης ορίζεται αυτός που είναι σε θέση να παράγει, να αποκτά και να μεταφέρει συστηματικά γνώση, μεταβάλλοντας τη δράση του σύμφωνα με τις νεοαποκτηθείσες γνώσεις και αντιλήψεις. Οι Watkins και Marsick (1993, 1996, 1999) ορίζουν ως οργανισμό μάθησης εκείνον που διαθέτει την ικανότητα να συνενώνει άτομα και δομές στοχεύοντας στη συνεχή μάθηση και τον μετασχηματισμό. Σύμφωνα με τον Goh (2003), οργανισμός μάθησης είναι ο οργανισμός που ενθαρρύνει τους εργαζομένους να πειραματίζονται, με σκοπό την απόκτηση νέων γνώσεων και την εφαρμογή νέων προσεγγίσεων για την επίλυση προβλημάτων. Ο Yeo (2005) ορίζει ως οργανισμό μάθησης τον οργανισμό που ενστερνίζεται την αρχή ότι μέσω της συλλογικής μάθησης των ατόμων που ανήκουν στον οργανισμό βελτιώνεται η οργανωσιακή απόδοση και η ανταγωνιστικότητα. Οι Tabatabaei και Ghorbi (2014) αναφέρουν ότι, ο οργανισμός μάθησης είναι ένας οργανισμός που αναπτύσσει με συνέπεια την ικανότητά του να δημιουργεί το μέλλον του, με στόχο την ενδυνάμωση των ανώτερων στελεχών και των εργαζομένων του οργανισμού, προκειμένου να αντιμετωπίζουν το δυναμικό και ταραγμένο επιχειρηματικό περιβάλλον και να αποκτήσουν ανταγωνιστικό πλεονέκτημα. Ο Moilanen (2005) ορίζει ως οργανισμό μάθησης έναν οργανισμό του οποίου το όραμα, η κουλτούρα, οι στόχοι και οι λειτουργίες είναι προσανατολισμένοι στη μάθηση. Ο

Dibella (2017) προσεγγίζει έναν οργανισμό ως χαρτοφυλάκιο μάθησης, το οποίο αποτελεί ένα εναλλακτικό παράδειγμα στην πιο αποδεκτή και ευρέως διαδεδομένη αντίληψη του οργανισμού μάθησης. Όπως χαρακτηριστικά τονίζει, η αντίληψη του οργανισμού ως χαρτοφυλάκιο μάθησης συμβάλλει στην αναγνώριση της δυνατότητας των εταιρειών να υποστηρίζουν ταυτόχρονα πολλαπλές και διαφορετικού ύφους μαθησιακές διεργασίες. Παρά τις διαφορετικές προσεγγίσεις και τους ποικίλους ορισμούς που υπάρχουν στη βιβλιογραφία σχετικά με τον όρο του οργανισμού μάθησης, μπορούν να εντοπιστούν κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ τους (Yang et al., 2004): α) Οι οργανισμοί είναι οργανικές οντότητες και έχουν την ικανότητα να μαθαίνουν όπως τα άτομα, β) υπάρχει διαφορά μεταξύ των σχετιζόμενων και διακριτών εννοιών, του οργανισμού μάθησης και της οργανωσιακής μάθησης και γ) τα χαρακτηριστικά ενός οργανισμού μάθησης θα πρέπει να αντικατοπτρίζονται σε διαφορετικά οργανωσιακά επίπεδα: ατομικό επίπεδο, ομαδικό επίπεδο και συστημικό επίπεδο.

3. Έρευνες σχετικές με τον Οργανισμό Μάθησης

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας παρέχει αρκετές μελέτες που έχουν διεξαχθεί γύρω από την έννοια και τη λειτουργία του οργανισμού μάθησης, με πιο διαδεδομένο εργαλείο το ερωτηματολόγιο των Διαστάσεων του Οργανισμού Μάθησης (the Dimensions of the Learning Organization Questionnaire-DLOQ) που αναπτύχθηκε από τους Marsick και Watkins (2003). Σχετική έρευνα που πραγματοποίησε ο Zubr (2019), δείχνει ότι το ερωτηματολόγιο DLOQ έχει χρησιμοποιηθεί σε αρκετές χώρες και σε διαφορετικά περιβάλλοντα με σκοπό να διερευνηθεί κατά πόσο ένας οργανισμός λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης. Οι Leufvén et al. (2015) για τις ανάγκες της διεξαγωγής της έρευνάς τους χρησιμοποίησαν το απλοποιημένο DLOQ το οποίο περιέχει 21 στοιχεία. Σκοπός της έρευνάς τους ήταν να αξιολογήσουν τη χρήση του DLOQ σε ένα χώρο παροχής φροντίδας/υγείας χαμηλών πόρων στο Νεπάλ. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το νοσοκομείο φέρει χαρακτηριστικά μιας συγκεντρωτικής και ιεραρχικής δομής που δυσχεραίνει τη μετάβαση του οργανισμού σε οργανισμό μάθησης. Τη σύντομη εκδοχή του DLOQ χρησιμοποίησε και η Cura (2016) με σκοπό να μετρήσει τις δυνατότητες των πανεπιστημίων του βορείου Ιράκ να μετασχηματιστούν σε οργανισμούς μάθησης. Σύμφωνα με την ερευνήτρια, τα αποτελέσματα της έρευνας παρείχαν χρήσιμες πληροφορίες στη Διοίκηση των οργανισμών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης όσο αφορά τους τομείς βελτίωσης, ειδικότερα για τα δημόσια πανεπιστήμια. Παρόμοια έρευνα πραγματοποίησε και ο Mbassana (2014) ο οποίος αξιοποίησε το DLOQ στη Ρουάντα. Το ερωτηματολόγιο DLOQ χρησιμοποιήθηκε και από τους Gheorghe et al. (2018) στο πλαίσιο της έρευνας που πραγματοποίησαν σε ένα ιδιωτικό οφθαλμολογικό οργανισμό στη Ρουμανία. Για τις ανάγκες της έρευνας, αξιοποίησαν τη σύντομη εκδοχή του ερωτηματολογίου DLOQ μετά την αφαίρεση των στοιχείων που διερευνούν τη διάσταση της στρατηγικής ηγεσίας στο πλαίσιο της υγειονομικής περίθαλψης. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Yang et al. (2004) είχε ως σκοπό να συμβάλλει στην ανάπτυξη της βιβλιογραφίας σχετικά με την έννοια του οργανισμού μάθησης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι επιβεβαιώνεται η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του DLOQ.

Η έννοια του οργανισμού μάθησης αποτελεί αντικείμενο μελέτης όμως και στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια, αλλά ο αριθμός των μελετών που έχουν διεξαχθεί στο ελληνικό πλαίσιο είναι αρκετά περιορισμένος. Οι Παπάζογλου και Κουτούζης (2017) επιχείρησαν να εξετάσουν κατά πόσο τα σχολεία στην Ελλάδα λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης και να συγκρίνουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών με τη σχετική βιβλιογραφία, προκειμένου να διερευνηθούν οι λόγοι, οι προϋποθέσεις και οι πρακτικές μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών μονάδων σε οργανισμούς μάθησης. Η Δεκούλου (2012) διεξήγαγε έρευνα στον κλάδο της βιομηχανίας μέσω μιας μαζικής επικοινωνίας και διαφήμισης με σκοπό να εξετάσει αν ο οργανισμός μάθησης, η οργανωσιακή δομή και η οργανωσιακή επίδοση αλληλοεπηρεάζονται στο συγκεκριμένο πλαίσιο. Ωστόσο, η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ του οργανισμού μάθησης και του εργασιακού περιβάλλοντος δεν έχει προκαλέσει ακόμα το έντονο ενδιαφέρον των ερευνητών στην Ελλάδα. Σε αυτό το πλαίσιο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων ατόμων που εργάζονται σε επιχειρήσεις οι οποίες έχουν αναδειχθεί από τον διεθνώς αναγνωρισμένο οργανισμό Great Place to Work ως οι επιχειρήσεις με το καλύτερο εργασιακό περιβάλλον στην Ελλάδα, αναφορικά με τις ευκαιρίες μάθησης που τους παρέχονται στον χώρο εργασίας.

4. Μεθοδολογία Έρευνας

4.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων εργαζομένων σε επιχείρηση που έχει αναδειχθεί ως Great Places to Work, αναφορικά με τη δυνατότητα της επιχείρησης να λειτουργήσει ως οργανισμός μάθησης. Συνεπώς διατυπώθηκαν οι παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις: α) κατά πόση η βραβευμένη ως το καλύτερο εργασιακό περιβάλλον επιχείρηση λειτουργεί ως οργανισμοί μάθησης και β) ποια η σχέση των διαστάσεων του οργανισμού μάθησης και της οργανωσιακής απόδοσης. Λαμβάνοντας υπόψη τον σκοπό της έρευνας επιλέχθηκε η δειγματοληπτική μέθοδος της ποσοτικής προσέγγισης με δειγματοληψία σκοπιμότητας.

4.2 Δείγμα της Έρευνας

Τα δεδομένα της έρευνας αντλήθηκαν από το δείγμα της έρευνας το οποίο απαρτίζεται από μεσαία και ανώτατα στελέχη της εταιρείας ΚΑΥΚΑΣ Α.Ε.. Η επιλογή της συγκεκριμένης εταιρείας έγινε με βάση τις βραβεύσεις της από τον διεθνώς αναγνωρισμένο οργανισμό Great Place to Work® Hellas ως μία από τις δέκα εταιρείες στην Ελλάδα με το καλύτερο εργασιακό περιβάλλον στην κατηγορία των μεγάλων επιχειρήσεων που απασχολούν πάνω από 250 εργαζόμενους για το έτος 2021. Το μέγεθος του δείγματος δεν ήταν γνωστό εξ' αρχής, αλλά διαμορφώθηκε με βάση τις ανταποκρίσεις των ερωτώμενων. Οι ερωτώμενοι που συμφώνησαν να συμμετάσχουν στην παρούσα έρευνα ήταν 80 στελέχη της εταιρείας ΚΑΥΚΑΣ Α.Ε..

4.3 Εργαλείο Συλλογής Ερευνητικών Δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο που αξιοποιήθηκε είναι το Ερωτηματολόγιο των Διαστάσεων του Οργανισμού Μάθησης (Dimensions of The Learning Organizations Questionnaire-DLOQ), ένα εργαλείο που διερευνά τις επτά διαστάσεις του οργανισμού μάθησης και τα δύο στοιχεία μέτρησης της οργανωσιακής απόδοσης (Yang et al., 2004). Για να

μετρηθούν οι επτά διαστάσεις του οργανισμού μάθησης και τα δύο στοιχεία μέτρησης της οργανωσιακής απόδοσης, ζητήθηκε από τους ερωτώμενους να βαθμολογήσουν κάθε πρόταση του DLOQ σχετικά με το πώς είναι οι συνθήκες στον οργανισμό τους σε μία κλίμακα Likert έξι βαθμών, που κυμαίνονται από το σχεδόν ποτέ (1) έως το σχεδόν πάντα (6). Οι τελευταίες τέσσερις (4) ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αποσκοπούν στη συλλογή προσωπικών και επαγγελματικών στοιχείων των ερωτώμενων.

4.4 Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Η περίοδος διανομής του ερωτηματολογίου και συλλογής των δεδομένων διήρκησε από την 15^η Σεπτεμβρίου 2021 μέχρι την 3^η Απριλίου 2022. Το ερωτηματολόγιο ψηφιοποιήθηκε με τη χρήση της εφαρμογής google forms και απεστάλη στον εκπρόσωπο της εταιρείας ΚΑΥΚΑΣ Α.Ε. μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Στην συνέχεια, το ερωτηματολόγιο προωθήθηκε σε 170 μεσαία και ανώτατα στελεχών της εταιρείας από τα κεντρικά γραφεία της εταιρείας μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στις 21 Μαρτίου 2022. Λόγω των στενών χρονικών περιθωρίων για τη διενέργεια της έρευνας, οι ερευνήτριες σταμάτησαν να δέχονται νέες απαντήσεις στις 3 Απριλίου 2022, με τελικό απολογισμό τη συλλογή 80 απαντημένων ερωτηματολογίων μέσω google forms.

4.5 Αξιοπιστία και Εγκυρότητα της Έρευνας

Η διατήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων στην έρευνα συνέβαλε στην απάντηση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου με ειλικρίνεια και αυθορμητισμό, καθώς επίσης και στην αποφυγή της πιθανότητας λήψης προκατειλημμένων απαντήσεων. Η επιλογή του ερευνητικού εργαλείου που στην προκειμένη περίπτωση είναι το Ερωτηματολόγιο των Διαστάσεων του Οργανισμού Μάθησης (Dimensions of The Learning Organizations Questionnaire-DLOQ) των Yang, Watkins & Marsick (2004) βοήθησε στην αξιοπιστία και την εγκυρότητα των μετρήσεων. Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του DLOQ ως εργαλείο μέτρησης των επτά διαστάσεων του οργανισμού μάθησης έχει εξεταστεί από σημαντικό αριθμό επιστημονικών και εμπειρικών μελετών που έχουν διεξαχθεί σε διαφορετικούς πολιτισμούς και πλαίσια (Goula et al., 2020· Sharifirad M.S., 2011· Song et al., 2009; Wang & Yang, 2007· Yang et al., 2004).

5. Αποτελέσματα

5.1 Το Προφίλ του Ερευνητικού Δείγματος

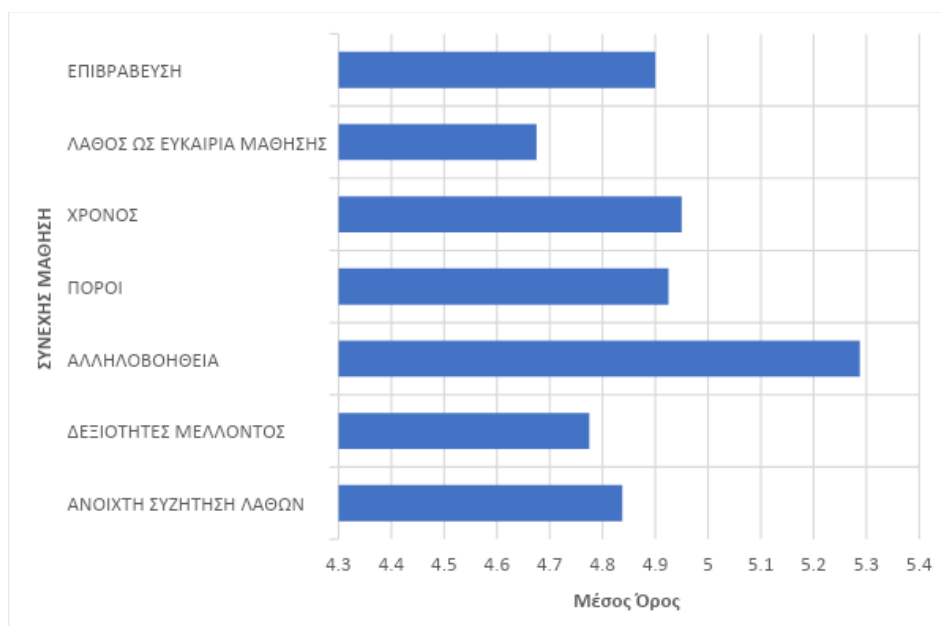
Τα 80 άτομα που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα κατέχουν μεσαία και ανώτατη διοικητική θέση στην εταιρεία ΚΑΥΚΑΣ Α.Ε.. Η πλειοψηφία των ατόμων που απάντησαν απασχολείται στις υποστηρικτικές υπηρεσίες της εταιρείας (57,5%) και ακολουθεί το 17,5% το οποίο είναι τοποθετημένο στο τμήμα του Ανθρώπινου Δυναμικού/Εκπαίδευσης. Αναφορικά με το ακαδημαϊκό επίπεδο, η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτώμενων κατέχει πανεπιστημιακό τίτλο (45%), το 30% είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών και μόλις το 2,5% διέκοψε τις σπουδές του μετά το τέλος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα στελέχη που απαρτίζουν το δείγμα, εκτός από υψηλό μορφωτικό επίπεδο, αφιερώνουν μέρος του προσωπικού τους χρόνου για περαιτέρω εκπαίδευση σχετικά με την εργασία τους. Συγκεκριμένα,

η συντριπτική πλειοψηφία αφιερώνει από 1-10 ώρες μηνιαίως (74%), ενώ υπάρχει μόνο ένα 5% που δηλώνει ότι δεν αφιερώνει επιπλέον ώρες.

5.2. Κεντρικά Ευρήματα

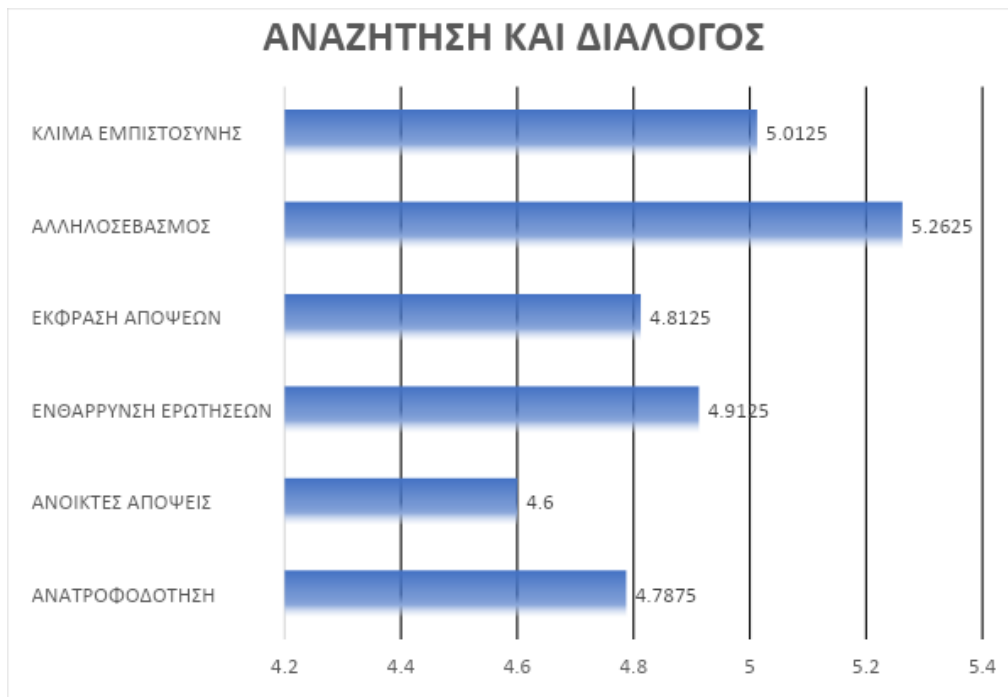
5.2.1 Οργανισμός Μάθησης

Ο μέσος όρος των στοιχείων που εξετάζει τη διάσταση «Συνεχής Μάθηση» κυμαίνεται μεταξύ 5,2875 έως 4,675. Παρατηρείται ότι, η αλληλοβοήθεια που προσφέρουν τα μέλη του οργανισμού για να μαθαίνουν λειτουργεί ενισχυτικά ως προς τη διάσταση της συνεχούς μάθησης (Γράφημα 1).



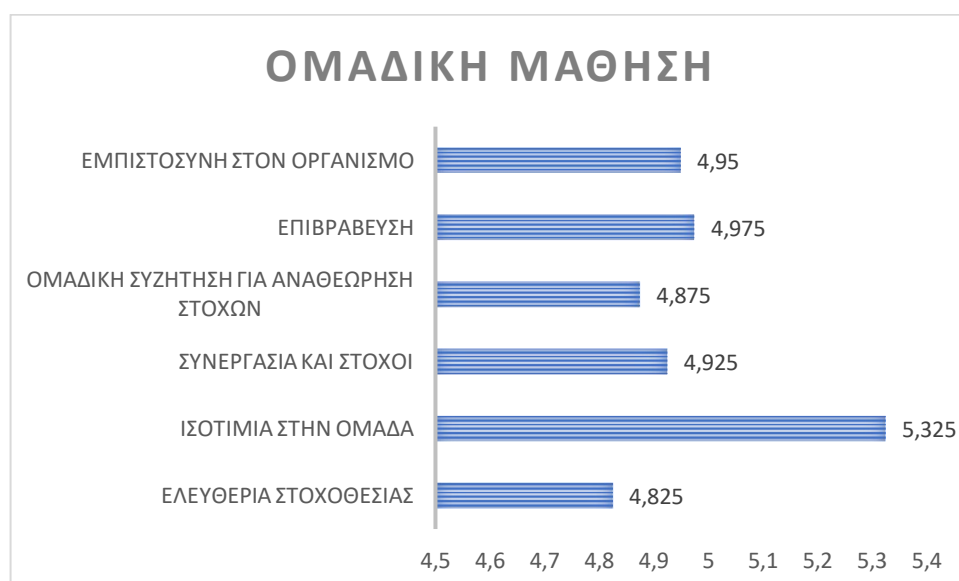
Γράφημα 1. Αποτύπωση μέσου όρου για κάθε στοιχείο της διάστασης «Συνεχής μάθηση»

Αναφορικά με τη διάσταση «Αναζήτηση και Διάλογος», ο μέσος όρος των στοιχείων της διάστασης αυτής κυμαίνεται μεταξύ 5,2625 έως 4,6. Από την ανάλυση των απαντήσεων που δόθηκαν, προκύπτει ότι, η αδυναμία των μελών του οργανισμού να ακούνε τις απόψεις των συναδέλφων τους πριν μιλήσουν είναι το πιο κρίσιμο πρόβλημα τόσο ως προς τη διάσταση «Αναζήτηση και Διάλογος» όσο και σε ατομικό επίπεδο. Επίσης, τονίζεται ότι, ο αλληλοσεβασμός και η αλληλοβοήθεια μεταξύ των μελών του οργανισμού συμβάλλουν σε αρκετά σημαντικό βαθμό στη μάθηση σε ατομικό επίπεδο (Γράφημα 2).



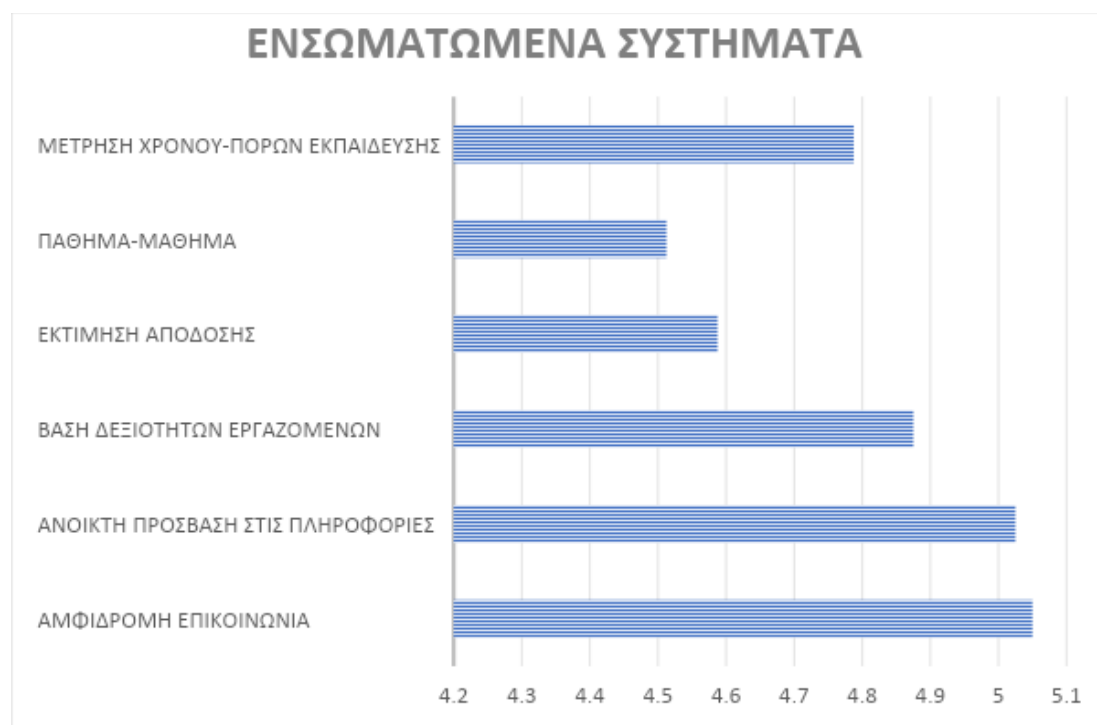
Γράφημα 2. Αποτύπωση μέσου όρου για κάθε στοιχείο της διάστασης «Αναζήτηση και διάλογος»

Στον Γράφημα 3 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα αναφορικά με τη διάσταση «Ομαδική μάθηση». Από την ανάλυση των στοιχείων, παρατηρείται ότι, η περιορισμένη δυνατότητα των ομάδων να προσαρμόζουν τους στόχους, όπου κρίνεται απαραίτητο, εμφανίζεται ως το πιο κρίσιμο πρόβλημα σε ομαδικό επίπεδο. Αντίθετα, η μάθηση σε ομαδικό επίπεδο ενισχύεται από τη στάση των ομάδων να αντιμετωπίζουν τα μέλη τους ισότιμα ανεξάρτητα από τη θέση, την κουλτούρα ή άλλες διαφορές.



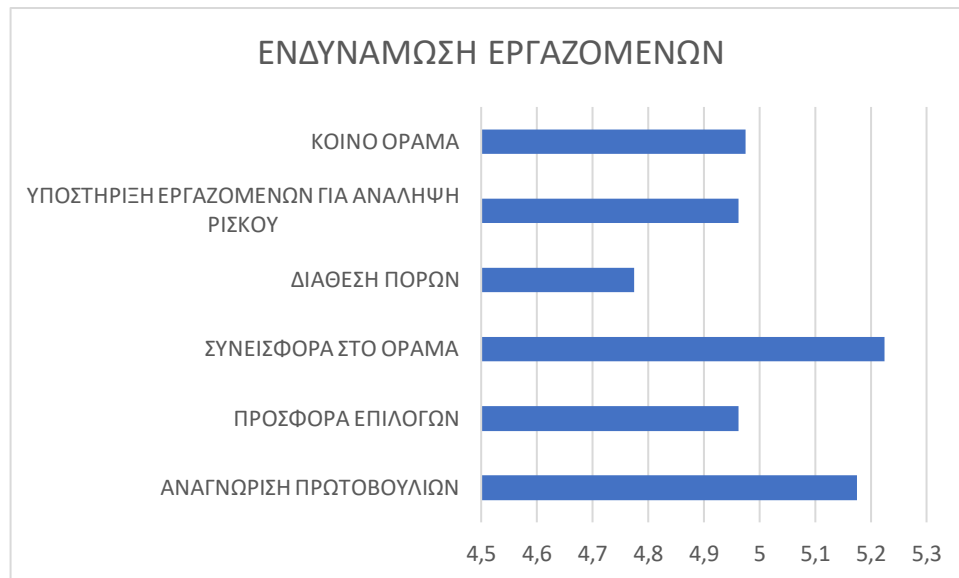
Γράφημα 3. Αποτύπωση μέσου όρου για κάθε στοιχείο της διάστασης «Ομαδική μάθηση»

Ο μέσος όρος των στοιχείων που εξετάζει τη διάσταση «Ενσωματωμένα συστήματα» κυμαίνεται μεταξύ 5,05 το οποίο εμφανίζεται στο στοιχείο αμφίδρομη επικοινωνία έως 4,5125 στο στοιχείο “πάθημα-μάθημα”. Οι απαντήσεις των ερωτώμενων δείχνουν ότι, ο εξεταζόμενος οργανισμός υποστηρίζει και διατηρεί συστήματα που συλλέγουν και διαχέουν τη γνώση στο εσωτερικό του ώστε όλα τα μέλη να έχουν πρόσβαση στις απαραίτητες πληροφορίες ανά πάσα στιγμή εύκολα και άμεσα. Από την άλλη μεριά, η απουσία ενημέρωσης των εργαζομένων για αυτά που έχει μάθει οργανισμός από τα λάθη του θεωρείται ως αδύναμο σημείο της διάστασης αυτής (Γράφημα 4).



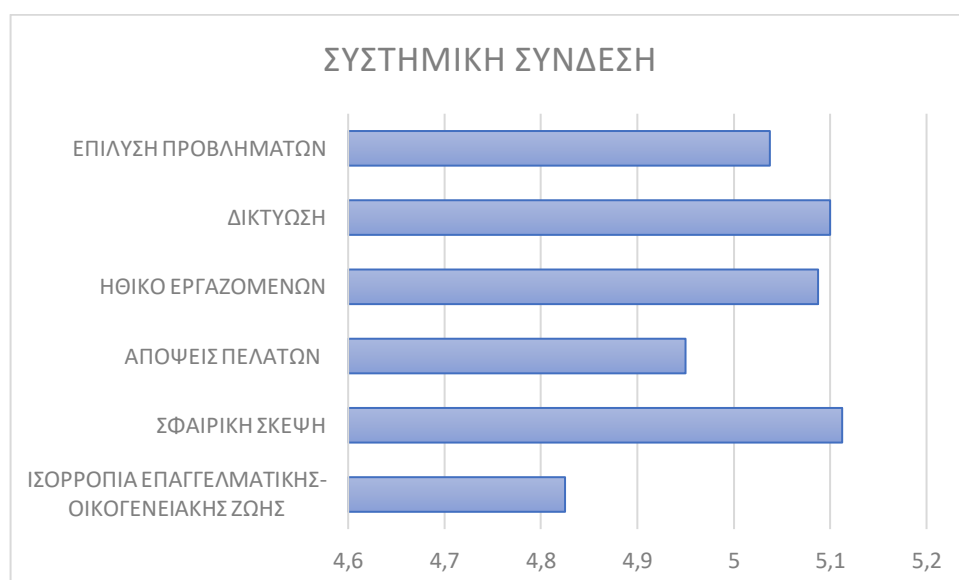
Γράφημα 4. Αποτύπωση μέσου όρου για κάθε στοιχείο της διάστασης «Ενσωματωμένα συστήματα»

Στον Γράφημα 5 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των ερωτώμενων αναφορικά με τη διάσταση «Ενδυνάμωση». Παρατηρείται ότι, η συνεισφορά των μελών του οργανισμού στο κοινό όραμα θεωρείται ως δυνατό σημείο (μέσος όρος 5,225), ενώ η περιορισμένη δυνατότητα των μελών να ελέγχουν τους πόρους που χρειάζονται για να ολοκληρώσουν το έργο τους εμφανίζεται ως πρόβλημα (μέσος όρος 4,775).



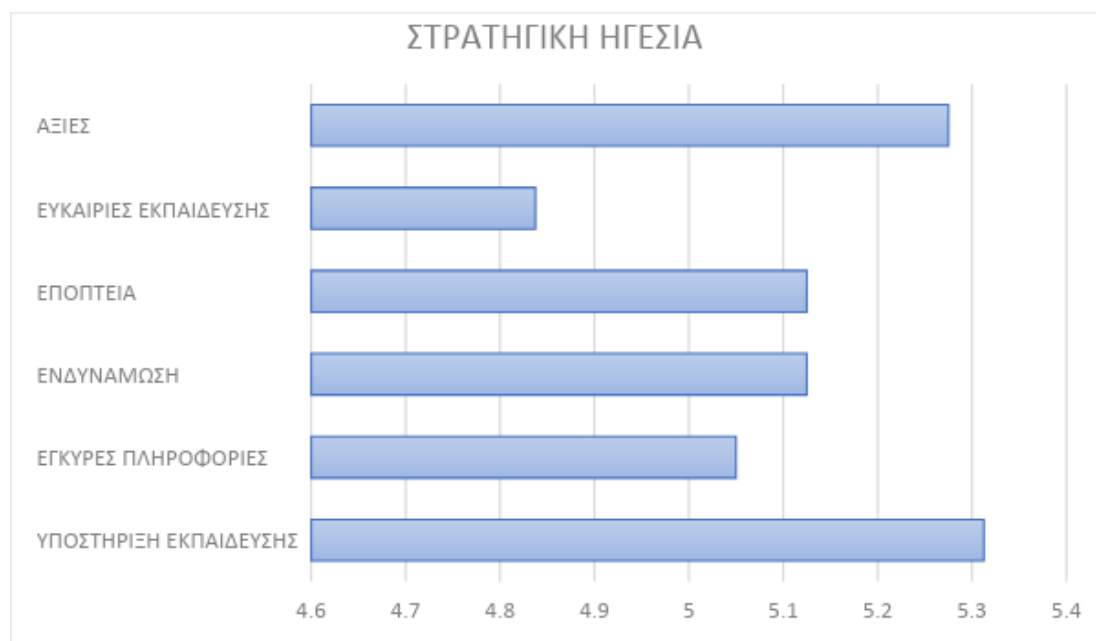
Γράφημα 5. Αποτύπωση μέσου όρου για κάθε στοιχείο της διάστασης «Ενδυνάμωση»

Η ανάλυση των απαντήσεων των ερωτώμενων ως προς τη διάσταση «Συστημική σύνδεση», αποκαλύπτει ότι, ο εξεταζόμενος οργανισμός εξαρτάται σημαντικά από το περιβάλλον του και μεριμνά συστηματικά για να συνδέσει το εσωτερικό με το εξωτερικό του περιβάλλον. Προς την κατεύθυνση αυτή, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο η ενθάρρυνση των μελών του οργανισμού να σκέφτονται σφαιρικά (μέσος όρος 5,1125), ενώ η εξισορρόπηση μεταξύ επαγγελματικής-οικογενειακής ζωής κρίνεται ως το πιο κρίσιμο πρόβλημα (Γράφημα 6).



Γράφημα 6. Αποτύπωση μέσου όρου για κάθε στοιχείο της διάστασης «Συστημική σύνδεση»

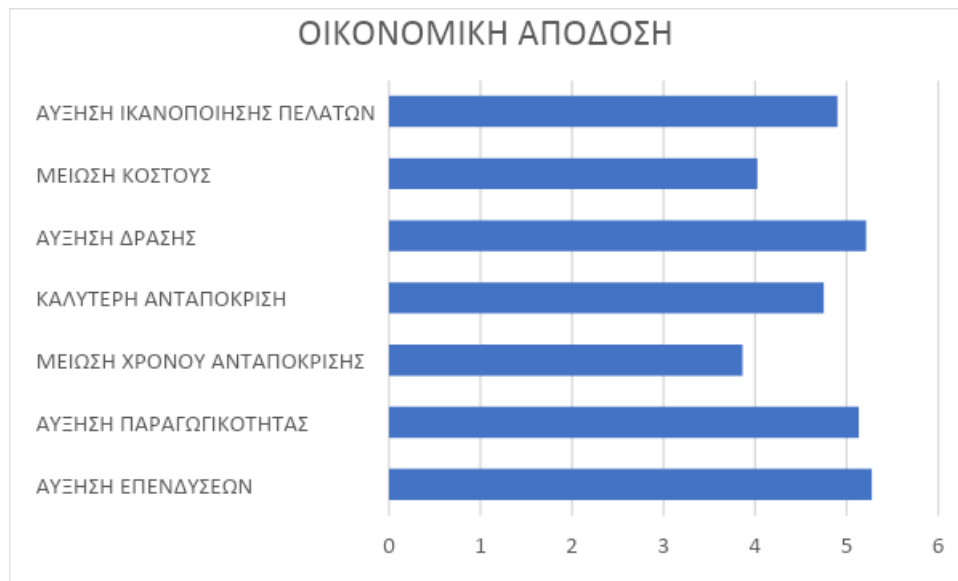
Όσο αφορά τη διάσταση «Στρατηγική ηγεσία» (Γράφημα 7), η ανάλυση των απαντήσεων που δόθηκαν παρουσιάζει τη Διοίκηση του οργανισμού να ανταποκρίνεται θετικά στα αιτήματα των μελών του για εκπαίδευση και κατάρτιση (μέσος όρος 5,3125). Παράλληλα, τονίζεται η αναγκαιότητα περισσότερων ενεργειών για την εύρεση ευκαιριών μάθησης εκ μέρους της Διοίκησης του οργανισμού (μέσος όρος 4,8375).



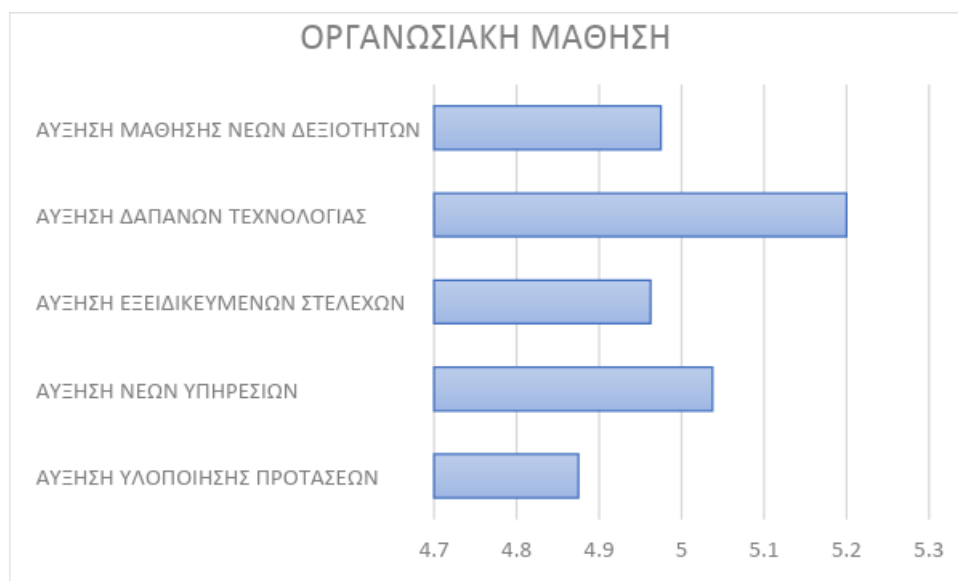
Γράφημα 7. Αποτύπωση μέσου όρου για κάθε στοιχείο της διάστασης «Στρατηγική ηγεσία»

5.2.2 Οργανωσιακή Απόδοση

Ο μέσος όρος των στοιχείων που εξετάζουν την οργανωσιακή απόδοση κυμαίνεται μεταξύ 3,8625 (στον οργανισμό μου, ο χρόνος ανταπόκρισης στα παράπονα των πελατών είναι καλύτερος από ό,τι πέρυσι) έως το 5,275 (στον οργανισμό μου, η απόδοση της επένδυσης είναι μεγαλύτερη από ό,τι πέρυσι). Ως προς την πρώτη συνιστώσα, την οικονομική απόδοση, παρατηρείται ότι, ο οργανισμός δυσκολεύεται να μειώσει τον χρόνο προώθησης των προϊόντων και υπηρεσιών (Γράφημα 8), ενώ η εξέταση της συνιστώσας της οργανωσιακής γνώσης, καταδεικνύει των αριθμό των προτάσεων που υλοποιούνται στον οργανισμό ως το πιο κρίσιμο πρόβλημα (Γράφημα 9).



Γράφημα 8. Αποτύπωση μέσου όρου για κάθε στοιχείο της οικονομικής απόδοσης



Γράφημα 9. Αποτύπωση μέσου όρου για κάθε στοιχείο της οργανωσιακής μάθησης

6. Συζήτηση

Η πρώτη ερευνητική υπόθεση, ότι οι επιχειρήσεις που βραβεύονται ως το καλύτερο εργασιακό περιβάλλον στην Ελλάδα είναι αυτές που λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης επιβεβαιώνεται στην παρούσα έρευνα όσο αφορά τον υπό μελέτη οργανισμό. Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν την άποψη των Kortsch και Kauffeld (2019) οι οποίοι αναδεικνύουν την καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης ως έναν παράγοντα που ευνοεί σημαντικά το μετασχηματισμό του οργανισμού σε μαθάνοντα οργανισμό (Burma, 2015· Goh, 1998· Watkins & Marsick, 1996). Όπως δείχνουν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, η αποτελεσματικότητα των μαθησιακών δραστηριοτήτων σε ομαδικό επίπεδο επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από την ισότιμη

αντιμετώπιση των μελών του οργανισμού όπως άλλωστε υποστηρίζουν και άλλες μελέτες (Leufvén et al., 2015· Tabatabaei & Ghorbi, 2014· Watkins & Marsick, 1996· Yang, Watkins & Marsick, 2004). Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης συμφωνούν επίσης με αυτά των Gheorghe et al. (2018) που επιβεβαιώνουν πόσο σημαντικό είναι ένας οργανισμός να ενθαρρύνει τους ανθρώπους να σκέφτονται σφαιρικά και να λαμβάνουν απαντήσεις από το σύνολο του οργανισμού για την επίλυση προβλημάτων. Τα ευρήματα δείχνουν επίσης ότι η ηγεσία του οργανισμού διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο για τον μετασχηματισμό του σε οργανισμό μάθησης και συμφωνούν με αυτά των Leufvén et al. (2015) οι οποίοι υποστηρίζουν ότι, ένας οργανισμός που φέρει χαρακτηριστικά μιας συγκεντρωτικής και ιεραρχικής δομής δεν διευκολύνει τη μετάβασή του σε οργανισμό μάθησης. Επίσης συμφωνούν με τις μελέτες των Waruwu et al. (2020), για την ανάγκη δημιουργίας κατάλληλων προϋποθέσεων καθώς και δημιουργίας μαθησιακής κουλτούρας (Mets & Torokoff, 2007· Wang & Yang, 2007).

Εξετάζοντας την τρέχουσα απόδοση του οργανισμού σε σύγκριση με το προηγούμενο έτος, φαίνεται ότι, η τωρινή απόδοση του οργανισμού είναι καλύτερη από το προηγούμενο έτος σε ορισμένους τομείς. Τα ευρήματα της έρευνας συμφωνούν με την Watkins (2017) η οποία αναφέρει ότι, η σχέση μεταξύ των διαστάσεων του οργανισμού μάθησης και της οργανωσιακής απόδοσης χαρακτηρίζεται σταθερά θετική.

Με βάση τα παραπάνω, διαπιστώνεται ότι, η εξεταζόμενη επιχείρηση η οποία έχει αναδειχθεί αρκετές φορές από τον διεθνώς αναγνωρισμένο οργανισμό *Great Place to Work*, ως μία από τις επιχειρήσεις με το καλύτερο εργασιακό περιβάλλον στην Ελλάδα, φέρει τα χαρακτηριστικά του οργανισμού που παρέχει ευκαιρίες μάθησης στον χώρο εργασίας και έχει ενσωματώσει στη λειτουργία του, όλες τις διαστάσεις του οργανισμού μάθησης σε αρκετά σημαντικό βαθμό. Ειδικότερα, οι διαστάσεις της ενδυνάμωσης, της συστημικής σύνδεσης και της στρατηγικής ηγεσίας φαίνεται να επηρεάζουν σημαντικά τον μετασχηματισμό του οργανισμού σε οργανισμό μάθησης. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα παρουσιάζουν τη Διοίκηση του οργανισμού ως μία Διοίκηση που επενδύει στη μάθηση και που προβαίνει στις αλλαγές που χρειάζονται σε οργανωσιακό επίπεδο προκειμένου να ενισχύσει τη μάθηση τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο.

Επιπλέον, τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι, η ενσωμάτωση όλων των διαστάσεων του οργανισμού μάθησης στη λειτουργία της επιχείρησης έχει θετικό αντίκτυπο στην οργανωσιακή του απόδοση. Συγκεκριμένα, από τη σύγκριση της τρέχουσας απόδοσης της ομάδας ή του οργανισμού σε ορισμένους τομείς σε σχέση με το προηγούμενο έτος, φαίνεται ότι, η κατάκτηση της οργανωσιακής γνώσης έχει κυρίως επιτευχθεί μέσω της αύξησης των υπηρεσιών που προσφέρει ο οργανισμός, ενώ η αύξηση της οικονομικής απόδοσης έχει ενισχυθεί από την αύξηση της απόδοσης της επένδυσης του οργανισμού καθώς και από την αύξηση της εμβέλειας δράσης του οργανισμού. Επίσης, παρατηρείται ότι, η οικονομική απόδοση είναι δυνατόν να βελτιωθεί μέσω της καταβολής συστηματικής προσπάθειας για τη μείωση του χρόνου προώθησης των προϊόντων και υπηρεσιών.

7. Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα όμως υπόκειται σε ορισμένους περιορισμούς όπως είναι το μέγεθος και η σύνθεση του ερευνητικού δείγματος που δεν ενισχύει τη γενίκευση των συμπερασμάτων. Επίσης, η μη συμπερίληψη στο ερευνητικό δείγμα εργαζομένων που απασχολούνται σε κατώτερες οργανωσιακές βαθμίδες, με αποτέλεσμα να χάνεται σημαντικό μέρος των πληροφοριών. Τέλος, η αδυναμία διεξαγωγής ποιοτικής μελέτης με εις βάθος συνεντεύξεις ή παρατήρηση, η βαθύτερη κατανόηση των θεμάτων που σχετίζονται με τον μετασχηματισμό ενός οργανισμού σε οργανισμό μάθησης, δεν επετεύχθη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Argyris, C. (1993). *Knowledge for action*. Jossey-Bass Publishing.
- Argyris, C. & Schön, D.A. (1978). *Organizational Learning: A theory of Action Perspective*. Jossey-Bass.
- Burma, Z.A. (2015). New Management Approaches in Business: Learning Organization Concept. *European Journal of Business and Management*, 7(6), 87-95.
- Cura, F. (2016). Learning Organizations in Higher Education: Cases of Northern Iraq Universities. *International Journal of Science Technology and Management*, 5(7), 58-65.
- Cyert, R.M. & March, J.G. (1963). *A behavioral theory of the firm*. Englewood Cliffs. Prentice-Hall.
- Easterby-Smith, M., Burgoyne, J. & Araujo, L. (1999). *Organizational Learning and the Learning Organization: Developments in theory and practice*. Sage Publications Ltd.
- Garvin, D.A. (1993). Building a Learning Organization. *Harvard Business Review*, 71(4), 78-91.
- Gheorghe, C.M., Purcarea, V.L. & Gheorghe, I. R. (2018). Investigating the dimensions of learning organizations questionnaire (DLOQ) in a Romanian private ophthalmology organization. *Romanian Journal of Ophthalmology*, 62(4), 288-295.
- Goh, S.C. (1998). Toward a learning organization: The strategic building blocks. *S.A.M. Advanced Management Journal*, 63(2), 15-20.
- Goh, S.C. (2003). Improving Organizational Learning Capability: Lessons from two case studies. *The Learning Organization*, 10(4), 216-227.
- Goula et al. (2020). Validation of Dimensions of Learning Organization Questionnaire (DLOQ) in health care setting in Greece. *Journal of Public Health Research*, 9(4), 517-522.

- Huysman, M. (2000). An organizational Learning approach to the learning organization. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 9(2), 133-145.
- Ingvaldsen, J. (2015). Organizational Learning: Bringing the forces of Production back in. *Organization Studies*, 36(4), 423-444.
- Kim, D.H. (1993). The link between individual and organizational learning. *Sloan Management Review*, Fall, 37-50.
- Kortsch, T. & Kauffeld, S. (2019). Validation of a German Version of the Dimensions of the Learning Organization Questionnaire (DLOQ) in German Craft Companies. *German Journal of Work and Organization Psychology*, 63(1), 15-3.
- Law, K.M. & Chuah, K.B. (2015). *PAL Driven Organizational Learning: Theory and Practices: A Light on Learning Journey of Organizations*. Springer.
- Leufvén, M. et al. (2015). Dimensions of Learning Organizations Questionnaire (DLOQ) in a low-resource health care setting in Nepal. *Health Research Policy and Systems*, 13(6), 1-8. <https://health-policy-systems.biomedcentral.com/articles/10.1186/1478-4505-13-6>
- Marsick, V.J. & Watkins, K.E. (2003). Demonstrating the value of an organization's learning culture: The Dimensions of Learning Organization Questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 132-151.
- Mbassana, M.E. (2014). Validating the Dimensions of the Learning Organization Questionnaire (DLOQ) in the Rwandan Context. *European Journal of Business, Economics and Accountancy*, 2(2), 15-26.
- Mets, T. & Torokoff, M. (2007). Patterns of Learning Organization in Estonian Companies. *Trames Journal of the Humanities and Social Sciences*, 11(2), 139-154.
- Moilanen, R. (2005). Diagnosing and measuring learning organization. *The Learning Organization*, 12(1), 71-89.
- Nonaka, I. (1991). The Knowledge-creating company. *Harvard Business Review*, 69(6), 96-104.
- Senge, P.M. (1990). *The Fifth Discipline, the Art and Practice of Learning Organization*. Doubleday Dell.
- Sharifirad, M.S. (2011). The Dimensions of Learning Organization Questionnaire (DLOQ). A cross-culture validation in an Iranian context. *International Journal of Manpower*, 32(5/6), 661-676.
- Simon, H.A. (1991). Bounded rationality and organizational learning. *Organization Science*, 2(1), 125-134.
- Song, J.H., Joo, B.K. & Chermack, T.J. (2009). The Dimensions of Learning Organization Questionnaire (DLOQ): A Validation Study in a Korean Context. *Human Resource Development Quarterly*, 20(1), 43-64.
- Symons, C. (2005). Facing Extinction: Organizational Learning in a Small Secondary School Under Duress. *Leadership and Policy in Schools*, 4(4), 281-309.

- Tabatabaei, S.A.N. & Ghorbi, M. (2014). A survey on impact of dimensions of learning organization on employees' performance. Case Study: Economic Department of Iran Khodro Company. *Kuwait Chapter of Arabian Journal of Business and Management Review*, 3(9), 66-78.
- Wang, X. & Yang, B. (2007). The Culture of Learning Organization in Chinese state-owned and Privately-owned enterprises: An empirical study. *Frontiers of Business Research in China*, 1(2), 275-299.
- Waruwu, H. et al. (2020). The Role of Transformational Leadership, Organizational Learning and Structure on Innovation Capacity: Evidence from Indonesian Private Schools. *Journal of Education, Psychology, and Counseling*, 2(1), 378-397.
- Watkins, K.E. (2017). Defining and Creating Organizational Knowledge Performance. *Educar*, 53(1), 211-226.
- Watkins, K.E. & Marsick, V.J. (1993). *Sculpting the Learning Organization: Lessons in the Art and Science of Systemic Change*. Jossey-Bass.
- Watkins, K.E. & Marsick, V.J. (1996). *In action: Creating the Learning Organization*. American Society for Training and Development.
- Watkins, K.E. & Marsick, V.J. (1999). *Dimensions of the Learning Organization Questionnaire*. Jossey-Bass.
- Yang, B., Watkins, K.E. and Marsick, V.J. (2004). The construct of the learning organization: dimensions, measurement and validation. *Human Resource Development Quarterly*, 15(1), 31-55.
- Yeo, R.K. (2005). Revisiting the roots of learning organization: a synthesis of the learning organization literature. *The Learning Organization*, 12(4), 368-382.
- Zubr, V. (2019). *Studies with Dimensions of Learning Organization Questionnaire-Research Study*.
<https://digilib.uhk.cz/bitstream/handle/20.500.12603/193/ZUBR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ελληνόγλωσσες

- Δεκούλου, Π. (2012). *Οργανωσιακή Μάθηση στις Επιχειρήσεις Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας και Διαφήμισης στην Ελλάδα: Η αλληλεπίδραση μεταξύ του οργανισμού μάθησης, της οργανωσιακής δομής και επίδοσης* [Διδακτορική διατριβή]. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Δημοσιογραφίας & Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας.
- Dibella, A.J. (2017). Χαρτοφύλακας Μάθησης: Μία Εναλλακτική Πρόταση στους Οργανισμού Μάθησης. Στο Μ. Easterby-Smith & Μ. Α. Lyles (Eds.), *Εγχειρίδιο Οργανωσιακής Μάθησης και Διαχείρισης Γνώσης* (Μ. Σφακιανάκης, Επιμ.) (σσ. 199-216). Π.Χ. Πασχαλίδης & Broken Hill Publishers Ltd.
- Νομικού, Χ. (2017). *Τα κέντρα περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ως Οργανισμοί Μάθησης. Μία Έρευνα Δράσης* [Διδακτορική Διατριβή]. Εθνικό και

Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.

- Παπάζογλου, Α. & Κουτούζης, Μ. (2017). Τα σχολεία ως οργανισμοί μάθησης. Λόγοι, προϋποθέσεις και πρακτικές μετασχηματισμού. Στο Σ. Γκιώση, Ε. Βαλκάνος & Α. Οικονόμου (Επιμ.), *Σχολική Ηγεσία και Εκπαιδευτικοί Οργανισμοί* (σσ. 333-344). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Plaskoff, J. (2017), Ο συλλογικός νους και η δόμηση του κοινωνικού συνόλου: Κατανοώντας τη μάθηση με οργανωσιακό χαρακτήρα. Στο Μ. Easterby-Smith & Μ. Α. Lyles (Eds.), *Εγχειρίδιο Οργανωσιακής Μάθησης και Διαχείρισης Γνώσης* (Μ. Σφακιανάκης, Επιμ.) (σσ. 217-243). Π.Χ. Πασχαλίδης & Broken Hill Publishers Ltd.
- Roloff, S.K., Woolley, W.H. & Edmondson, A.C. (2017). Η συνεισφορά της ομάδας στην Οργανωσιακή Μάθηση. Στο Μ. Easterby-Smith & Μ. Α. Lyles (Eds.), *Εγχειρίδιο Οργανωσιακής Μάθησης και Διαχείρισης Γνώσης* (Μ. Σφακιανάκης, Επιμ.) (σσ. 269-290). Π.Χ. Πασχαλίδης & Broken Hill Publishers Ltd.

Corresponding author: Anna Tsiboukli Assist. Professor, UOA,
atsiboukli@primedu.uoa.gr

Η βιωματική Μάθηση κατά την Ενδοεπιχειρησιακή Εκπαίδευση στα Ψυχοπαιδαγωγικά Κέντρα: Μια Ποιοτική Μελέτη

Experiential Learning during in-Service Training in Psychopedagogical Centers: A Qualitative Study

Νικόλαος Παππάς¹

¹Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, Ελλάδα, nipappas@uniwa.gr

Nikolaos Pappas¹

¹University of West Attica, Greece, nipappas@uniwa.gr

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα μελετά και διερευνά τη συμβολή της βιωματικής μάθησης στην απόκτηση νέων γνώσεων και ικανοτήτων στο πλαίσιο εφαρμογής βιωματικών τεχνικών σε προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης. Ο ερευνητής, μέσω συνεντεύξεων και στη βάση της ποιοτικής προσέγγισης, απευθύνθηκε σε δείγμα είκοσι (20) εργαζόμενων σε Ψυχοπαιδαγωγικά Κέντρα, προκειμένου να καταγραφούν και να αναλυθούν οι απόψεις και οι αντιλήψεις τους σχετικά με τη βιωματική μάθηση και ακολούθως, να διερευνηθεί η ενδεχόμενη αλλαγή των γνώσεων και απόψεών τους οι οποίες προσδίδουν αποτελεσματικότητα στην εργασία τους. Στην έρευνα αναδεικνύεται ο υψηλός βαθμός αποδοχής αλλά και εφαρμογής βιωματικών μορφών μάθησης, κυρίως μέσα από δραστηριότητες και μορφές συμμετοχικής δράσης στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων που εφαρμόζονται στο χώρο εργασίας. Καταγράφεται η ενεργητική συμμετοχή των ερωτώμενων σε προγράμματα που αξιοποιούν βιωματικές τεχνικές καθώς και ο στοχασμός πάνω στις αλλαγές που συντελούνται στο επίπεδο των απόψεων, των αντιλήψεων και των ικανοτήτων τους στο χώρο εργασίας.

Λέξεις κλειδιά: «Δια Βίου Μάθηση», «Γνώσεις και Ικανότητες», «Εργασιακή Εμπειρία», «Εμπειρική και Βιωματική μάθηση», «Ενδοεπιχειρησιακή Εκπαίδευση».

Abstract

This particular thesis studies and explores the contribution of experiential learning to acquiring new knowledge and skills in the application of empirical and experiential techniques in-service training programs. The researcher, using a qualitative approach, interviewed a sample of twenty (20) employees in the Psychopedagogical Centers, in order to identify and analyze their views and perceptions on experiential learning and then to investigate the change of knowledge and views which confer efficiency to their work. The research highlights the high degree of acceptance, but also the application of experiential forms of learning, mainly through activities and participatory forms of action within the activities implemented in the workplace. The active participation of the respondents in programs that utilize experiential techniques is recorded as well as the reflection on the changes that take place in the level of their opinions, perceptions and abilities in the workplace.

Key-words: «Lifelong learning», «Knowledge and Skills», «Work Experience», «Empirical and Experiential learning», «in-service training programs».

1. Εισαγωγή

Το μεγαλύτερο μέρος της απόκτησης προσωπικών, κοινωνικών και επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων κατά την ενήλικη ζωή συντελείται έξω από πλαίσια οργανωμένης εκπαίδευσης και κατάρτισης. Ο χώρος εργασίας συνιστά, από την ίδια του την υπόσταση και λειτουργία, ένα πεδίο ανθρώπινης αλληλεπίδρασης· μια πηγή εμπειριών που επηρεάζουν μεταμορφωτικά το σώμα των γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και ταλέντων που κάθε άτομο διαθέτει και ενεργοποιεί κατά την άσκηση της εργασίας (Lintzeris, 2021). Οι πολιτικές, εκπαιδευτικές αλλά και οικονομικές εξελίξεις που συντελέστηκαν τα τελευταία χρόνια στο ταχύτατα μεταβαλλόμενο τοπίο της σύγχρονης ελληνικής, αλλά κυρίως της ευρωπαϊκής και διεθνούς πραγματικότητας, δίνουν μεγάλη προτεραιότητα στην ανάπτυξη και εφαρμογή προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, μέσα από προγράμματα βιωματικής εκπαίδευσης, στα οποία ο χώρος εργασίας αναγνωρίζεται ως σημαντικός χώρος μετασχηματισμού της θεωρίας σε πράξη (Morris, 2019· Owusu-Agyeman & Fourie-Malherbe, 2019· Radović et al., 2021a· Usher & Solomon, 1999· Yardley et al., 2012).

Η βιωματική μάθηση ως παιδαγωγικό εργαλείο στους χώρους πρακτικής άσκησης των φοιτητών που στρέφονται προς την επιχειρηματικότητα, φαίνεται πως προσδίδει καλύτερα αποτελέσματα στην απόκτηση νέων γνώσεων και ικανοτήτων, ιδιαίτερα αν συνδυαστεί με τις παραδοσιακές μορφές εκπαίδευσης (Bonesso et al., 2015· Kozlinska et al., 2023· Leary, & Sherlock, 2020· Radović et al., 2021b). Τα τελευταία χρόνια, μεγάλη έμφαση δίνεται, επίσης, στον συνδυασμό της βιωματικής εκπαίδευσης και του αναστοχαστικού διαλόγου στην πρακτική άσκηση φοιτητών στους κλάδους επιχειρηματικότητας (Perusso et al., 2020). Οι Αρμακόλας και συν. (2019), υποστήριξαν πως η χρήση συμμετοχικών-βιωματικών τεχνικών μέσω της τηλεδιάσκεψης μπορεί να δημιουργεί αυθεντικά αλληλεπιδραστικά περιβάλλοντα μάθησης. Αναφορικά με τις νέες μορφές βιωματικής μάθησης, σημαντικά ευρήματα ανέδειξε η συστηματική ανασκόπηση των Asad et al. (2021), σχετικά με καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές σε ένα νέο πεδίο έρευνας όπως αυτό της εικονικής πραγματικότητας, ως βασικό παιδαγωγικό εργαλείο για την ενδυνάμωση των φοιτητών, μέσα από νέες μορφές βιωματικής εκπαίδευσης (τεχνητή νοημοσύνη, αίθουσες εικονικής πραγματικότητας, κ.ά.) κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης.

Ο όρος βιωματική μάθηση αναφέρεται στο σύνολο των εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών που στη βιβλιογραφία πολλές φορές αποδίδονται με όρους όπως εμπειρική μάθηση, εκπαίδευση μέσα από την εμπειρία ή εμπειρική εκπαίδευση, *experiential learning*, *active learning-training*, *on the job training*, (Φίλλιπς, 2004). Για την εμπειρία ως πηγή μάθησης αναφέρθηκε αρχικά ο Knowles (1970), ως εξής:

(α) Το απόθεμα εμπειρίας αποτελεί πλούσια πηγή μάθησης

(β) Οι άνθρωποι αποδίδουν περισσότερο νόημα στη μάθηση που αποκτούν μέσω εμπειρίας παρά στη μάθηση που αποκτούν παθητικά

(γ) Βασικές τεχνικές στην εκπαίδευση είναι η εμπειρική-πειραματική έρευνα, η επίλυση προβλημάτων, οι ασκήσεις προσομοίωσης, η επιτόπια εμπειρία, κ.ά.

(δ) Οι εκπαιδευόμενοι/ες είναι έτοιμοι να μάθουν κάτι όταν βιώνουν την ανάγκη να το μάθουν προκειμένου να διαχειριστούν πιο ικανοποιητικά τις καταστάσεις ή τα προβλήματα της πραγματικής ζωής (Atherton, 2013· Jarvis, 2004· Κόκκος, 2005β).

Η σημαντικότερη ίσως θεωρητική προσέγγιση για τη συμβολή της εμπειρίας στη διεργασία της μάθησης έχει ως κύριο εκφραστή της τον Kolb με την ανάπτυξη του μοντέλου του «*κύκλου της εμπειρικής μάθησης*» (experiential learning). Ο Kolb (1984) οικοδόμησε το θεωρητικό του μοντέλο επάνω στο έργο των Dewey, Lewin, Piaget και Vygotsky, υποστηρίζοντας πως η μάθηση συνίσταται στη διαδικασία όπου «*η γνώση δημιουργείται μέσω του μετασχηματισμού της εμπειρίας*» (Kolb, 1984, σ. 38).

Το μοντέλο βιωματικής μάθησης του Kolb (1984) αναγνωρίζει ότι η μάθηση μπορεί εγγενώς να είναι μια αντικρουόμενη διαδικασία που απαιτεί από τον μαθητή να χρησιμοποιήσει διαφορετικά σύνολα ικανοτήτων για να προσεγγίσει και να διαπραγματευτεί διαφορετικές καταστάσεις μάθησης. Τα σύνολα ικανοτήτων είναι *η συγκεκριμένη εμπειρία, η στοχαστική παρατήρηση, η αφηρημένη εννοιολόγηση και ο ενεργητικός πειραματισμός*. Η *συγκεκριμένη εμπειρία* αναφέρεται σε μια πραγματική αλληλεπίδραση που θα έχει ένας εκπαιδευόμενος με το περιβάλλον ή ένα συγκεκριμένο μαθησιακό γεγονός. Η *στοχαστική παρατήρηση* παρέχει στον εκπαιδευόμενο την ευκαιρία να αναλογιστεί τις εμπειρίες του από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Προωθεί τον μαθητή στο στάδιο της *αφηρημένης εννοιοποίησης*, όπου ο μαθητής θα ενσωματώσει τις σκέψεις του από τις εμπειρίες του σε νέες έννοιες σχετικά με την μαθησιακή του εμπειρία και θα συνάγει συμπεράσματα σχετικά με τις εμπειρίες του. Το τελικό στάδιο είναι ο *ενεργός πειραματισμός*, όπου ο εκπαιδευόμενος προσλαμβάνει τις νέες έννοιες και τα συμπεράσματά του από τη φάση της αφηρημένης εννοιοποίησης και τα εφαρμόζει σε νέα περιβάλλοντα μάθησης (Barron et al., 2017).

Σημαντική είναι η συνεισφορά του Rogers στη μελέτη της διεργασίας της εμπειρικής μάθησης, διότι συνέβαλε ενεργά με κριτική τοποθέτηση στις θεωρίες του Kolb σχετικά με την προσπάθεια τροποποίησης και συμπλήρωσης του κύκλου μάθησης, σε σχέση με την επεξεργασία της εμπειρίας και το στοχασμό πάνω στη νέα εμπειρία, καθώς και το στοιχείο της απόφασης που διατρέχει κατά τον Rogers και άλλα σημεία του κύκλου (Κόκκος, 2005β· Rogers, 1999). Η θεωρητική προσέγγιση του Freire αναφέρθηκε τόσο στην πολιτική δράση, τη χειραφέτηση και την κοινωνική αλλαγή, όσο και στη σημασία της εμπειρικής μάθησης, τον κριτικό στοχασμό και τη σύνδεσή του με τη δράση. Για τη βιωματική μάθηση ανέφερε εκτός των άλλων, ότι η *επίγνωση* που αποκτάται μέσα από τη χειραφετούσα εκπαιδευτική διαδικασία είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένη με την πράξη αλλά και τις αναπόφευκτες συγκρούσεις που αυτή η διεργασία θα προκαλέσει (Jarvis, 2004· Ζαρίφης, 2009· Illeris, 2009· Κόκκος, 2005β, 2010). Ο Jarvis υποστήριξε ότι «*η μάθηση αρχίζει πάντα με εμπειρία*» η οποία γίνεται κατανοητή ως υποκειμενική γνώση μιας τωρινής κατάστασης, αλλά (αυτή η επίγνωση) αξιολογείται υπό το φως προγενέστερων εμπειριών σε συνάρτηση με την αλληλεπίδραση του περιβάλλοντος. Ο Mezirow (2007), συνδέει άμεσα την εμπειρία και ερμηνεία της με τα λεγόμενα «*πλαίσια αναφοράς*» του ατόμου ως μια δομή παραδοχών και προσδοκιών και ερμηνευτικό εργαλείο των αισθήσεων, ή

αλλιώς το αποτέλεσμα των τρόπων με τον οποίο ερμηνεύεται η εμπειρία. Η δυσαρμονία μεταξύ των ατομικών πλαισίων αναφοράς και των νέων εμπειριών κινητοποιούν τις διαδικασίες μετασχηματισμού και μάθησης.

Η βιωματική παιδαγωγική, αξιοποιεί μια δυναμική μαθητοκεντρική προσέγγιση στη διδασκαλία που συνδέεται συνήθως με προσωπικές και αυθεντικές εμπειρίες των φοιτητών ως την κύρια πηγή της μάθησής τους (Bécharde & Grégoire, 2007· Fiet, 2001 όπ. αναφ. στο Kozlinska et al., 2023). Η βιωματική μάθηση και η εφαρμογή της στον εργασιακό χώρο, αποτελούν ένα πεδίο το οποίο έχει διερευνηθεί διεξοδικά σε θεωρητικό επίπεδο τα προηγούμενα χρόνια, κυρίως από τον Kolb (Brookfield, 1995). Η Frontczak (1998) αναφερόμενη σε προηγούμενες σχετικές μελέτες (O'Hara & Shaffer, 1995· Wright et al., 1994), υποστηρίζει πως υπάρχουν αναφορές σε προγράμματα εκπαίδευσης όπου κατά την εκπαιδευτική διαδικασία εφαρμόζονται πλήθος βιωματικών τεχνικών, αλλά δε γίνεται αναφορά απευθείας στη θεωρία και το μοντέλο του Kolb. Παρ' όλα αυτά, περιλαμβάνονται έστω και άτυπα σε αυτή τη διαδικασία, τα τέσσερα στάδια του κύκλου βιωματικής μάθησης. Στη βιβλιογραφία της εκπαίδευσης ενηλίκων, προκρίνονται μέθοδοι και τεχνικές που αναπτύσσουν την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευομένων/εκπαιδευτή, καθώς και εκπαιδευομένων μεταξύ τους, έτσι ώστε να αναπτυχθούν δεξιότητες αναζήτησης πληροφοριών, επεξεργασίας λύσεων στην εργασία, συμμετοχικής μάθησης και ανάπτυξης της κριτικής ικανότητας και της λήψης αποφάσεων (βλέπε σχετικά Courau, 2000· Jaques, 2004· Jarvis, 2004· Κόκκος, 1999· Rogers 1999· Τσιμπουκλή & Φίλλιπς, 2008).

Η μελέτη της ελληνικής βιβλιογραφίας αναφορικά με τη βιωματική εκπαίδευση στους χώρους εργασίας (Βεργίδης & Κόκκος, 2010· Jarvis, 2004· Καραλής, 2003· Κόκκος, 2005), κατέδειξε ότι δεν έχει αναδειχτεί επαρκώς και στον βαθμό που του αναλογεί στην Ελλάδα, η σύνδεση του πεδίου της βιωματικής μάθησης με το χώρο των επιχειρήσεων και των οργανισμών, αλλά και με τις νέες μορφές κοινωνικής επιχειρηματικότητας (για παράδειγμα, οι Μη-Κυβερνητικές Οργανώσεις, οι κοινωνικές συνεταιριστικές επιχειρήσεις, καθώς και άλλες μικρό-μεσαίες επιχειρήσεις, σύλλογοι, κοινωνικοί συνεταιρισμοί, κ.ά.). Πιο συγκεκριμένα, ο Καραλής (2013) έχει επισημάνει ότι η συμμετοχή των Ελλήνων πολιτών στη διά βίου μάθηση κινείται σε αρκετά χαμηλά επίπεδα, με αποτέλεσμα η Ελλάδα να κατατάσσεται στις τελευταίες θέσεις των ευρωπαϊκών χωρών.

Η σχέση ανάμεσα στη βασική και τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση είναι τέτοιου είδους, ώστε η αρχική εκπαίδευση στην οποία έχουν συμμετάσχει τα άτομα να καθορίζει σημαντικά τα κίνητρα και το ενδιαφέρον τους για περισσότερη εκπαίδευση, καθώς και τον τρόπο και το βαθμό συμμετοχής τους σε διάφορες μορφές προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων (Γκόβαρης & Κοντάκος, 2006). Η σύγχρονη οικονομική συγκυρία τα τελευταία χρόνια στην Ευρώπη, αλλά κυρίως στην Ελλάδα, έχει επιβάλλει πολλές αλλαγές τόσο στο οικονομικό, όσο και στο κοινωνικό επίπεδο και έχουν προκύψει νέες, περισσότερο περίπλοκες και μεταβαλλόμενες συνθήκες στο εργασιακό περιβάλλον (Ζευγαρίδης & Σταματιάδης, 1997· Λυτσαρδάκης & συν., 2004). Ο Μουζάκης (2006), υποστήριξε πως σύμφωνα με τις τάσεις των νέων κατευθυντήριων τάσεων της εκπαιδευτικής πολιτικής, η εκπαίδευση ενηλίκων θεωρείται ως αναπόσπαστο στοιχείο της δια βίου μάθησης και, συνεπώς, έχει πολύ μεγάλη σημασία για την οικονομική ανάπτυξη και την κοινωνική συνοχή.

Είναι επομένως σημαντική η μελέτη του πεδίου εφαρμογής βιωματικών μεθόδων μάθησης στους χώρους εργασίας, καθώς και η διερεύνηση του πως μπορεί αποτελεσματικά να αξιοποιηθεί η εμπειρία των εργαζομένων που δεν έχει πιστοποιηθεί με τυπικό τρόπο, αλλά εμπεριέχει σημαντικό κομμάτι γνώσης, ικανοτήτων και δεξιοτήτων (Dwyer, 2004· Ευστράτογλου, 2004· Λυτσαρδάκης & συν., 2004). Η βιωματική μάθηση μπορεί, επίσης, να προσφέρει μια ολιστική-συμπεριληπτική προσέγγιση στην εκπαίδευση μέσω της πρακτικής άσκησης, καλύπτοντας έτσι τις ανάγκες διαφορετικών ομάδων ενηλίκων εκπαιδευομένων, συμπεριλαμβανομένων των μειονεκτούντων φοιτητών/τριών, καθώς και αυτών που προέρχονται από πολύγλωσσο, πολυπολιτισμικό, εθνοτικό και διαφορετικό θρησκευτικό υπόβαθρο (Gross & Rutland, 2017).

2. Μεθοδολογία της Έρευνας

Για την παρούσα έρευνα, κατά το μεθοδολογικό σχεδιασμό και την κατάρτιση του σχεδίου έρευνας, επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις των ερωτώμενων σχετικά με το θέμα (Cohen & Manion, 1994· Mason, 2011· Πουρκός & Δαφέρμος, 2010· Robson, 2010). Για την παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η θεματική ανάλυση, η οποία εστιάζεται σε έννοιες, σε νοήματα ή θέματα που ανακαλούνται σχετικά με ένα αντικείμενο μελέτης (Γαλάνης, 2018· Mason, 2011· Τσιώλης, 2014, 2015). Σκοπός της θεματικής ανάλυσης είναι η δημιουργία μιας αναλυτικής και συστηματικής καταγραφής των κωδικοποιήσεων και των θεμάτων που προκύπτουν από τις συνεντεύξεις ή τις παρατηρήσεις των συμμετεχόντων (Γαλάνης, 2018).

Σκοπό της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση των απόψεων των εργαζομένων σε ψυχοπαιδαγωγικά κέντρα, αναφορικά με τη βιωματική μάθηση στα πλαίσια της ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης και την ενδεχόμενη συμβολή αυτού του τρόπου μάθησης στην απόκτηση νέων γνώσεων, ικανοτήτων και εμπειριών. Τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώθηκαν ως εξής:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των εργαζομένων για τη συμβολή της βιωματικής μάθησης στην αποτελεσματική άσκηση των επαγγελματικών καθηκόντων τους;
2. Ποιες είναι οι απόψεις των εργαζομένων για τη βιωματική μάθηση και τη συμβολή της στην απόκτηση νέων γνώσεων και τη βελτίωση των ικανοτήτων τους σχετικά με το αντικείμενο της εργασίας τους;
3. Ποιες είναι οι απόψεις των εργαζομένων για τη χρησιμότητα και τα οφέλη της βιωματικής μάθησης, στην αλλαγή του τρόπου σκέψης τους και την απόκτηση νέας εργασιακής εμπειρίας;

2.1 Πληθυσμός Μελέτης

Η επιλογή του πληθυσμού αποτελεί δείγμα ευκολίας και με βάση το προσωπικό το οποίο μπορούσε να διαθέσει ο Φορέας για την ερευνητική διαδικασία, προκειμένου να διασφαλιστεί η ομαλή λειτουργία των Κέντρων (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Ο συνολικός πληθυσμός των εργαζομένων στα Ψυχοπαιδαγωγικά Κέντρα από τον οποίο αντλήθηκε ο πληθυσμός της έρευνας (20 εργαζόμενοι/ες), ήταν συνολικά 111

άτομα επιστημονικό προσωπικό διαφόρων ειδικοτήτων και συγκεκριμένα Ψυχολόγοι, Ειδικοί παιδαγωγοί, Εργοθεραπευτές/τριες, Λογοθεραπευτές/τριες, Κοινωνικοί λειτουργοί, Εικαστικοί θεραπευτές/τριες, Δραματοθεραπευτές/τριες. Από τους ανωτέρω, οι δεκατρείς (13/111) ήταν υπεύθυνοι των Κέντρων με ειδικότητες όπως Κοινωνικοί λειτουργοί, Ψυχολόγοι και Ειδικοί παιδαγωγοί. Στην έρευνα συμμετείχαν είκοσι άτομα, τέσσερις άνδρες και δεκαέξι γυναίκες. Η ηλικιακή σύνθεση κυμάνθηκε από 25 έως 36 ετών, με την πλειοψηφία των συμμετεχόντων (δεκάξι άτομα) να είναι έως τριάντα ετών με υψηλό μορφωτικό επίπεδο (ΑΤΕΙ, ΠΕ), δύο εκ των οποίων κατείχαν ήδη μεταπτυχιακό τίτλο.

2.2 Ερευνητική Διαδικασία

Ο Τσιώλης, (2018), σύμφωνα και με όσα ήδη έχουν ήδη αναφερθεί από τους Braun και Clarke (2006) και Clarke και Braun (2013), παρουσιάζει τα διαδοχικά στάδια που μπορεί να ακολουθήσει ένας ερευνητής, προκειμένου να αναλύσει τα δεδομένα του, υιοθετώντας τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης και έχουν παραχθεί μέσω της τεχνικής της ημι-δομημένης συνέντευξης ως εξής:

Βήμα πρώτο: Μετεγγραφή της συνέντευξης.

Βήμα δεύτερο: Εξοικείωση με τα δεδομένα, εντοπισμός και συγκέντρωση των αποσπασμάτων που αντιστοιχούν σε κάθε ερευνητικό ερώτημα.

Βήμα τρίτο: Κωδικοποίηση.

Βήμα τέταρτο: Η μετάβαση από τους κωδικούς στα θέματα.

Βήμα πέμπτο: Έκθεση των ευρημάτων.

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η τη μέθοδος των ατομικών συνεντεύξεων και ειδικότερα αυτός της ημι-δομημένης συνέντευξης, η οποία χρησιμοποιείται ευρύτατα στην κοινωνική έρευνα. Ο τύπος της ημιδομημένης συνέντευξης έχει προκαθορισμένες ερωτήσεις αλλά η διάταξή της μπορεί να τροποποιηθεί ανάλογα με την αντίληψη του συνεντευκτή σχετικά με το τι φαίνεται καταλληλότερο. Η διατύπωση της ερώτησης μπορεί να αλλάξει και να δοθούν εξηγήσεις συγκεκριμένες ερωτήσεις που φαίνονται κατάλληλες για κάποιο συγκεκριμένο ερωτώμενο μπορούν να παραλειφθούν ή περιληφθούν πρόσθετες ερωτήσεις (Robson, 2010). Η ημι-δομημένη συνέντευξη δίνει τη δυνατότητα στον ερωτώμενο να ενεργοποιήσει επικοινωνιακές μορφές που προσιδιάζουν στον καθημερινό τρόπο ζωής του: την αφήγηση, την περιγραφή, την επιχειρηματολογία, το διάλογο και έχουν ευέλικτο και διαδραστικό χαρακτήρα (Τσιώλης, 2015).

Οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα ήταν εργαζόμενοι/ες σε Ψυχοπαιδαγωγικά Κέντρα τα οποία λειτουργούσαν υπό την εποπτεία Φορέα Ψυχικής Υγείας. Αρχικά, εξασφαλίστηκε η έγκριση του φορέα και η αποδοχή συμμετοχής στην ερευνητική διαδικασία του επιστημονικού προσωπικού και στη συνέχεια οργανώθηκε το χρονοδιάγραμμα της ερευνητικής διαδικασίας για την περίοδο Φεβρουαρίου-Μαρτίου, 2014. Στη συνέχεια οριστικοποιήθηκε ο κατάλογος ερωτήσεων της συνέντευξης, σχεδιάστηκε ο τρόπος προσέγγισης των πιθανών συμμετεχόντων και οργανώθηκε το χρονοδιάγραμμα συνεντεύξεων. Στην έρευνα συμμετείχαν είκοσι άτομα, τέσσερις άνδρες και δεκαέξι γυναίκες. Η ηλικία τους κυμάνθηκε από 25 έως 36 ετών, με την πλειοψηφία των συμμετεχόντων (δεκάξι άτομα) να είναι έως τριάντα

ετών με υψηλό μορφωτικό επίπεδο (πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης), δύο εκ των οποίων κατείχαν ήδη μεταπτυχιακό τίτλο.

Στη συνέχεια, διενεργήθηκε πιλοτικός έλεγχος με σκοπό να διερευνηθεί και να ελεγχθεί ο βαθμός κατανόησης των ερωτήσεων στους/τις ερωτώμενους/ες, σε μια πιλοτική εφαρμογή που διενεργήθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και τηλεφωνικής επικοινωνίας σε τυχαίο δείγμα τεσσάρων εργαζόμενων των Κέντρων, προκειμένου να εντοπιστούν πιθανά κενά, ελλείψεις και ασάφειες στη σειρά και το περιεχόμενο των ερωτήσεων (Βάμβουκας, 2010). Ο χρόνος των συνεντεύξεων είχε προεπιλεγεί από τον ερευνητή σε μέγιστη διάρκεια μιας ώρας, και ο μέσος όρος συνολικά κυμάνθηκε περίπου στα 45-50 λεπτά της ώρας. Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν με την έγκριση αρχικά του φορέα εργασίας αλλά και των ερωτώμενων, προκειμένου να υπάρξει αξιόπιστη καταγραφή των απαντήσεων. Στη συνέχεια, την περίοδο Μαρτίου-Απριλίου 2014, προχώρησε η διαδικασία της επεξεργασίας η οποία περιλάμβανε την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, τη μετεγγραφή, τη μελέτη και επεξεργασία του υλικού.

2.3 Θεματικές Ενότητες - Κωδικοποίηση

Για τις ανάγκες της έρευνας διαμορφώθηκε αρχικά ένας κατάλογος δεκαέξι (16) ερωτήσεων ο οποίος αποτέλεσε το κύριο υλικό της ημι-δομημένης συνέντευξης. Προβλέφθηκε η δυνατότητα σε κάποια σημεία της συνέντευξης να γίνουν επιμέρους διευκρινιστικές ερωτήσεις ή να διατυπωθούν απορίες σε μια πιο ελεύθερη συζήτηση που πιθανά θα φωτίσουν περισσότερες πτυχές του ζητήματος (Γούδας & Χασάνδρα, 2003).

Σε ότι αφορά στην παρούσα έρευνα, η κάθε συνέντευξη κωδικοποιήθηκε (Σ) και προστέθηκε αύξουσα αρίθμηση (Σ1, Σ2, κ.λπ.) με βάση τη χρονική σειρά απομαγνητοφώνησης και όχι απαραίτητα την ημερομηνία λήψης ή κάποιο άλλο χαρακτηριστικό των συμμετεχόντων (Ιωσηφίδης, 2017). Ακολούθησε η ομαδοποίηση σε θέματα κατά ερευνητικό ερώτημα και στη συνέχεια απομονώθηκαν και αναλύθηκαν χαρακτηριστικά αποσπάσματα, τα οποία απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα και βοηθούν ως προς την εξαγωγή των συμπερασμάτων (Τσιώλης, 2014). Σκοπός της θεματικής ανάλυσης είναι η δημιουργία μιας αναλυτικής και συστηματικής καταγραφής των κωδικοποιήσεων και των θεμάτων που προκύπτουν από τις συνεντεύξεις ή τις παρατηρήσεις των συμμετεχόντων (Γαλάνης, 2018).

Στην παρούσα μελέτη, η πρώτη θεματική ενότητα περιλάμβανε ερωτήσεις που συγκέντρωναν πληροφορίες για τα βασικά δημογραφικά στοιχεία των εργαζομένων και την επαγγελματική τους δραστηριότητα.

Η δεύτερη θεματική ενότητα περιλάμβανε ερωτήσεις που συγκέντρωναν πληροφορίες σε ότι αφορά στις απόψεις και τις αντιλήψεις τους για τη βιωματική μάθηση, τις τεχνικές βιωματικής μάθησης και την πιθανή εφαρμογή τους στο χώρο εργασίας, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο αυτές μπορεί να συνέβαλαν στην αποτελεσματική άσκηση των καθηκόντων τους (1^η έως και τη 6^η).

Η τρίτη θεματική ενότητα περιλάμβανε ερωτήσεις (7^η έως και 11^η) οι οποίες βοηθούσαν τον ερωτώμενο να προσδιορίσει τις ήδη κερτημένες γνώσεις και ικανότητες και να περιγράψει τον τρόπο με τον οποίο η βιωματική μάθηση προσθέτει

νέα γνώση και εμπειρία και αν αυτό συνέβαλε στην αποτελεσματική άσκηση των καθηκόντων τους στην εργασία.

Η τέταρτη θεματική ενότητα περιλάμβανε ερωτήσεις (12^η έως και 16^η) οι οποίες βοηθούσαν τον ερωτώμενο να εκφράσει αν και με ποιο τρόπο η βιωματική μάθηση αλλάζει τον ήδη διαμορφωμένο τρόπο σκέψης με τον οποίο δραστηριοποιείται στην εργασία, να περιγράψει πλεονεκτήματα ή μειονεκτήματα αυτού του τρόπου μάθησης, καθώς και εάν προκύπτει η ανάγκη για περαιτέρω επιμόρφωση μέσα από την ενδουπηρεσιακή εκπαίδευση που πιθανά παρείχε ο φορέας.

2.4 Κριτήρια Αξιολόγησης και Ποιότητας

Υπάρχουν διάφοροι τρόποι προσδιορισμού και κατανόησης των κριτηρίων της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας σε ότι αφορά στην αξιολόγηση της ποιότητας της ερευνητικής διαδικασίας. Σύμφωνα με τη Lather (1997, όπ. αναφ. στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015), είναι ο αναγνώστης της έρευνας που καθορίζει την εγκυρότητά της με βάση τον βαθμό όπου μπορεί αυτή να μεταφερθεί και κατανοηθεί «στο δικό της πλαίσιο αναφοράς» (Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σ. 124). Οι Giacomini και Cook (2000), σχετικά με τη μεθοδολογική αυστηρότητα μιας ποιοτικής μελέτης, προτείνουν ως κριτήρια αξιολόγησης τον αυστηρό σχεδιασμό και την επαρκή αιτιολόγηση του πληθυσμού της έρευνας.

Για τους Mulholland και Wallace (2003), η βασιμότητα της έρευνας και η επιβεβαιωσιμότητά της σχετίζεται με την αναλυτική και ειλικρινή περιγραφή που κάνει ο ερευνητής για τη διαδικασία της έρευνας που τελικά προέκυψε στο ερευνητικό πεδίο. Οι Mays και Pope (2000), υποστήριξαν ότι η αυστηρότητα στην ποιοτική έρευνα, διασφαλίζεται με τη συμμετοχή σε συστηματικό και συνειδητό σχεδιασμό έρευνας, συλλογή δεδομένων, ερμηνεία και επικοινωνία των ευρημάτων. Με αυτό τον τρόπο θεωρούν ότι θα προστατεύεται ο/η ερευνητής/τρια από την προκατάληψη και ενισχύεται η αξιοπιστία των ευρημάτων. Στην παρούσα ποιοτική μελέτη, οι συνεντεύξεις λήφθηκαν σε διαφορετικούς χώρους, οι συμμετέχοντες/σες είχαν το ίδιο αντικείμενο εργασίας αλλά διαφορετική ειδίκευση (πτυχίο, μεταπτυχιακό τίτλο) και εκπαίδευση, καθώς και εργασιακή εμπειρία.

Προκειμένου να διασφαλιστεί η αξιοπιστία της έρευνας, κάθε συνέντευξη πραγματοποιήθηκε σε διαφορετικές χρονικές στιγμές σε διαφορετικούς χώρους εργασίας, ώστε ο ερευνητής να μην είναι επηρεασμένος από την προηγούμενη συνέντευξη και να εμπλουτίζονται οι επόμενες (Robson, 2010). Η απόφαση για τη διερεύνηση των συγκεκριμένων ερευνητικών ερωτημάτων στο συγκεκριμένο της ενδουπηρεσιακής εκπαίδευσης δεν υπήρξε τυχαία, αλλά λήφθηκε με σκοπό να ικανοποιεί το κριτήριο αξιοπιστίας της μακράς εμπειρίας και επαφής με το ερευνητικό πεδίο σε συνδυασμό με την αναστοχαστικότητα και τη διατήρηση της ουδετερότητας του ερευνητή σε κάθε στάδιο της έρευνας και τη μελέτη των βιβλιογραφικών πηγών (Yardley, 2000). Για τους Ίσαρη και Πουρκό (2015), η διαδικασία αυτή μας παραπέμπει στην «*επιστημολογική αναστοχαστικότητα*», στο πλαίσιο της οποίας οι ερευνητές ενθαρρύνονται να αναστοχαστούν τις αξίες τους, τις πράξεις τους, τις προσδοκίες τους, καθώς και τις επιλογές που κάνουν κατά τον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της έρευνας.

2.5 Περιορισμοί της Έρευνας

Υπήρχαν ορισμένες αδυναμίες της παρούσας μελέτης. Η έρευνα διεξήχθη σε συγκεκριμένα Ψυχοπαιδαγωγικά Κέντρα αλλά δε μπορούμε να γνωρίζουμε θα υπάρχουν τυχόν διαφοροποιήσεις σε παρόμοια έρευνα σε κέντρα άλλου φορέα με την ίδια ή παρόμοια λειτουργία. Αυτό είναι ένα σημαντικό κριτήριο γιατί είναι πιθανό να υπάρχουν διαφορικές εννοιολογήσεις της βιωματικής μάθησης σε διαφορετικά πλαίσια. Επιπλέον, η μελέτη των παραγόντων που περιορίζουν τη διευκόλυνση της βιωματικής μάθησης δεν ήταν στόχος της παρούσας μελέτης αλλά αποτελεί σημαντικό πεδίο για μελλοντική έρευνα. Από αυτή την άποψη δεν μπορούμε να μιλάμε για γενίκευση των ευρημάτων της έρευνας. Η βιωματική μάθηση είναι μια ιδιαίτερη μορφή μάθησης που, εκτός από τα πολλά άλλα πιθανά οφέλη που αποκομίζονται από τη διαδικασία που περιγράφεται στην παρούσα μελέτη, έχει πολλές δυνατότητες να ενθαρρύνει τη βαθιά εννοιολογική κατανόηση των συμμετεχόντων (Morris, 2019).

Η διασπορά των Ψυχοπαιδαγωγικών Κέντρων και οι αποστάσεις μεταξύ τους, καθώς και το πλήθος των συνεντεύξεων δημιούργησαν αρκετές καθυστερήσεις στη διαδικασία καταγραφής και στην επεξεργασία του υλικού των συνεντεύξεων. Κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, λήφθηκαν εκ μέρους του ερευνητή όλα τα απαραίτητα μέτρα ώστε να προστατεύονται οι συμμετέχοντες από οποιοδήποτε πιθανό κίνδυνο ή ενδεχόμενη βλάβη όπως η πρόκληση έντονου συναισθηματικού στρες (Τσιώλης, 2014). Το άγχος, η απειρία αλλά και η προσπάθεια κάποιων να ανταποκριθούν με τυπικό τρόπο στη διαδικασία με σύντομες ή μονολεκτικές απαντήσεις κινητοποίησαν στις περισσότερες περιπτώσεις άμεσα τον ερευνητή, ο οποίος προσπάθησε μέσα από τη διατύπωση περισσότερο ελεύθερων ερωτήσεων για το θέμα, να δώσει πιο χαλαρή μορφή στη διαδικασία. Δεν έλειψαν όμως οι περιπτώσεις (2-3 ερωτώμενοι/ες), όπου η δυσκολία έκφρασης των απόψεων κάποιων εξ αυτών ήταν απροσπέλαστη και τα αποτελέσματα δεν κατέστη εφικτό να αναλυθούν σε βάθος (Βάμβουκας, 2010· Καλλινικάκη, 2010).

2.6 Δεοντολογία Έρευνας – Ηθικά Ζητήματα

Ο σχεδιασμός και η εκπόνηση μιας μελέτης απαιτούν την ύπαρξη ενός ερευνητικού πρωτοκόλλου, το οποίο πρέπει να αναλύει τα ηθικά ζητήματα που περιλαμβάνονται στη μελέτη και οι υποψήφιοι/ες συμμετέχοντες/ουσες που συμφωνούν τελικά να λάβουν μέρος σε μια μελέτη πρέπει να υπογράψουν και το σχετικό έντυπο πληροφορημένης συναίνεσης (Γαλάνης, 2017). Όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες ενημερώθηκαν λεπτομερώς για τους στόχους της μελέτης και είχαν ενημερωθεί σχετικά με την ανωνυμία στη συμμετοχή και για την τήρηση του απορρήτου των δεδομένων. Απαραίτητη προϋπόθεση για τη συμμετοχή, ήταν η γραπτή συγκατάθεση και η συμμετοχή στην έρευνα ήταν εθελοντική. Για αυτό τον λόγο, έγινε κάθε δυνατή προσπάθεια διασφάλισης της πλήρους προστασίας των προσωπικών δεδομένων κατά τις διαδικασίες της επιλογής συμμετεχόντων, της λήψης ενημερωμένης συγκατάθεσης, της συλλογής και της ανάλυσης δεδομένων (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

3. Ευρήματα της Έρευνας

Με την ανάλυση ποιοτικών δεδομένων (π.χ., μεταγραμμένων κειμένων συνέντευξης), που έχουν παραχθεί στο πλαίσιο μιας εμπειρικής μελέτης, επιχειρείται η απόδοση

νοήματος στα δεδομένα αυτά προκειμένου να δοθεί απάντηση στο κεντρικό ερευνητικό ερώτημα (Τσιώλης, 2018). Η συλλογή και ανάλυση των δεδομένων αποβλέπει στη γνώση τόσο του αντικειμένου όσο και του πληθυσμού των υποκειμένων που οδηγήθηκαν να εκφραστούν για το αντικείμενο (Βάμβουκας, 2010). Στη συνέχεια, παρουσιάζονται σε θεματικούς άξονες συνοπτικά αποσπάσματα με τις απόψεις των εργαζομένων.

Οι συμμετέχοντες/σες στην έρευνα σε ότι αφορά στο βιωματικό τρόπο μάθησης θεωρούν ότι εξελίσσει το άτομο διαχρονικά, συμβάλλει στη καλλιέργεια ομαδικού κλίματος, αναπτύσσει τις γνώσεις, τις ικανότητες και δεξιότητες, ενισχύει τη συναισθηματική νοημοσύνη και τις γνωστικές ικανότητες, προωθεί την ενεργητική συμμετοχή μέσα από συμμετοχικές τεχνικές και πρακτική εκπαίδευση και συντελεί στην εσωτερική και αφομοίωση των νέων εμπειριών.

Σ1,Σ4:«η εμπειρία σε βοηθά να εξελίσσεσαι κατά τη διάρκεια του χρόνου»,

Σ3:«είναι αποτελεσματικός τρόπος μάθησης/συντελεί στη δημιουργία πλαισίου συνεργασίας και στην καλλιέργεια ικανοτήτων»,

Σ5:«η βιωματική μάθηση είναι γνώσεις και δεξιότητες/εστιάζει στην αντίληψη του συναισθήματος και του ενστίκτου»,

Σ6:«είναι αλληλεπίδραση ατόμου και περιβάλλοντος»,

Σ13: «λαμβάνει υπόψιν το συναίσθημα/αποτελεί υποκειμενικό βίωμα και τον τρόπο με τον οποίο το εσωτερικεύει κάποιος»,

Σ15:«εμπεριέχει προσωπική συμμετοχή και συμβολή σε γεγονότα/εντυπώνεται η εμπειρία/το ζεις, το βιώνεις»,

Σ18:«είναι μοντέλο που κυριαρχεί/αποτελεί πρακτική και καθημερινή εκπαίδευση»,

Σ20:«είναι το πρώτο που χρησιμοποιούμε στη δουλειά μας».

Οι συμμετέχοντες/σες απάντησαν θετικά στο ερώτημα σχετικά με το σύνολο των βιωματικών τεχνικών που αξιοποιούν.

Σ5:«Ουσιαστικά θα έλεγα ότι είναι η προσομοίωση, η εργασία σε ομάδες, η μελέτη μιας περίπτωσης/ο καταγισμός ιδεών/η μελέτη και παρουσίαση περίπτωσης, εμπλέκονται δηλαδή όλες οι τεχνικές/υπάρχει το 'brain storming', το παιχνίδι ρόλων για να μπορέσουμε κάποιες φορές να υπάρξει ενσυναίσθηση και ανταλλαγή των πληροφοριών».

Σ8:«Ο καταγισμός ιδεών για τους πιο νέους συναδέλφους που έρχονται εδώ οπότε και αυτοί μπορούν με μια ομάδα που μπορεί να κάνουμε να βοηθηθούν και οι ίδιοι, με παρουσίαση και μελέτη περίπτωσης και την εργασία σε ομάδες, πιστεύω αυτές οι τρεις πολύ αποτελεσματικές τεχνικές για εδώ...».

Οι ερωτώμενοι/ες θεωρούν ότι με τις τεχνικές βιωματικής μάθησης έχουν βοηθηθεί να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά στις δύσκολες καταστάσεις.

Σ9:«Ναι, σίγουρα υπάρχουν καταστάσεις τις οποίες οι εμπειρικές γνώσεις έχουν λειτουργήσει καθοριστικά στη διαχείριση δύσκολων καταστάσεων/επαναλαμβάνουμε αυτό το μοντέλο διαχείρισης του προβλήματος».

Σ17:«Εκεί βοηθούν περισσότερο έχοντας αντιμετωπίσει κάποιες περιπτώσεις-καταστάσεις μπορούμε να υποθέσουμε, θεωρητικά βέβαια, πως θα εξελιχθεί μια δύσκολη κατάσταση και έτσι να προβλέψουμε στην ουσία την εξέλιξη της και να δούμε πως είχαμε λειτουργήσει σε άλλες περιπτώσεις, ώστε να προσαρμόσουμε τη συμπεριφορά μας για να έχουμε το καλύτερο επιθυμητό αποτέλεσμα που θέλουμε».

Οι ερωτώμενοι/ες θεωρούν πως οι γνώσεις τους βελτιώνονται μέσα από την εμπειρία, ειδικότερα όταν και οι ίδιοι δρουν και πράττουν έχοντας εμπλουτίσει τις ήδη αποκτημένες γνώσεις τους με νέα εμπειρικά δεδομένα.

Σ14:«...Και ποσοτικές γνώσεις με την έννοια του ότι εάν δεν κατέχεις κάποια δεξιότητα σίγουρα θα αναγκαστείς να την αποκτήσεις. Άρα μόνο μέσω της εμπειρίας θα μπορέσεις να βοηθηθείς σε αυτό το κομμάτι, αλλά και ποιοτικά στις ήδη αποκτηθείσες γνώσεις που έχεις να τις αλλοιώσεις, να τις ανανεώσεις, να προσθέσεις δεξιότητες πάνω σε αυτά τα κομμάτια άρα και ποσοτικά και ποιοτικά».

Σ17:«Ναι μπορούμε να αποκτήσουμε περισσότερες γνώσεις όταν χρησιμοποιούμε κάποιες βιωματικές τεχνικές και να τις αξιοποιήσουμε σε ανάλογες περιπτώσεις».

Οι ερωτώμενοι/ες απάντησαν θετικά στην ερώτηση σχετικά με την αλλαγή των ήδη αποκτημένων γνώσεων τους, θεωρούν ότι οι γνώσεις τους εμπλουτίζονται, ενισχύονται, ακόμη ότι η συμμετοχή σε βιωματικές ασκήσεις συντελεί στο να «ανατραπεί το θεωρητικό υπόβαθρο σε κάποια σημεία».

Σ3:«οι γνώσεις μου πολλαπλασιάζονται», (μέσα από το βιωματικό τρόπο και την παρατήρηση).

Σ5:«επέρχεται μια αυτογνωσία/μπορούμε να είμαστε περισσότερο ευέλικτοι και να χειριστούμε κάποιες καταστάσεις με ένα τελείως διαφορετικό τρόπο».

Σ12:«κάθε φορά υπάρχει αυτό το αίσθημα ότι υπάρχει κάτι καινούργιο».

Σχετικά με τις παρατηρήσεις και απόψεις των ερωτώμενων της έρευνας, αναφορικά με τον τρόπο που θα μάθαιναν καλύτερα στην εργασία, το μεγαλύτερο μέρος των απαντήσεων αφορά τη συμμετοχή των εργαζομένων σε εκπαιδευτικά σεμινάρια, ημερίδες και υποστηρικτικές ενέργειες του φορέα όπως η εποπτεία και ομάδες εργασίας.

Σ19:«Έχω την τύχη να εργάζομαι σε έναν φορέα ο οποίος ενισχύει τη δια βίου εκπαίδευση και κατάρτιση διοργανώνοντας σεμινάρια μέσα στο φορέα/γενικότερα και σαν κατεύθυνση δίνοντάς μας κίνητρα είτε με εκπτώσεις σε σεμινάρια, είτε με το να φεύγομε νωρίτερα από την εργασία μας για να τα παρακολουθήσουμε, παρακινώντας μας πολύ έντονα πράγμα που δεν συμβαίνει στις μέρες μας, μας κάνει ιδιαίτερα χαρούμενους και να θέλουμε να συνεχίσουμε/μια μορφή θεωρώ ότι είναι το κομμάτι της εποπτείας που εφαρμόζεται τα δυο τελευταία χρόνια και μέσα από τις ανάγκες και τη δυναμική της ομάδας ζητήματα τέτοια εισηγούνται, εκπαιδεύονται και λύνονται».

4. Συζήτηση

Η μάθηση μέσα από την εμπειρία είναι ένας εναλλακτικός τρόπος μάθησης άμεσος και αποτελεσματικός και αποτελεί απαραίτητο συμπληρωματικό στοιχείο για τη

θεωρητική κατάρτιση και τις γνώσεις που ήδη κατέχουν οι εργαζόμενοι (Boyatzis et al., 1999· Kolb et al., 2002). Αποτελεί μια άμεση και σημαντική πηγή γνώσης, όπου το άτομο αυτενεργεί και αναζητεί νόημα στην εμπειρία μέσα από τη συναισθηματική και διανοητική του κινητοποίηση (Kolb & Passarelli, 2010). Η βιωματική μάθηση, κινητοποιεί τον εκπαιδευόμενο να αυτενεργεί και να εμπλουτίζει τις γνώσεις του μέσα από μια διαδικασία κριτικής συνειδητοποίησης και αναστοχασμού της νέας γνώσης (Kolb, 1984· Mezirow, 2007· Φίλλιπς, 2005).

Με αυτό τον τρόπο μάθησης, οι εργαζόμενοι κατανοούν καλύτερα το αντικείμενο εργασίας και μέσα από την απόκτηση εμπειρίας, μπορούν και ανταπεξέρχονται καλύτερα στις δυσκολίες που συναντούν στην καθημερινότητά τους (Δεδούλη, 2002· Jarvis, 2004). Στην παρούσα μελέτη, καταγράφηκε σημαντικός βαθμός αποδοχής, γνώσης και κατανόησης αλλά και εξοικείωση με συγκεκριμένες τεχνικές βιωματικής μάθησης (Βαλκάνος & Φραγκούλης, 2010). Αναφορικά με το είδος των εκπαιδευτικών τεχνικών βιωματικής μάθησης που καλούνται να εφαρμόσουν στην εργασία τους, οι εργαζόμενοι φαίνεται να είναι αρκετά εξοικειωμένοι με βιωματικές τεχνικές, όπως τις γνωρίζουμε από τη βιβλιογραφία εκπαίδευσης ενηλίκων (βλέπε σχετικά Brookfield, 1995· Courau, 2000· Jaques, 2004· Jarvis, 2004· Gross, 1999· Τσιμπουκλή & Φίλλιπς, 2010· Φίλλιπς, 2005)

Ιδιαίτερα σημαντική για την παρούσα μελέτη, είναι η αναφορά που γίνεται στο βιωματικό τρόπο μάθησης μέσα από την εικαστική τέχνη είτε σε επίπεδο ατομικών θεραπειών (συνεδρίες), είτε σε επίπεδο ομαδικής θεραπευτικής διαδικασίας μέσω της βιωματικής μάθησης. Τέτοια μορφή μάθησης μέσα από την τέχνη αποτελεί το *'Art Therapy'* και συγκεκριμένα το *'Cinema Therapy'* το οποίο εφαρμόζεται ως εργαστήριο βιωματικής μάθησης στα Ψυχοπαιδαγωγικά Κέντρα του φορέα, σε μια προσπάθεια να εκπαιδευτούν οι εξυπηρετούμενοι αλλά και οι ίδιοι οι θεραπευτές, μέσα από έναν εναλλακτικό, διαδραστικό τρόπο εκπαίδευσης (CEDEFOP, 2013· Κόκκος & Μέγα, 2007· Mezirow, 2007).

Η εμπειρική γνώση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση και καθοδήγηση νέων υπαλλήλων από περισσότερο έμπειρους εργαζόμενους οι οποίοι αποτελούν και ένα άτυπο πρόσωπο αναφοράς (Brookfield, 1995· Dewey, 1990· Lintzeris, 2021). Οι πρόσθετες γνώσεις που αποκομίζουν μέσα από τη βιωματική πρακτική οι εργαζόμενοι, προέρχονται κατά μεγάλο μέρος από τη βιωματική εμπειρία και την επικοινωνία που καλλιεργείται στην ομάδα συνεργασίας θεραπευτών, την ενσυναίσθηση, την παρατήρηση και την ικανότητα να μπορούν να επικοινωνούν, να αλληλεπιδρούν και να συνεργάζονται με τις άλλες ειδικότητες, αλλά και με τους εξυπηρετούμενους των κέντρων (Κόκκος, 2005· Τσιμπουκλή, 2012). Η κοινωνική αλληλεπίδραση, ο τρόπος διαχείρισης του χρόνου και των πιθανών κρίσεων που μπορεί να προκύψουν, σε συνάρτηση με την κατοχή τυπικών αλλά και πρόσθετων προσόντων, αποτελούν επίσης ικανές προϋποθέσεις απόκτησης νέων πρόσθετων γνώσεων και ικανοτήτων στο χώρο εργασίας. Η διεργασία αυτή επιτυγχάνεται μέσα από την ενεργή συμμετοχή και βιωματική μάθηση, αλλά και τη δια βίου εκπαίδευση εντός και εκτός εργασιακού πλαισίου (Lankard, 1995).

Αναφορικά με το ερευνητικό ερώτημα σχετικά με την απόκτηση και την ικανότητα δημιουργίας νέων γνώσεων λόγω της συμμετοχής τους σε βιωματικές εργαστήρια στην εργασία (Αθανασούλα & Ιωάννου, 2008) οι συμμετέχοντες/σες στη έρευνα

θεωρούν ότι οι γνώσεις τους βελτιώνονται μέσω της εμπειρίας, ειδικότερα όταν και οι ίδιοι/ες δρουν και πράττουν έχοντας εμπλουτίσει τις ήδη εδραιωμένες γνώσεις τους με νέα εμπειρικά δεδομένα (Lintzeris, 2021). Η βιωματική παιδαγωγική αποτελεί έναν δυναμικό τρόπο μάθησης. Στην παρούσα μελέτη, οι εργαζόμενοι υποστηρίζουν πως μπορούν να προχωρήσουν με ασφάλεια και πέρα από το τυπικό θεωρητικό τους επίπεδο, να εμπλουτίσουν ή να ανανεώσουν τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις καθώς και να αναπτύξουν νέες ικανότητες και δεξιότητες (Καραλής, 2013· Λυτζέρης, 2010). Στο επίπεδο της αλλαγής των ήδη αποκτημένων γνώσεων και ικανοτήτων δημιουργείται κάτι νέο, οι γνώσεις πολλαπλασιάζονται, επέρχεται αυτογνωσία και ευελιξία, οι θεωρητικές γνώσεις ενισχύονται και παγιώνονται και οι εργαζόμενοι νιώθουν πιο έμπειροι και πιο ενισχυμένοι στην εργασία τους (Lintzeris, 2021· Φίλλιπς, 2005).

Ο χώρος εργασίας αναγνωρίζεται ως σημαντικός χώρος μετασχηματισμού της θεωρίας σε πράξη (Morris, 2019· Owusu-Agyeman & Fourie-Malherbe, 2019· Radović et al., 2021a· Usher & Solomon, 1999· Yardley et al., 2012). Η εμπειρική γνώση βελτιώνει το παραγόμενο έργο, τονώνει την αυτοπεποίθηση και λειτουργεί υποστηρικτικά στις σχέσεις τους με τους/ις συναδέλφους, εφόσον προωθείται η συνεργατική μάθηση σε ομάδες (Kolb, 1980· Jarvis, 2004· Lintzeris, 2021· Τσιμπουκλή, 2012). Όπως προκύπτει από τις αφηγήσεις των ερωτώμενων, τα παραπάνω συμβάλουν στην αναβάθμιση των ικανοτήτων και των γνώσεών τους και προωθούν την ικανοποιητική συνεργασία με τους εξυπηρετούμενους των κέντρων.

Η συμμετοχή σε, διεπιστημονικές ομάδες και υποστηρικτικές δράσεις του φορέα όπως η εποπτεία, η συμμετοχή σε εποπτικές συναντήσεις, έχουν συντελέσει πραγματικά στη βελτίωση των ικανοτήτων και των γνώσεων τους στις απαιτήσεις που δημιουργεί το εργασιακό τους αντικείμενο, αλλά και στην επαγγελματική τους εξέλιξη (Βεργίδης & συν., 2008· Καραλής, 2013). Είναι ιδιαίτερα σημαντική η υποστήριξη του φορέα εργασίας σε ζητήματα δια βίου εκπαίδευσης τα οποία ενισχύουν την ποιοτική αναβάθμιση σε παρεμφερείς δραστηριότητες όπως για παράδειγμα, εξειδικευμένα σεμινάρια κατάρτισης σε θέματα ειδικής αγωγής, ψυχοθεραπείας (Βεργίδης & συν., 2008· Κόκκος, 2005· Φίλλιπς, 2005) και ανάπτυξη προγραμμάτων εκμάθησης τεχνικών καθοδήγησης ομάδων (όπως για παράδειγμα σε ομάδες γονέων, εφήβων κ.ά.) (Τσιμπουκλή, 2012). Σημαντική είναι η υποστήριξη εικαστικών, θεραπευτικών δράσεων μέσα από την τέχνη, ή την προβολή ταινιών με εκπαιδευτικό περιεχόμενο προσομοίωσης διαχείρισης περίπτωσης, που σχετίζεται άμεσα με την επαγγελματική τους θέση και απασχόληση (Κόκκος & Μέγα 2007· Mezirow, 2007).

7. Συμπεράσματα

Παρά τους εγγενείς περιορισμούς της παρούσας έρευνας, λόγω περιορισμένου πληθυσμού της μελέτης και μεθοδολογικής προσέγγισης, γεγονός που περιορίζει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, τα ευρήματά μας συνάδουν με τη σχετική βιβλιογραφία, καταδεικνύοντας την ανάγκη για περαιτέρω μελέτη και αποτίμηση της αξίας της βιωματικής μάθησης στον εργασιακό χώρο. Αναφορικά με τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, συμπεραίνουμε πως αξιοποιούνται σε άτυπη μορφή, τα στάδια του κύκλου μάθησης στο εργασιακό περιβάλλον των συμμετεχόντων της

έρευνας. Επίσης, γίνεται σαφής αναφορά στον τρόπο εσωτερίκευσης και αναστοχασμού των βιωμένων εμπειριών που ενθαρρύνουν, παράγουν νέα γνώση και προάγουν την ανάπτυξη νέων ικανοτήτων.

Η περαιτέρω ανάπτυξη προγραμμάτων εκπαίδευσης, περισσότερο στοχευμένη σε μεθόδους και τεχνικές συμμετοχικής και βιωματικής μάθησης με έμφαση τόσο στη θεωρία και τον αναστοχασμό, όσο και στην πρακτική εφαρμογή, θα μπορούσε να αξιοποιηθεί με τέτοιο τρόπο έτσι, ώστε οι εργαζόμενοι να αποκτήσουν τα χαρακτηριστικά ενός εργαζομένου/ης με διευρυμένες γνώσεις, νέες ικανότητες και δεξιότητες. Αυτό δυνητικά θα μπορούσε να αποτελέσει την αφετηρία δημιουργίας ομάδων μάθησης με κοινά χαρακτηριστικά στους χώρους εργασίας, θα κινητοποιούσε περισσότερο τις δημιουργικές δυνάμεις του προσωπικού και στην ενίσχυση της συνοχής και ενδυνάμωσης των σχέσεων μεταξύ των εργαζομένων.

Η ανάπτυξη προγραμμάτων μάθησης και εφαρμογής βιωματικών μεθόδων στην εργασία με τη συνεργασία ενός πιστοποιημένου φορέα εκπαίδευσης ενηλίκων, θα μπορούσε να αποτελέσει την αφετηρία για το σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων που δεν θα παρέχουν μόνο γενικές θεωρητικές γνώσεις, αλλά θα εστιάζουν στις ανάγκες των φορέων και των εργαζομένων, όπως και του πληθυσμού που απευθύνονται και εξυπηρετούν.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αθανασούλα- Ρέπα, Α., & Ιωάννου, Ν. (2008). Οι ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές στη διδακτική πράξη της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Σ. Συμεωνίδου, Μ. Σωκράτους & Ε. Φτιάκα (Επιμ.), *10^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Έρευνα και Διδασκαλία, 6-7 Ιουνίου 2008* (σσ.868-881). Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Asad, M. M., Naz, A., Churi, P., & Tahanzadeh, M. M. (2021). Virtual reality as pedagogical tool to enhance experiential learning: a systematic literature review. *Education Research International*, 1-17.

Αρμακόλας, Σ., Παναγιωτακόπουλος, Χ., & Φραγκούλης, Ι. (2019). Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός της τηλεδιάσκεψης με χρήση και αξιοποίηση συμμετοχικών-βιωματικών τεχνικών. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 10(2Α), 140-149.

Atherton, J. S. (2013). *Learning and Teaching; Experiential Learning*. <http://www.learningandteaching.info/learning/experience.htm> [Experiential Learning](#)

Βαλκάνος, Ε., & Φραγκούλης, Ι. (2010, Σεπτέμβριος 16). *Η Συμβολή της Βιωματικής Μάθησης στην Ενδοεπιχειρησιακή Εκπαίδευση και Κατάρτιση*. http://edu4adults.blogspot.gr/2010/09/blog-post_16.html

Βάμβουκας, Μ. Ι. (2010). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Γρηγόρης.

Βαρβιτσιώτη, Ρ., Γούλας, Χ., Δέδε, Ι., Δημουλάς, Κ., Ζαχείλας, Λ., Μ., Gomes do Cormo, Costin, A.E., Hansen, L. E., Καραλής, Θ., Λιντζέρης, Π., Matache, M.,

- Patchev, P. Roukova, P., Werquin, P., N. Φωτόπουλος, N. & Καραλής Θ. (Επιμ.). (2010). *Δια Βίου Μάθηση και Πιστοποίηση*. 1-160. INE - ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΣΕΕ.
- Barron, D., Khosa, D., & Jones-Bitton, A. (2017). Experiential Learning in Primary Care: Impact on Veterinary Students' Communication Confidence. *Journal of Experiential Education*, 40(4), 349-365.
<https://doi.org/10.1177/1053825917710038>
- Βεργίδης, Δ., & Κόκκος, Α.(Επιμ.). (2010). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνής Προσεγγίσεις και Ελληνικές Διαδρομές*, (1^η έκδ.). Μεταίχμιο.
- Βεργίδης, Δ., Καραλής, Θ., Κόκκος, Α., Κουλαουζίδης, Γ., Παρτώνας, Δ., & Τερλεξίδου, Μ. (2008). *Παροχή Εισαγωγικών Γνώσεων και Δεξιοτήτων Επιχειρηματικότητας και Πληροφορικής σε Αυτοαπασχολούμενους, Εργαζόμενους και Εργοδότες Μικρών Επιχειρήσεων*. Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων. ΙΜΕ ΓΕΣΕΒΕ
http://www.imegsevee.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=109:2010-04-29-10-17-15&catid=86:ekpaideusi&Itemid=295
- Boud, D., Keogh, R., D., & Walker, D. (2002). *Αναπτύσσοντας το Στοχασμό. Απόσπασμα από το βιβλίο: "Reflection: Turning Experience into Learning"* (Δ. Ανδριτσάκου, Μετ.), 1-13. Kogan Page.
http://www.adulteduc.gr/001/index.php?option=com_content&view=article&id=28&Itemid=43
- Bonesso, S., Gerli, F., & Pizzi, C. (2015). The interplay between experiential and traditional learning for competency development. *Frontiers in Psychology*, 6, 1305.
- Boyatzis, R., Kolb, D., & Mainemelis, C. (1999). *'Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions'*. The revised paper appears in: R. J. Sternberg and L. F. Zhang (Eds.), *Perspectives on cognitive, learning, and thinking styles*, 1-40. Lawrence Erlbaum.
<http://learningfromexperience.com/media/2010/08/experiential-learning-theory.pdf>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Brookfield, S. D. (1995). Adult Learning: An Overview. In A. Tuinjmans (Ed.). *International Encyclopedia of Education*, 1-12. Pergamon Press.
- Γαλάνης, Π. (2017). Εφαρμοσμένη Ιατρική Έρευνα. Μεθοδολογία σχεδιασμού των μελετών. *ΑΡΧΕΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΙΑΤΡΙΚΗΣ*, 34(4), 559-566.
- Γαλάνης, Π. (2018). Εφαρμοσμένη Ιατρική Έρευνα. Ανάλυση δεδομένων στην ποιοτική έρευνα. Θεματική ανάλυση. *ΑΡΧΕΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΙΑΤΡΙΚΗΣ*, 35(3), 416-421.
- CEDEFOP (2013). *Ανάδειξη της Μάθησης: Προσδιορισμός, Αξιολόγηση και Αναγνώριση της Μη Τυπικής Μάθησης στην Ευρώπη*.
http://www.CEDEFOP.europa.eu/EN/Files/summary3013_el.pdf

- Γκόβαρης, Χ., & Κοντάκος, Α. (2006). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Εκπαίδευση ή Παιδαγωγική Ενηλίκων στην Ευρώπη και στην Ελλάδα*, 1-23. <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/2527/777.pdf>
- Γούδας, Μ., & Χασάνδρα, Μ. (2003). *Κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην ποιοτική – ερμηνευτική έρευνα*. (Η τελική μορφή του άρθρου δημοσιεύτηκε στην Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος), 2, 31-48. <http://www.pseve.org/journal/>
- Clarke, V., & Braun, V. (2013). Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The psychologist*, 26(2), 120-123.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, (Χ. Μητσοπούλου, & Μ. Φιλοπούλου Μετ.). Μεταίχιμο.
- Courau, S. (2000). *Τα Βασικά «Εργαλεία» του Εκπαιδευτή Ενηλίκων*. Μεταίχιμο.
- Δεδούλη, Μ. (2002). *Βιωματική μάθηση – Δυνατότητες Αξιοποίησής της στο Πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 6, 145 - 159. <http://www.pischools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos6/deloudi.PDF>
- Dwyer, I. R. (2004). Employee development using adult education principles. *Industrial and Commercial Training*, 36(2), 79-85.
- Ευστράτογλου, Α. (2004, Μάιος). Επαγγελματική Κατάρτιση. Η Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση στην Ελλάδα. *Ενημέρωση*, 106(3). ΙΝΕ ΓΣΕΕ-Α.Δ.Ε.Δ.Υ. http://www.inegsee.gr/sitefiles/files/106_MAIOS.pdf
- Frontczak, T. N. (1998). A Paradigm for the Selection, Use, and Development of Experiential Learning Activities in Marketing Education. *Marketing Education Review*, 8(3), 25-33. [http://library.ilsworld.com/papers/pdfs/Frontcza1998-\(Fall\).pdf](http://library.ilsworld.com/papers/pdfs/Frontcza1998-(Fall).pdf)
- Gentry, J.W. (1990). What is Experiential Learning?, in *The ABSEL Guide to Business Gaming and Experiential Learning* (J.W. Gentry Ed.), 9-20. <http://www.wmich.edu/casp/servicelearning/files/What%20is%20Experiential%20Learning.pdf>
- Giacomini, M.K., & Cook, D.J. (2000). "Users' guides to the medical literature: XXIII. Qualitative research in health care A. Are the result of the study valid?" *JAMA*. 284(3), 357-362.
- Gross, Z., & Rutland, S.D. (2017). Experiential learning in informal educational settings. *Int Rev Educ*, 63, 1-8. <https://doi.org/10.1007/s11159-017-9625-6>
- Ζαρίφης, Γ. (2009). *Ο Κριτικός Στοχασμός στη Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων: Θεωρητικές Προσεγγίσεις & Πρακτικές Προεκτάσεις*. Παπαζήση.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. <http://hdl.handle.net/11419/5826>
- Illeris, K. (Επιμ.). (2009). *Σύγχρονες Θεωρίες Μάθησης, 16 Θεωρίες Μάθησης με τα Λόγια των Δημιουργών τους*. Μεταίχιμο.

- Ιωσηφίδης, Θ. (2017). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας και επιστημολογία των κοινωνικών επιστήμων*. Τζιόλας.
- Jaques, D. (2004). *Μάθηση σε Ομάδες. Εγχειρίδιο σε Όσους Συντονίζουν Ομάδες Ενήλικων Εκπαιδευομένων*. Μεταίχιμο.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θεωρία και Πράξη* (1^η έκδ.). Μεταίχιμο.
- Καλλινικάκη, Θ. (2010). *Ποιοτικές μέθοδοι στην έρευνα της κοινωνικής εργασίας* (2η εκδ.). Τόπος.
- Καραλής, Θ. (2003). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στη Σύγχρονη Ελληνική Πραγματικότητα*. http://www.adulteduc.gr/001/index.php?option=com_content&view=article&id=28&Itemid=43
- Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και Εμπόδια για την Συμμετοχή των Ενηλίκων στη Δια Βίου Εκπαίδευση*. ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ, 1-230. <http://www.imegseevee.gr/ekpaideusi/662-2013-06-05-11-17-50>
- Κόκκος, Α. (2005). *Να αναπτύξουμε τις κοινωνικές ικανότητες: Για ποιο λόγο και με ποιον τρόπο; 2ο Διεθνές Συνέδριο Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Εκπαίδευση Ενηλίκων και Κοινωνικές Δεξιότητες: Δεκέμβριος 16-18, 2005* (σσ. 5-23). Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων. <http://blogs.sch.gr/kkiourtsis/files/2011/06/praktika-synedriou-EEEE.pdf>
- Κόκκος, Α. (Επ.Επιμ.). (2005). «Η Εμπειρική Εκπαίδευση Ενηλίκων». *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 4, 4-13. <http://alexiskokkos.gr/keimena/14iempeirikiekpaideusienilikwn.pdf>
- Κόκκος, Α., & Μέγα, Γ. (2007). Κριτικός Στοχασμός και Τέχνη στην Εκπαίδευση, *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 12, 16-21. <http://alexiskokkos.gr/keimena/19kritikosstoxasmoskaitexnistinekpaideusi.pdf>
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as The Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, Prentice Hall PTR.
- Kolb, D. A., Baker, A. C., & Jensen, P. J. (2002). *Conversation as Experiential Learning*. <http://learningfromexperience.com/media/2010/08/conversation-as-experiential-learning.pdf>
- Kolb, D. A., & Passarelli, A. (2010). The Learning Way-Learning from Experience as the Path to lifelong learning and Development. In Manuel London (Ed.), *Oxford Handbook of Lifelong Learning*, 1-37. <http://learningfromexperience.com/media/2010/08/the-learning-waylearning-from-experience-as-the-path-to-lifelong.pdf>
- Kozlinska, I., Rebmann, A., & Mets, T. (2023). Entrepreneurial competencies and employment status of business graduates: the role of experiential entrepreneurship pedagogy. *Journal of Small Business & Entrepreneurship*, 35(5), 724-761.

- Leary, M. P., & Sherlock, L. A. (2020). Service-Learning or Internship: A Mixed-Methods Evaluation of Experiential Learning Pedagogies. *Education Research International*, 1–9. <https://doi.org/10.1155/2020/1683270>
- Lankard, B. A. (1995). Development Team: New Ways of Learning in the Workplace. *Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education*, 161, 1-8. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED385778.pdf>
- Lintzeris, P. (2021). Από αρχάριος, ...ειδικός: Τροχιές απόκτησης δεξιοτήτων κατά την εργασία. *ADULT EDUCATION Critical Issues*, 1(1), 55–67. <https://doi.org/10.12681/aeci.28799>
- Λυτσαρδάκης, Μ., Σταμπουλής, Μ., & Τσεκούρας, Ι. (2004). *CEDEFOP: Η Χρηματοδότηση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης στην Ελλάδα: Περιγραφή του Συστήματος Χρηματοδότησης*. CEDEFOP, Parorama series; 90: Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. http://www.CEDEFOP.europa.eu/EN/Files/5143_el.pdf
- Mason, J. (2011). *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας* (μτφρ. Ε. Δημητριάδου). Πεδίο.
- Mezirow, J. & Τερλεξίδου, Μ.(Μετ.) (1998). Απόσπασμα από το άρθρο “On Critical Reflection”. *Adult Education Quarterly*, 48(3), 185-198. <http://www.adulteduc.gr/001/pdfs/theoritikes/mez1.pdf?phpMyAdmin=lzNLY94N6L9llugEdeWoYPqSsG2&phpMyAdmin=db53c3e110bfbc398c933c5b448fcb6>
- Mezirow, J. (2003). *Epistemology of Transformative Learning*, 2-5. http://www.adulteduc.gr/001/index.php?option=com_user&view=login&return=aHR0cDovL3d3dy5hZHVsZGVkdWMuZ3lvMDAxL2luZGV4LnBocD9vcHRpb249Y29tX2NvbnRlbnQmdmlldz1hcnRpY2x1JmIkPTY2JkI0ZW1pZD02Nw
- Mezirow, J. (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση: Jack Mezirow και Συνεργάτες*. Μεταίχμιο.
- Morris, T. H. (2019). Experiential learning – a systematic review and revision of Kolb’s model. *Interactive Learning Environments*, 28(8), 1064–1077. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1570279>
- Μουζάκης, Χ. (2006). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, 1-29. <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/2532/782.pdf>
- Mulholland, J., & Wallace, J. (2003). Strength, sharing and service: Restorying and the legitimization of research texts. *British Educational Research Journal*, 29(1), 5-23.
- Owusu-Agyeman, Y., & Fourie-Malherbe, M. (2019). Using an experiential learning model to design an assessment framework for workplace learning. *The Wiley handbook of global workplace learning*, 95-117.
- Perusso, A., Blankesteyn, M., & Leal, R. (2020). The contribution of reflective learning to experiential learning in business education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(7), 1001-1015.

- Πουρκός, Μ., & Δαφέρμος, Μ. (Επιμ.). (2010). *Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες. Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα*. Τόπος.
- Radović S., Hummel, H., & Vermeulen, M. (2021b). The Challenge of Designing 'More' Experiential Learning in Higher Education Programs in the field of teacher Education: A Systematic Review study. *International Journal of Lifelong Education*, 40(5–6), 545–560. <https://doi.org/10.1080/02601370.2021.1994664>
- Radović, S., Hummel, H., & Vermeulen, M. (2021a). The mARC instructional design model for more experiential learning in higher education: theoretical foundations and practical guidelines. *Teaching in Higher Education*, 28(6), 1173–1190. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1872527>
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, Μετ.). Gutenberg.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Μεταίχμιο.
- Τσιμπουκλή, Α. (2012). Εργασία και δια βίου εκπαίδευση, προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης. (Εκπαιδευτικό υλικό). Θεματική Ενότητα: *Δυναμική Ομάδας και Επικοινωνία στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 1-118. ΙΝΕ/ΓΣΕΕ.
- Τσιμπουκλή, Α., & Φίλλιπς, Ν. (2010). Στο Α. Κόκκος & Κ. Κουτρούμπα (Επιμ.) *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων Από Απόσταση Διάρκειας 100 Ωρών*, (3^η Διδακτική Ενότητα), σσ. 1-101. ΥΠΕΠΘ. https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP397/ΕΝΟΤΗΤΑ_3.pdf
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Κριτική.
- Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χ. Θεοφιλίδης (Επιμ.), σσ. 473-498. *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη*. Πεδίο.
- Τσιώλης, Γ. (2018) Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές-Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης*. Πανεπιστήμιο Κρήτης: Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας.
- Usher, R., & Solomon, N. (1999). Experiential learning and the shaping of subjectivity in the workplace. *Studies in the Education of Adults*, 31(2), 155-163.
- Φίλλιπς, Ν. (2005). *Η Συμβολή της Βιωματικής Μάθησης στην Απόκτηση Κοινωνικών Ικανοτήτων* [Διδακτορική Διατριβή, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο]. ΕΑΔΔ. <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/17301#page/1/mode/2up>
- Yardley, L. (2000). "Dilemmas in qualitative health research." *Psychology and Health*, 15, 215-228.
- Yardley, S., Teunissen, P. W., & Dornan, T. (2012). Experiential learning: transforming theory into practice. *Medical teacher*, 34(2), 161-164.

Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Κύπρο: Ιστορική Αναδρομή και Εξέλιξη Adult Education in Cyprus: Historical Review and Evolution

Στυλιάννα Πηλείδη Κόνιζου

Πανεπιστήμιο Frederick, Κύπρος, stiliana01@hotmail.com

Styliana Pileidi Konizou

Frederick University, Cyprus, stiliana01@hotmail.com

Περίληψη

Στόχος του κειμένου είναι η απεικόνιση της ιστορικής αναδρομής και εξέλιξης του πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Το κείμενο χωρίζεται σε τρεις βασικές ιστορικές φάσεις κατά τις οποίες αναλύονται τα βήματα και οι εξελικτικές εκπαιδευτικές διαδικασίες που προέκυψαν σε κάθε φάση. Η κάθε φάση τεκμηριώνεται με ιστορικά ντοκουμέντα στα οποία αναφέρονται οι εκπαιδευτικές εξελίξεις κατά την Αγγλοκρατία (1950-1960), την Ανεξαρτησία (1960-1974) και την Τουρκοκρατία (1974 μέχρι σήμερα). Στη συνέχεια, γίνεται συνδυασμός των πρωτογενών ερευνητικών δεδομένων και της βιβλιογραφίας που σχετίζεται με την ιστορία της Κύπρου. Πιο συγκεκριμένα, τα πρωτογενή ερευνητικά δεδομένα αφορούν υλικό από το Κρατικό Αρχείο Κύπρου. Από την ιστορική αναδρομή αναδεικνύεται σαφής συσχέτιση ιστορικών εμπειριών και εκπαιδευτικών αλλαγών σχετικά με τον τρόπο που οι αλλαγές επηρέαζαν και επηρεάζουν τους ενήλικους της Κύπρου, και τέλος, τις σύγχρονες προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι αρμόδιοι για την εξέλιξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων του νησιού.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαίδευση Ενηλίκων Κύπρου, Νυκτερινά Ινστιτούτα, Κρατικά Ινστιτούτα Επιμόρφωσης, Κρατικό Αρχείο Κύπρου

Abstract

This article aims to illustrate the history and evolution of Adult Education. It is divided into three main historical phases, in which the evolutionary educational processes that emerged in each phase are analyzed. Each phase is linked with historical documents related to the educational revolution during the English Occupation (1950-1960), Independence (1960-1974), and Turkish Occupation (1974-to date). The primary research data are then related to the history of Cyprus literature. This research data includes material from the Cyprus State Archive. The historical review reveals a clear correlation between historical experiences and educational changes regarding how these changes have affected and continue to affect adults in Cyprus. This includes the contemporary challenges that those responsible for developing Adult Education on the island have to face.

Keywords: Cyprus Adult Education, Night Institutes, State Institutes of Further Education, Night Institutes, Cyprus State Archives

1. Εισαγωγή

Η γεωγραφική θέση της Κύπρου, με δεσπόζουσα θέση στην ανατολική Μεσόγειο της προσέδιδε ανέκαθεν ιδιαίτερη στρατηγική σημασία, και είχε ως αποτέλεσμα να δέχεται στην ιστορική της πορεία την επίδραση διαφόρων πολιτιστικών ρευμάτων. Η γεωπολιτική διάσταση της Κύπρου είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με πολλούς και διάφορους τομείς του νησιού, όπως η οικονομία, η πολιτισμική εξέλιξη αλλά και η εκπαίδευση. Το παρόν άρθρο έχει σκοπό την χαρτογράφηση της εκπαίδευσης του νησιού, και πιο συγκεκριμένα της εκπαίδευσης ενηλίκων, η οποία τις τελευταίες δεκαετίες απασχολεί ιδιαίτερα την εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και τους πολίτες της Κύπρου, λόγω του ότι πλέον αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εξέλιξης των πολιτών κυρίως στον εργασιακό τομέα. Το παρόν άρθρο έχει βασιστεί σε δεδομένα που προέκυψαν μετά από έρευνα στο Κρατικό Αρχείο Κύπρου, από συζητήσεις με αρμόδια άτομα του Υπουργείου Παιδείας Αθλητισμού και Νεολαίας, και από την απαραίτητη βιβλιογραφική μελέτη.

Ύστερα από ενδελεχή ανάλυση όλων των ερευνητικών δεδομένων, για να παρατεθούν σωστά τα γεγονότα ως προς την χαρτογράφηση και ιστορική εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων, θεωρείται δεδομένος ο διαχωρισμός του παρελθόντος σε ιστορικές περιόδους, ούτως ώστε να διαμορφωθεί η εξελικτική εικόνα της εκπαίδευσης ενηλίκων. Βασικοί πυλώνες διαχωρισμού αποτελούν οι εκάστοτε κατακτητές οι οποίοι πέρασαν και άφησαν το στίγμα τους στο νησί. Η εκπαίδευση δεν θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστη από τις διαθέσεις και προτεραιότητες του κάθε κατακτητή.

Ως εκ τούτου, η ιστορική αναδρομή θα έχει ως βάση τρεις βασικές φάσεις, οι οποίες έμμεσα ή άμεσα επηρεάζουν ακόμα και σήμερα την εκπαιδευτική λειτουργία του νησιού. Αρχικά, την περίοδο της αποικιοκρατίας των Άγγλων (1950-1960), κατά την οποία ξεκίνησαν να μπαίνουν οι βάσεις για την γενική εκπαίδευση έχοντας ως οδηγό τα αγγλικά πρότυπα. Δεύτερη φάση αποτελεί η Ανεξαρτησία της Κύπρου (1960-1974), κατά την οποία οι ανάγκες για την εκπαίδευση ενηλίκων ήταν πλέον έντονες για αυτό η Εκπαίδευση Ενηλίκων ξεκίνησε να απασχολεί εντονότερα τους αρμόδιους και τέλος η περίοδος της Τουρκικής Εισβολής (1974), φάση η οποία συνεχίζεται μέχρι σήμερα και αφορά την εξέλιξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

2. Μεθοδολογία

Η έρευνα έχει βασιστεί κυρίως στην ανάλυση ντοκουμέντων, εγγράφων και φωτογραφιών που βρίσκονται στο Κρατικό Αρχείο Κύπρου. Το Κρατικό Αρχείο Κύπρου υπάγεται στο Υπουργείο Δικαιοσύνης και Δημοσίας Τάξεως, το οποίο είναι υπεύθυνο για την εποπτεία και τη λειτουργία του, και λειτουργεί από το 1972. Το Κρατικό Αρχείο Κύπρου έχει σκοπό την φύλαξη δημόσιων αρχείων τα οποία αποστέλλονται από κυβερνητικά τμήματα με βάση τον περί Κρατικού Αρχείου Νόμο. Τα αρχεία είναι τοποθετημένα σε έντυπη πρωτογενή αρχειακή μορφή σε φακέλους, τους οποίους μπορεί να μελετήσει το κοινό μόνο στον χώρο του Αναγνωστηρίου του Κρατικού Αρχείου Κύπρου.

Όσον αφορά την παρούσα έρευνα, οι περισσότερες από τις παραπομπές αφορούν φακέλους του Αρχείου και έχουν την εξής μορφή: Ε1/180/7-10. Με το γράμμα «Ε» δηλώνονται οι φάκελοι που σχετίζονται με το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Ο

αριθμός μετά το Ε δηλώνει το θέμα του φακέλου. Πιο συγκεκριμένα στο Ε1 εντάσσονται έγγραφα συναντήσεων (minute papers) του Υπουργείου Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας, στο Ε11 έγγραφα που αφορούν τα Επιμορφωτικά Κέντρα της Κύπρου και το Ε12 οτιδήποτε σχετικό με τον Αναλφαβητισμό της Κύπρου. Στη συνέχεια, ο αριθμός που ακολουθεί μετά την κάθετη στίξη, Ε1/180 αφορά τον αριθμό του φακέλου για το συγκεκριμένο θέμα που δηλώνεται από το γράμμα και τον αριθμό πριν την στίξη (/) και τέλος τα τελευταία νούμερα δηλώνουν τις ακριβείς σελίδες ή αλλιώς αριθμημένα φύλλα, στα οποία θα βρει κάποιος το ανάλογο ντοκουμέντο μέσα στον φάκελο. Σύμφωνα με τα πιο πάνω, το παράδειγμα Ε1/180/10-7 ερμηνεύεται ως ντοκουμέντο που αφορά σημειώσεις συναντήσεων του Υπουργείου Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας, βρίσκεται στον φάκελο 180 και συγκεκριμένα στις σελίδες 7-10.

Μεγάλος περιορισμός της έρευνας αποτελεί η δυσκολία εύρεσης πρωτογενών πηγών για την Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Κύπρο. Μετά από τεράστιες προσπάθειες επικοινωνίας με άτομα που βρίσκονται σε θέσεις κλειδιά, το συμπέρασμα που προκύπτει είναι πως δεν υπάρχει οργανωμένο έντυπο ή και ψηφιακό υλικό πρωτογενών πηγών με θέμα την Εκπαίδευση Ενηλίκων της Κύπρου. Όσες πληροφορίες συλλέχθηκαν στο παρόν κείμενο ήταν αποτέλεσμα εκτεταμένης έρευνας σε όλους τους σχετικούς φακέλους του Υπουργείου Παιδείας και δυστυχώς, τα σχετικά με την Εκπαίδευση Ενηλίκων ήταν μηδαμινά και προέκυψαν από έγγραφα που δεν αφορούσαν αμιγώς την αυτήν καθεαυτή Εκπαίδευση Ενηλίκων. Οι πληροφορίες συλλέχθηκαν κυρίως από κρατικά έγγραφα στα οποία περιγράφονταν διάφορα προβλήματα γενικότερα της Εκπαίδευσης.

3. Ιστορική αναδρομή Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Κύπρο

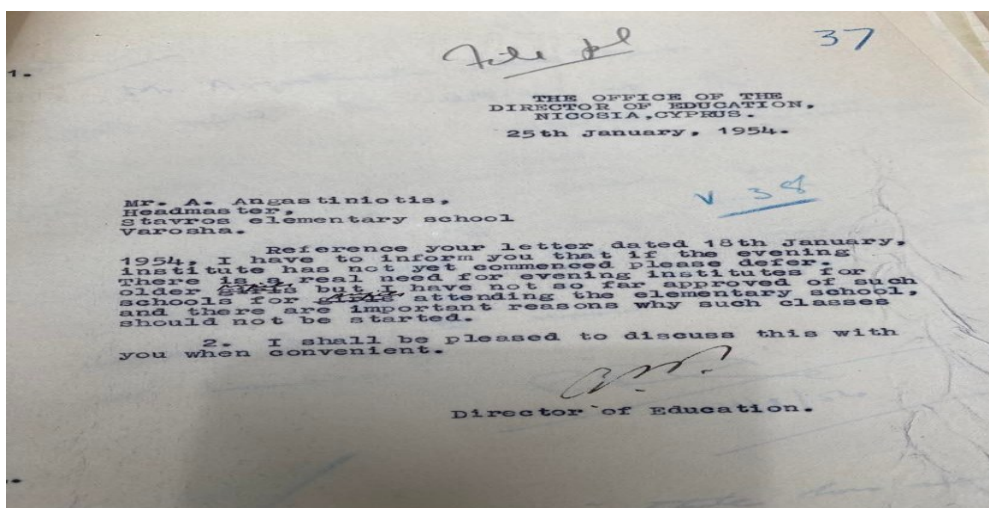
3.1 Φάση Πρώτη: Αποικιοκρατία (1950-1960)

Η εκπαίδευση κατά την αποικιοκρατία είχε εύλογα βρετανικό χαρακτήρα. Επομένως, κατά κύριο λόγο σε όλους τους φακέλους που ανέτρεξα εκείνης της εποχής, τα έγγραφα καταγράφονταν στην αγγλική γλώσσα. Γενικότερα, η εποχή αυτή χαρακτηρίζεται από έντονες εκπαιδευτικές αλλαγές, οι οποίες θεωρούνταν πρωτοφανείς για τα δεδομένα του νησιού, αφού εκπαιδευτικές ευκαιρίες κυρίως για άτομα άνω των 12 ετών (όπου σταματούσε η υποχρεωτική εκπαίδευση) ήταν σχεδόν ανύπαρκτες.

Η πρώτη μεγάλη αλλαγή έγινε το 1951, χρονιά κατά την οποία η βρετανική κυβέρνηση πρότεινε τη λειτουργία Νυχτερινών Ινστιτούτων (Ε1/377/48-50). Αυτά τα Ινστιτούτα σχεδιάστηκαν για εργαζόμενους εφήβους και για την εκπαίδευση των δασκάλων. Το επίκεντρο ήταν το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, το οποίο βασιζόταν στο ενδιαφέρον των μαθητών. Πριν η Κύπρος γίνει ανεξάρτητη χώρα το 1960, οι περισσότεροι που συμμετείχαν στα Νυχτερινά Ινστιτούτα προέρχονταν από την ύπαιθρο. Τα θέματα που μελέτησαν αφορούσαν κυρίως πολιτιστικές δραστηριότητες όπως το ράψιμο, η μαγειρική και τα αγγλικά (Πηλείδη Κόνιζου, 2023).

Τρία χρόνια μετά, αναδύθηκε η ανάγκη για περαιτέρω εκπαίδευση αποφοίτων του Δημοτικού με αποτέλεσμα την απογευματινή απασχόληση νέων (αγοριών και κοριτσιών) μέχρι την ηλικία των 17 (Ε1/664/37). Ενδιαφέρον έγγραφο αποτελεί η

Εικόνα 1 στην οποία φαίνεται να επιμένει ο Διευθυντής Εκπαίδευσης στην δημιουργία περισσότερων ινστιτούτων για μεγαλύτερους μαθητές. Στην εικόνα είναι δύο φορές σβησμένη η λέξη «girls» και στην θέση της χειρόγραφα γραμμένη η λέξη «pupils», γεγονός που πρώτον δηλώνει την ανάγκη εκπαίδευσης μαθητών ανεξαρτήτως φύλου μεν, με γνώμονα την μεγαλύτερη ηλικία δε. Δεύτερον, ο τρόπος με τον οποίο έχουν σβηστεί οι λέξεις και έχουν διορθωθεί δίνουν την αίσθηση προχειρότητας αλλά και επείγουσας ανάγκης, υπόθεση η οποία διασταυρώνεται και από την άμεση ανταπόκριση του Διευθυντή Εκπαίδευσης. Το έγγραφο αυτό είναι γραμμένο τις 25/01/54 σε απάντηση εγγράφου που εστάλη από τον κ. Ανγκαστινιώτη, Διευθυντή τότε του Δημοτικού σχολείου Βαρωσιών, στις 18/01/54.



Εικόνα 1: Άμεση ανάγκη για περισσότερα Νυχτερινά Ινστιτούτα

Οι περισσότεροι μαθητές των Νυκτερινών Ινστιτούτων εργάζονταν. Την ίδια χρονιά που ξεκίνησαν πειραματικά τα Νυκτερινά Ινστιτούτα, υπήρξε ανάγκη νεότερων διδασκάλων αλλά και εκπαιδευόμενων μαθητών. Υπεύθυνος λειτουργίας των Ινστιτούτων ήταν ο κ. Συκαλίδης, ο οποίος πραγματοποιούσε διαλέξεις στους εκπαιδευτές σχετικά με τον τρόπο διεξαγωγής της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ε1/664/52). Είναι ο πρώτος εκπαιδευτικός που αναφέρεται σε επίσημα έγγραφα του αρχείου να έχει τον ρόλο εκπαιδευτή εκπαιδευτών.

Το 1955 αποφασίστηκε πως μόνο διπλωματούχοι Πανεπιστημίου ή Ανώτερων Σχολών θα εργάζονται ως καθηγητές Μέσης Εκπαίδευσης (Ε1/664/83). Μέχρι εκείνη την στιγμή, οι καθηγητές δεν είχαν ιδιαίτερα διδακτικά προσόντα πέρα από το γεγονός ότι μπορεί να διέθεταν εμπειρία στο αντικείμενο διδασκαλίας. Όπως ήδη αναφέρθηκε, τα περισσότερα μαθήματα εκτός από τα αγγλικά, ήταν πρακτικής φύσεως, όπως ραπτική, μαγειρική κτλ. Παρόλα αυτά, αν και η εμπειρία αποτελεί ένα από τα μεγαλύτερα εργαλεία διδασκαλίας, δεν ήταν αρκετό. Ως εκ τούτου, προέκυψε εκ νέου η ανάγκη εκπαίδευσης περισσότερων ενηλίκων στον τομέα της εκπαίδευσης.

Το 1956 παρουσιάζονται γραπτές αξιολογήσεις δασκάλων, με κοινό συμπέρασμα την μη επαρκή εξειδίκευση (Ε1/377/87).

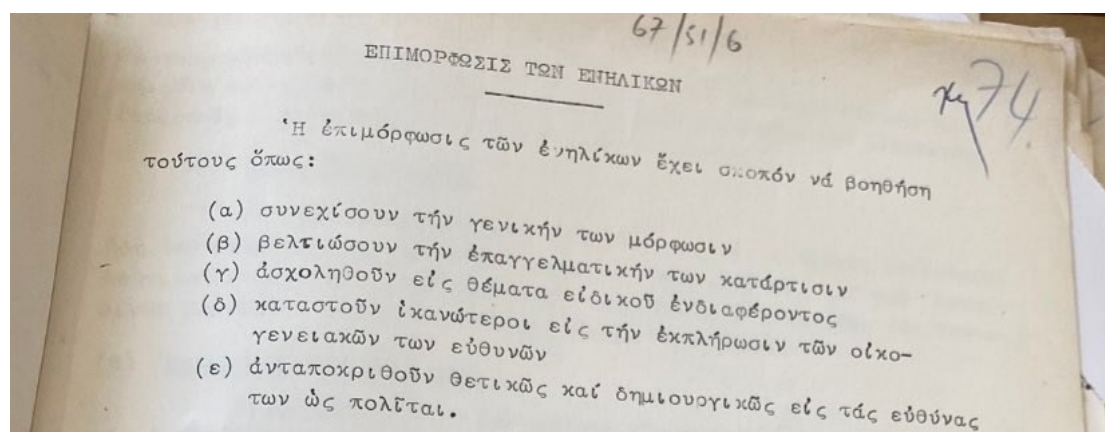
Εικόνες 3 και 4: Περιοδικό «Κυπριακή Εκπαίδευση»

3.2 Φάση Δεύτερη: Ανεξαρτησία (1960-1974)

Η δεύτερη φάση καταγράφεται μετά την Ανεξαρτησία, περίοδος κατά την οποία αρμόδιοι για τις αποφάσεις της εκπαίδευσης ήταν οι Ελληνοκύπριοι. Παράλληλα, θεωρείται περίοδος κατά την οποία η Εκπαίδευση Ενηλίκων απασχόλησε περισσότερο την κοινωνία. (Gravani & Ioannidou, 2014), λόγω της οικονομικής άνθισης που παρουσιάστηκε το 1960. Το 1960 ιδρύθηκαν τα Κρατικά Ινστιτούτα Επιμόρφωσης, στα οποία διδάσκονταν μόνο ξένες γλώσσες (Υπουργείο Παιδείας, 2021β), ενώ το 1962 μετεξελιχθήκαν τα Νυκτερινά Ινστιτούτα σε «Επιμορφωτικά Κέντρα» (E11/454/42-45), με συμμετέχοντες ενήλικους, τα οποία λειτουργούν μέχρι σήμερα (Πηλείδη Κόνιζου, 2023). Την ίδια χρονιά, η Σύμβουλος Επιθεωρήτρια, Θέκλα Μιχαηλίδου, στέλνει επιστολή στον τότε διευθυντή του Γραφείου Ελληνικής Παιδείας με την οποία εισηγείται την δημιουργία ομάδας ενηλίκων συμμετεχόντων στα Επιμορφωτικά Κέντρα Θηλέων. Παράλληλα αναφέρει πως οι «μετεκπαιδευόμενες διδασκάλισσες», οι εκπαιδευτικοί δηλαδή που είχαν ολοκληρώσει την μετεκπαίδευση τους στο εξωτερικό, θα ήταν χρήσιμες ως προς την διδασκαλία μαθημάτων στα Νυκτερινά Κέντρα και ταυτόχρονα προτείνει να ηγηθούν ως προς την εκπαίδευση και κατατόπιση των υπόλοιπων συναδέλφων τους. Πρόκειται για ένα πρώτο επίσημο δείγμα εκπαίδευσης ενηλίκων (E11/68).

Το 1963 χαρακτηρίζεται από την ίδρυση του Κέντρου Παραγωγικότητας (ΚΕΠΑ), σκοπός του οποίου ήταν η κατάρτιση του ανθρώπινου δυναμικού ιδιωτικών και δημόσιων επιχειρήσεων (Πηλείδη-Κόνιζου, 2023). Ταυτόχρονα, παρουσιάζεται επαναπροσδιορισμός του συστήματος μαθητείας με μεικτή θεωρητική φοίτηση και εξάσκηση στα εργαστήρια. Σκοπός τότε ήταν η εξειδίκευση.

Ένα χρόνο αργότερα, το 1964, η ανάγκη για Εκπαίδευση Ενηλίκων γίνεται μετά από μια σειρά γεγονότων, ακόμα πιο έντονη. Συνεχίζει να γίνεται αναφορά σε επίσημα κυβερνητικά έγγραφα ο όρος «Εκπαίδευση Ενηλίκων». Σκοπός των εγγράφων ήταν η ίδρυση Νυκτερινών Επαγγελματικών Σχολών, ούτως ώστε να καταπολεμηθεί ο αναλφαβητισμός στους ηλικιωμένους, ο οποίος ήταν ιδιαίτερα αυξημένος στα αγροτικά στρώματα. Πέραν των μισών ενηλίκων της εργατικής τάξης ήταν ελλιπώς καταρτισμένοι (E1/381/74-70). Σύμφωνα με την Εικόνα 5, ο αρχικός στόχος της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Κύπρο, ήταν η ανάπτυξη ολοκληρωμένων πολιτών. Δεν επρόκειτο για εξειδίκευση κάποιου αντικειμένου αλλά για την συνέχιση της μόρφωσής τους, ούτως ώστε να ανταποκρίνονται καλύτερα στις ευθύνες της οικογένειάς τους αλλά και της πολιτείας. Στην φάση αυτή συναντάμε την ανθρωπιστική προσέγγιση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, η οποία λειτουργεί ως εργαλείο ανάπτυξης της προσωπικότητας του ατόμου και κοινωνικής αλλαγής (Freire, 1970· Knowles, 1980· Rogers, 1977).



Εικόνα 5: Αρχικός Σκοπός Επιμόρφωσης Ενηλίκων στην Κύπρο

Την ίδια χρονιά ξεκίνησε με πρωτοβουλία της UNESCO παγκόσμια εκστρατεία κατά του αναλφαβητισμού. Οι αρμόδιοι δεν θεωρούσαν πως στο νησί υφίσταται όντως αναλφαβητισμός (E12/215/3). Το συμπέρασμα πρόεκυψε μετά από έρευνα που διεξήχθη με τίτλο «αναλφαβητισμός μεταξύ Ελλήνων της Κύπρου», από όπου διαφάνηκε ότι στο γενικό ολικό ποσοστό, αναλφάβητοι ήταν το 16.08% του γενικού πληθυσμού από τον οποίο πιο συγκεκριμένα το 6.45% ήταν άρρενες ενώ το 25.22% θήλεις, ηλικίας 7 ετών και άνω. Μετά από προσεκτική μελέτη των ηλικιακών κριτηρίων, δεν αμφισβητείται το γεγονός ότι οι άνω των 30 ετών, άνδρες και γυναίκες χαρακτηρίζονταν από υψηλό αναλογικά ποσοστό αναλφαβητισμού, αφού το ποσοστό φτάνει στο 30.11% (12.14% άνδρες και 46.53% γυναίκες). Ενδιαφέροντα στοιχεία παρατίθενται στον πίνακα που ακολουθεί (E12/215/8-7).

Πίνακας 1. Στατιστικά αναλφαβητισμού

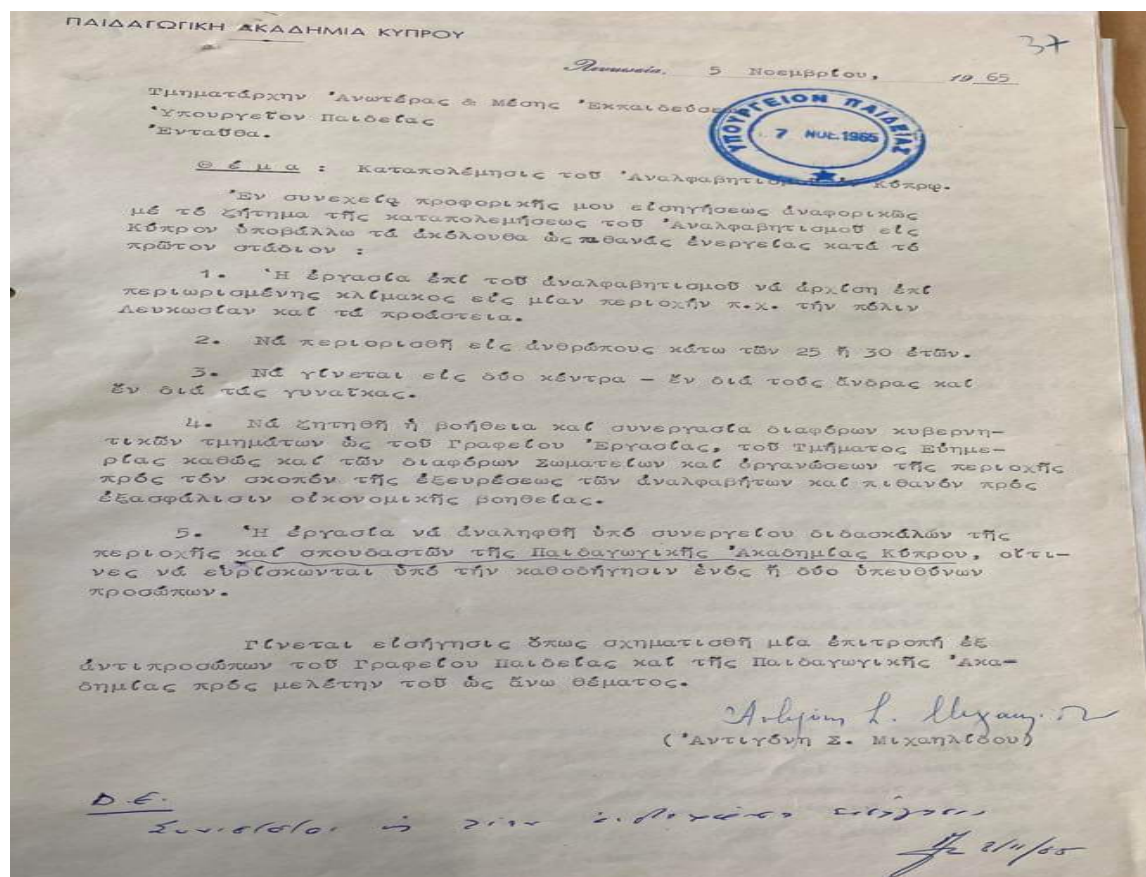
<u>Ηλικία</u>	<u>Άρρενες (%)</u>	<u>Θήλεις (%)</u>	<u>Ολικόν (%)</u>
7-19	0.66	1.05	0.85
20-29	1.75	7.35	4.70
7-29	1.02	3.32	2.18
30-39	2.79	18.88	11.28
40-49	6.69	39.82	23.88
50-59	12.28	55.92	34.80
60 και άνω	28.55	77.56	54.53
30 και άνω	12.14	46.53	30.11
(Αστικάί Περιοχαί)	4.32	16.50	10.46

7 και άνω			
(Αγροτικάί Περιοχαί) 7 και άνω	20.03	29.31	24.92
ΓΕΝΙΚΟΝ ΟΛΙΚΟΝ 7 και άνω	6.45	25.22	16.08

Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα, οι ενήλικους γυναίκες από τα 30 και άνω, αποτελούσαν την μεγαλύτερη ομάδα αναλφάβητων πολιτών. Ωστόσο, το ποσοστό των ανδρών της ίδιας ηλικίας προβληματίζει εξίσου, αφού την τότε περίοδο οι άντρες είχαν ευκολότερη πρόσβαση στην εκπαίδευση. Τα Νυχτερινά και τα Επιμορφωτικά Κέντρα ξεκίνησαν την λειτουργία με το μεγαλύτερο ποσοστό συμμετεχόντων να είναι αγόρια άνω των 15 ετών (Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας, 2023). Λαμβάνοντας υπόψη τις πιο πάνω πληροφορίες αντιλαμβανόμαστε ότι η εκπαίδευση ενηλίκων είχε θέση στον εκπαιδευτικό χάρτη της Κύπρου και ήταν απαραίτητη η άμεση κινητοποίηση των αρμόδιων.

Τον Σεπτέμβριο του 1965, μετά από πρωτοβουλία του Σάχου της Περσίας, λαμβάνει χώρα παγκόσμιο συνέδριο στην Τεχεράνη, στο οποίο οι Υπουργοί Παιδείας κάθε κράτους μέλους της UNESCO αντιπροσώπευαν την χώρα τους. Το κείμενο που υπάρχει σήμερα στο Αρχείο είναι γραμμένο από τον Τμηματάρχη Στοιχειώδους Εκπαίδευσης της Κύπρου, Α. Κούρο, ο οποίος περιγράφει αναλυτικά τις διαδικασίες του συνεδρίου. Σκοπός του συνεδρίου ήταν η κινητοποίηση για την εξάλειψη του Αναλφαβητισμού (E12/215/30-27), συνέδριο το οποίο στέλνει μήνυμα προβληματισμού αλλά και προϋποθέσεων για την επίσημη έναρξη και εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η UNESCO ανέλαβε τον ρόλο οργανωτή της προσπάθειας εξάλειψης του αλφαβητισμού, έχοντας στα χέρια της στατιστικά στοιχεία και όλες τις απαραίτητες πληροφορίες για την κάθε χώρα, ούτως ώστε να είναι σε θέση να βοηθήσει όσο γίνεται για τον σκοπό κινητοποίησης.

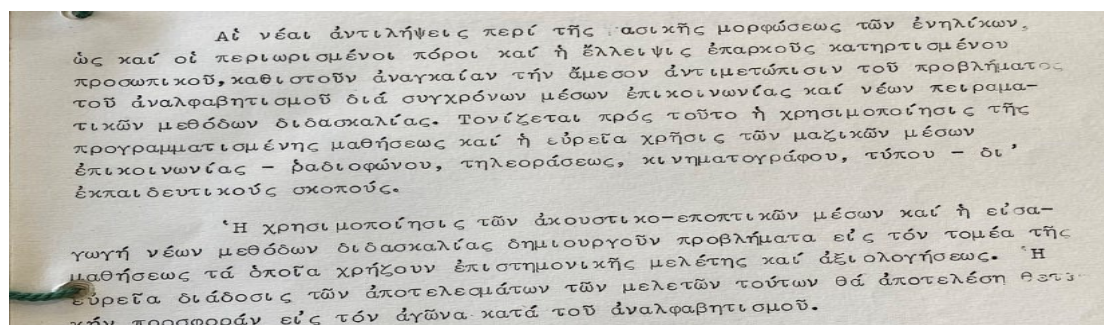
Η κυπριακή κυβέρνηση, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας εμφανίστηκε προετοιμασμένη ως προς τις προτάσεις-δράσεις που είναι διατεθειμένη να πράξει για την εξάλειψη του Αναλφαβητισμού στο νησί. Στην Εικόνα 6 καταγράφονται επίσημα οι προτάσεις για την πρώτη φάση κινητοποίησης.



Εικόνα 6: Πρώτες προτάσεις για δράση κατά του Αναλφαβητισμού

Η γενική εικόνα των προτάσεων δηλώνει μια σχετική δειλία ως προς τα μέτρα που πρόκειται να ληφθούν. Μπορεί, μιν, να καταγράφεται πως είναι το πρώτο στάδιο αλλά οι δράσεις είναι περιορισμένες. Για παράδειγμα, το γεγονός πως η καταπολέμηση του αναλφαβητισμού θα ξεκινήσει μόνο σε μία πόλη (σημείο 1), προμηνύει την αργή εξέλιξη της κινητοποίησης. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το σημείο 2 στο οποίο αναφέρεται χαρακτηριστικά πως η δράση θα περιοριστεί σε άτομα κάτω των 25 ή 30 ετών. Από τη μία πλευρά τίθεται πλέον σε ισχύ ο θεσμός της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, από την άλλη όμως αποκλείεται ένα τεράστιο ποσοστό αναλφάβητων ενηλίκων, αφού όπως φαίνεται στον Πίνακα 1 στη σελίδα 6, μόνο το 4.70% του ολικού ποσοστού ανταποκρίνεται στις ηλικίες που έθεσαν ως πλαίσιο. Η κινητοποίηση είχε ξεκινήσει, αλλά με εξαιρετικά αργούς ρυθμούς.

Έπειτα, στο κείμενο που προέκυψε από το συνέδριο, γίνεται για πρώτη φορά επίσημη αναφορά στους τρόπους και μεθόδους διδασκαλίας των ενηλίκων, φυσικά σε πειραματικό στάδιο, γεγονός που αποδεικνύει τα αρχικά στάδια που βρισκόταν η εκπαίδευση ενηλίκων (βλ. εικόνα 7). Πιο συγκεκριμένα, τα πρώτα εργαλεία που αναφέρθηκαν επίσημα ως προς την διδασκαλία ενηλίκων ήταν το ραδιόφωνο, η τηλεόραση και ο κινηματογράφος, τεχνικές μάθησης τις οποίες οι Εκπαιδευτές Ενηλίκων χρησιμοποιούν και σήμερα.



Εικόνα 7: Μέθοδοι διδασκαλίας αναλφάβητων ενηλίκων

Την ίδια χρονιά προστέθηκαν νέα Εκπαιδευτικά κέντρα, στα οποία ξεκίνησαν προγράμματα ενηλίκων, των οποίων το περιεχόμενο ήταν διαφορετικό από τα προγράμματα των νεότερων σε ηλικία εκπαιδευομένων (Ε1/381/171). Στα προγράμματα ενηλίκων διδάσκονταν κυρίως λογιστική, γλώσσες και γνώσεις που θα βοηθούσαν κάποιο ενήλικα να προσδεύσει σε προσωπικό ή και επαγγελματικό επίπεδο.

Το 1966 μετά από επιστολή από τον Τμηματάρχη Στοιχειώδους Εκπαίδευσης προς τον Διευθυντή Εκπαιδύσεως έγινε προσπάθεια δημιουργίας τμημάτων επιμόρφωσης ενηλίκων για όλες τις δραστηριότητες των Επιμορφωτικών και Νυκτερινών Ινστιτούτων αλλά και το Ινστιτούτων Ξένων Γλωσσών.

3.2.1 Βιωματικές πληροφορίες για Ε.Ο.Κ.Α και Εισβολή

Όσον αφορά την ιστορία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, επικρατεί έντονα η άποψη ότι δεν υπάρχει συγκεντρωμένο υλικό ιστορικής καταγραφής του θέματος. Κυρίως στοιχεία και έγγραφα, τόσο πριν όσο και μετά την αποικιοκρατία, ήταν δυσεύρετα. Πέρα από τις εξελίξεις μετά το 2000 που υπάρχουν ψηφιακά σε μεγάλο βαθμό, το Κρατικό Αρχείο Κύπρου κυρίως διέθετε φακέλους από το 1950 μέχρι το 1965. Για τον λόγο αυτό ήταν απαραίτητη η έρευνα ενδότερα του Υπουργείου Παιδείας και Αθλητισμού και Νεολαίας. Αρμόδιο στέλεχος του Υπουργείου, το οποίο διαθέτει μεγάλη εμπειρία ως προς τον συντονισμό των Επιμόρφωσης και της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, μετά από μια διευκρινιστική τηλεφωνική συνομιλία προς εμένα, μου επιβεβαίωσε μεν ότι δεν υπάρχει οργανωμένο υλικό, ωστόσο με ενημέρωσε βάσει των γνώσεων και των εμπειριών του τις ακόλουθες βιωματικές πληροφορίες.

Συγκεκριμένα, μεγάλος σταθμός της εκπαίδευσης ενηλίκων ήταν το 1955-59 (απελευθερωτικός αγώνας κατά των Άγγλων) και το 1974 (Τουρκική Εισβολή). Μετά τις συγκεκριμένες ιστορικές εξελίξεις παρουσιάστηκε μεγάλη ανάγκη εκπαίδευσης ενηλίκων λόγω του ότι εξαιτίας του πολέμου, πολλά παιδιά, που πλέον θα ήταν ενήλικους, εγκατέλειψαν το σχολείο.

Παραδείγματα αποτελούν οι αγωνιστές της Ε.Ο.Κ.Α. αφού οι αντάρτες τότε, διέκοψαν την φοίτησή τους για τις ανάγκες του αγώνα. Μετά το τέλος του απελευθερωτικού αγώνα, ήθελαν να συνεχίσουν την εκπαίδευση τους για να πάρουν απολυτήριο από το εσπερινό γυμνάσιο. Ο Αλέξανδρος Παϊκός και ο Πέτρος Στυλιανού, αγωνίστηκαν ως προς την επαναφορά της νομοθεσίας που προέβλεπε την εκπαίδευση ενηλίκων

στα Νυκτερινά Ινστιτούτα. Ακριβέστερα, ο Στυλιανού ως βουλευτής ενέγραψε την επαναφορά της νομοθεσίας στη Βουλή το 1962. Ο Παϊκός θεωρείτο ο πρώτος οραματιστής της σύστασης των νυκτερινών γυμνασίων στην Κύπρο για εργαζόμενους νέους και νέες. Η συνεργασία των δύο, τόσο κοινοβουλευτικά όσο και εξωκοινοβουλευτικά, οδήγησε το 1970 στην ίδρυση των Εσπερινών Γυμνασίων, με πρώτο Διευθυντή τότε τον Ανδρέα Καλίτση (Ιστορικό Σχολείου Λευκωσίας, 2023).

Η ίδρυση των Εσπερινών Γυμνασίων θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ορόσημο για την επίσημη πλέον έναρξη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων. Οι πιο πάνω πληροφορίες επιβεβαιώνονται και βιβλιογραφικά, αφού ο Persianis (1996) αναφέρει χαρακτηριστικά πως η επιθυμία των αγωνιστών για μόρφωση αποτέλεσε ευλογία για όλους όσους ήθελαν να μορφωθούν ενώ είχαν περάσει το όριο ηλικίας, με αποτέλεσμα να ανοίξουν πραγματικά οι πόρτες για την εκπαίδευση ενηλίκων στην Κύπρο. Δυστυχώς, οι πρώτοι διευθυντές των εσπερινών δεν ζουν σήμερα. Για τον λόγο αυτό, δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε περισσότερες εμπειρικές πληροφορίες που αφορούν το θέμα για την τότε εποχή.

3.3 Φάση Τρίτη: Τουρκική Εισβολή μέχρι Σήμερα (1974-σήμερα)

Η τρίτη φάση ξεκινά μετά την τουρκική εισβολή, η οποία εύλογα είχε καταστροφικές συνέπειες, τόσο σε υλικό όσο και σε ψυχολογικό επίπεδο. Οι ανάγκες των παθόντων αλλά και της κοινωνίας άλλαξαν. Βασικότερη αλλαγή η στροφή από την γεωργική οικονομία σε οικονομία βασισμένη στις υπηρεσίες. Το 1974 θεσπίστηκε ο Νόμος περί της Αρχής Βιομηχανικής Κατάρτισης, ο οποίος έφερε στο προσκήνιο νέες ανάγκες κατάρτισης ενηλίκων (Μιχαηλίδης κ. ά., 2011), ανάγκες οι οποίες οδήγησαν στην ίδρυση της ΑΒΙΚΑ (Αρχή Βιομηχανικής Κατάρτισης). Το 1999 τέθηκε σε ισχύ ο περί Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού Νόμος, ο οποίος έφερε στην επιφάνεια την ανάγκη για αναβάθμιση του υφιστάμενου ανθρώπινου δυναμικού (Ν. 125(Ι)/99). (Πηλείδη Κόνιζου, 2023).

Το διάστημα από το 1960 μέχρι το 2000, αποτελεί μια περίοδο κατά την οποία έχουν σημειωθεί αρκετές εξελίξεις για τις υποδομές. Πιο συγκεκριμένα, η δημιουργία του Συστήματος Μαθητείας το 1966, η ίδρυση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου το 1972, του Πανεπιστημίου Κύπρου το 1989 όπως και η Κυπριακή Ακαδημία Δημόσιας Διοίκησης (ΚΑΔΔ) το 1991 (Ιοαννίδου κ.ά., 2012) βοηθούν στην συνέχιση, εξέλιξη και ενασχόληση περισσότερων ανθρώπων με την μάθηση και την Εκπαίδευση Ενηλίκων (Πηλείδη Κόνιζου, 2023).

3.3.1 Περίοδος από το 2000 μέχρι Σήμερα

Μετά το 2000, περίοδος κατά την οποία γίνεται η ένταξη της Κύπρου στη Ευρωπαϊκή Ένωση (2004), παρατηρούνται αρκετές εκπαιδευτικές αλλαγές, οι οποίες αριθμούνται χρονολογικά:

- 1) 2002: Ίδρυση του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου (ΑΠΚΥ)
- 2) 2003: Ίδρυση του Τεχνολογικού Πανεπιστημίου Κύπρου (ΤΕΠΑΚ)
- 3) 2007: Σύσταση του Ιδρύματος Διαχείρισης Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων (ΙΔΕΠ) Δια Βίου Μάθησης

- 4) 2012: Ίδρυση και λειτουργία των Μεταλυκειακών Ινστιτούτων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΜΙΕΕΚ)¹
- 5) 2013: Σύσταση επιτροπής για την επικύρωση μη τυπικής και άτυπης μάθησης
- 6) 2014: Δημιουργία συστήματος αξιολόγησης και πιστοποίησης παροχής Εκπαιδευτικής κατάρτισης, το οποίο προωθείται από την ΑνΑΔ (Gravani & Ioannidou, 2014)

Οι αλλαγές και οι μεταρρυθμίσεις που έγιναν στην Κύπρο οδήγησαν στην ανάπτυξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Συγκριτικά, η πρώτη με την τρίτη φάση διαφέρουν ουσιαστικά λόγω του ότι στην πρώτη φάση η εκπαίδευση αποτελούσε πολυτέλεια για λίγους νεαρούς ενήλικους και ταυτόχρονα το περιεχόμενο της εκπαίδευσης περιοριζόταν σε πολύ βασικές γνώσεις και δεξιότητες, χωρίς να υπάρχουν ιδιαίτερες επιλογές για τους εκπαιδευόμενους. Αντίθετα, στην τρίτη φάση, προωθήθηκαν αρκετά προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, δημιουργήθηκαν περισσότερα εκπαιδευτικά ιδρύματα και πλέον η κατάρτιση των ενηλίκων δεν αποτελούσε πολυτέλεια αλλά δικαίωμα. Συνέπεια βέβαια των πιο πάνω, ήταν η ανάγκη για περισσότερους εκπαιδευτές ενηλίκων, γεγονός που με την σειρά του ανοίγει παράθυρο συζήτησης για την ποιότητα και την παιδαγωγική τους επάρκεια (Χαννή, 2021).

4. Ποιος ήταν ο Εκπαιδευτής Ενηλίκων;

4.1 Προσόντα και Παιδαγωγική Επάρκεια

Οι εκπαιδευτές ενηλίκων είναι μια από τις εκπαιδευτικές ομάδες, η οποία πρωταγωνιστεί στις συζητήσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας σχετικά με το θέμα των προσόντων επάρκειας και δεξιοτήτων που πρέπει ή που θεωρούνται απαραίτητα. Το ερώτημα που κυρίως απασχολεί είναι εάν τελικά υπάρχουν συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες που θα ξεχώριζαν τον εκπαιδευτή ενηλίκων από τους υπόλοιπους εκπαιδευτές Μέσης ή πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Το πιο πάνω ζήτημα μπορεί να αναλυθεί από διάφορες οπτικές γωνίες όπως για παράδειγμα το ακροατήριο, το είδος της εκπαίδευσης (τυπική-μη τυπική), το εκπαιδευτικό αντικείμενο αλλά και τον ίδιο τον εκπαιδευτή ως διδακτική οντότητα. Στο συγκεκριμένο άρθρο όμως, θα γίνει αναφορά με βάση τα ερευνητικά δεδομένα, στο παιδαγωγικό υπόβαθρο που θα έπρεπε να έχει κάποιος για να θεωρείται κατάλληλος να διδάξει.

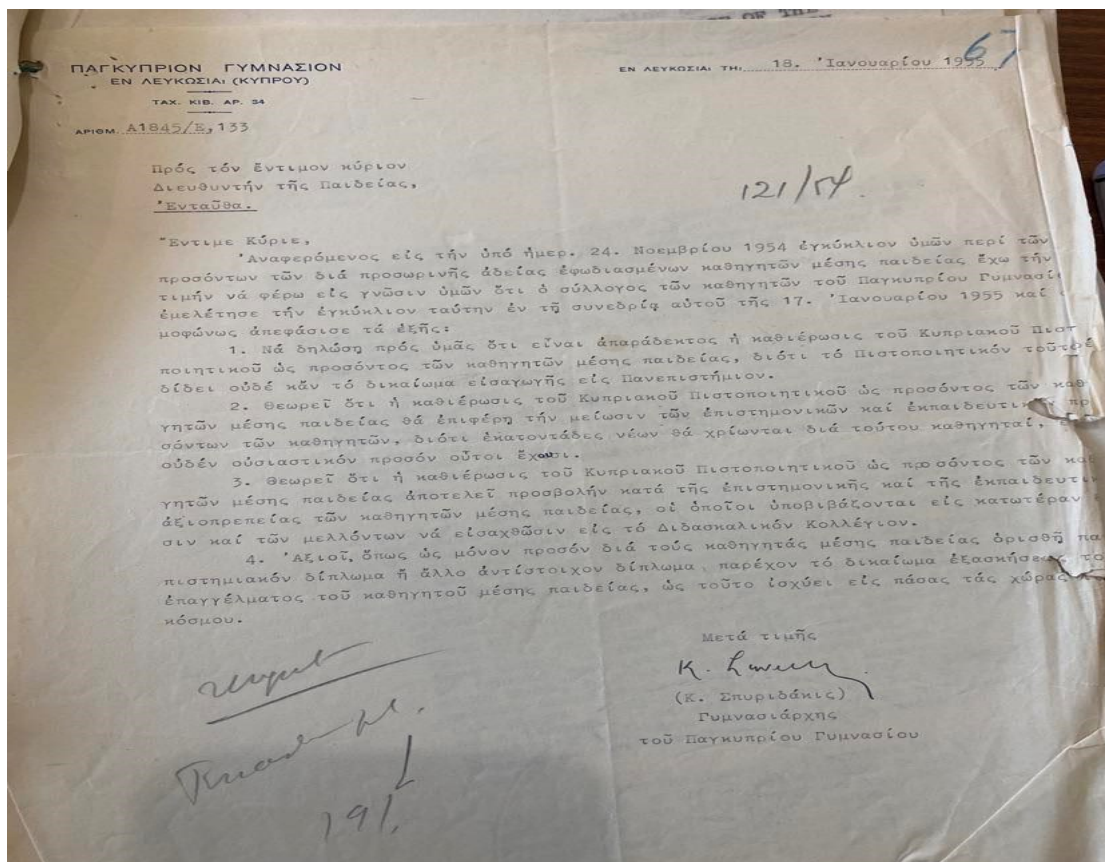
Μέχρι στιγμής η έρευνα δείχνει πως τα πρώτα εκπαιδευτικά ινστιτούτα στα οποία φοιτούσαν μαθητές μετά από την υποχρεωτική τους φοίτηση ήταν τα Νυχτερινά Ινστιτούτα, τα οποία θεωρούνται πρόδρομος της εκπαίδευσης ενηλίκων και της Δια Βίου Μάθησης. Στα Νυχτερινά Ινστιτούτα συναντούμε δασκάλους που δεν διέφεραν σε κανένα σημείο από τους δασκάλους του υποχρεωτικού σχολείου, οι οποίοι ζητούν περεταίρω κατάρτιση. Το 1953 σωρεία από αιτήσεις δασκάλων με σκοπό την μετεκπαίδευσή τους έφταναν στον Διευθυντή Εκπαίδευσης. Την εποχή εκείνη, ο Διευθυντής Εκπαίδευσης ήταν υπεύθυνος για τον τρόπο λειτουργίας, συντονισμού, αξιολόγησης και διοίκησης όλων των εκπαιδευτικών μονάδων του νησιού. Ήταν το

¹ Σκοπός των ΜΙΕΕΚ είναι η παροχή προγραμμάτων διετούς κύκλου, κυρίως σε νέους, για απόκτηση ή και αναβάθμιση των επαγγελματικών προσόντων και δεξιοτήτων τους.

αρμόδιο άτομο που έπαιρνε τις αποφάσεις για τυχόν αλλαγές που αφορούσαν εκπαιδευτικούς. Γίνονταν αιτήσεις για μετάβαση στο εξωτερικό, αφού στην Κύπρο δεν υπήρχε ανάλογο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα, ούτε και η εκπαίδευση ενηλίκων ήταν διαδομένη. Η εκπαίδευση των δασκάλων συνήθως λάμβανε χώρα στο Institute of Education της Αγγλίας (E1/370/143).

Δύο χρόνια μετά, όπως πληροφορούμαστε από επιστολή που στάλθηκε στον Διευθυντή της Παιδείας το 1955 (περίοδο κατά την οποία ξεκίνησε η λειτουργία των Ινστιτούτων), τα άτομα που θεωρούνταν επαρκή για να διδάξουν στην Μέση και Ανώτατη εκπαίδευση αλλά και στη στοιχειώδη, έπρεπε να κατέχουν το Κυπριακό Πιστοποιητικό ως προσόν. Το Κυπριακό Πιστοποιητικό κατείχαν όσοι ήταν απόφοιτοι του Παγκύπριου Γυμνασίου ή του Παρθεναγωγείου, δηλαδή το κατείχαν όσοι κατάφερναν να τελειώσουν την υποχρεωτική τους εκπαίδευση.

Στην επιστολή που ακολουθεί (Εικόνα 8), αναφέρεται πως το Κυπριακό Πιστοποιητικό θεωρείται ανεπαρκές παιδαγωγικό προσόν, το οποίο ταυτόχρονα θα οδηγήσει σε πλήθος διδασκάλων ενώ προτείνεται ως προσόν για καθηγητή το πανεπιστημιακό δίπλωμα και μόνο. Για την τότε εποχή, αν σκεφτούμε πως τα προσόντα δεν ήταν εύκολο να αποκτηθούν, είτε για οικονομικούς λόγους είτε για λόγους έλλειψης εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στην Κύπρο, το πανεπιστημιακό δίπλωμα θεωρείτο ικανοποιητικό και επαρκές.

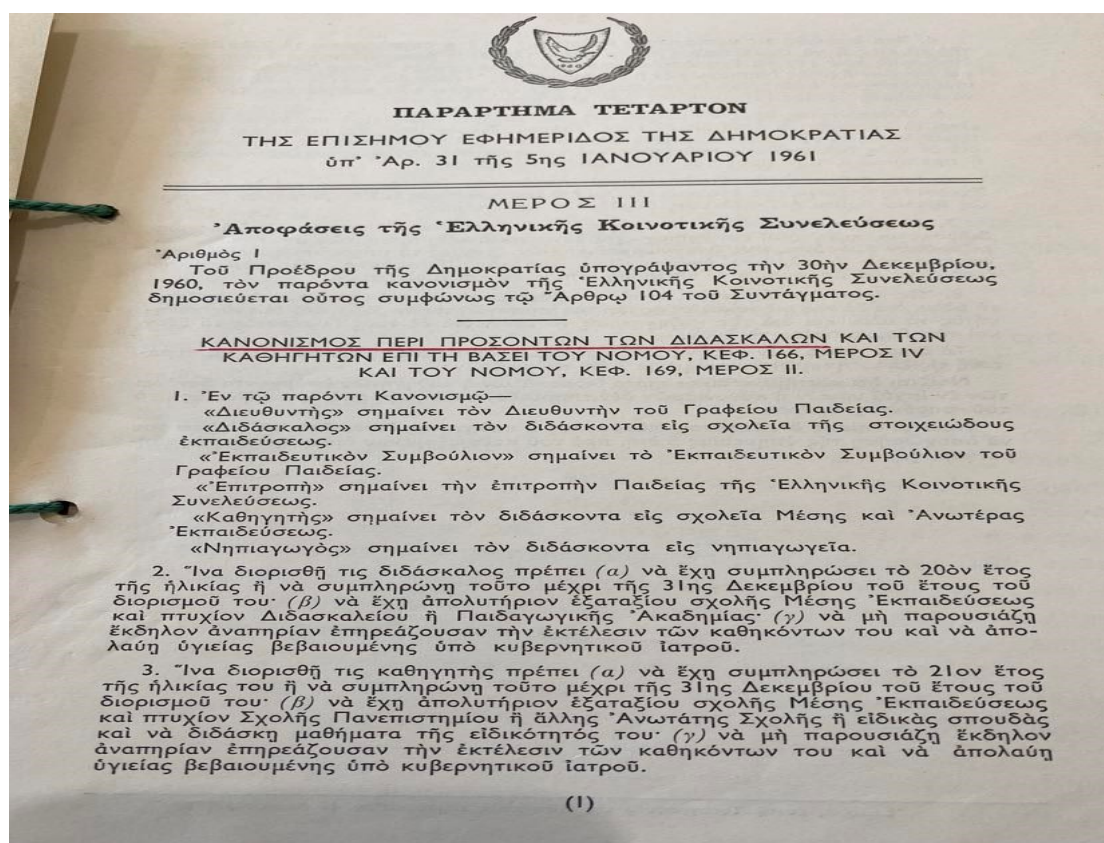


Εικόνα 8:Αξιολόγηση παιδαγωγικών προσόντων

Μετά από την εξέλιξη του πανεπιστημιακού διπλώματος ως ελάχιστου προσόντος για να γίνει κάποιος καθηγητής μέσης εκπαίδευσης, οι επιστολές προς τον Διευθυντή Εκπαίδευσης με θέμα την μετεκπαίδευση στο εξωτερικό πολλαπλασιάστηκαν. Οι υποψήφιοι για διδασκαλία στην Μέση και Ανώτερη εκπαίδευση, θα έπρεπε να αποκτήσουν όσα περισσότερα προσόντα μπορούσαν για να γίνουν ανταγωνιστικοί και να κερδίσουν μια θέση διδακτικού προσωπικού.

Η έντονη αντίδραση για την έλλειψη παιδαγωγικών προσόντων συνεχίζεται, γεγονός που επιβεβαιώνει η Εικόνα 2 (σελ. 4).

Το 1961, ακριβώς μετά την Ανεξαρτησία της Κύπρου, λήφθηκαν αποφάσεις και τέθηκαν κανονισμοί σχετικά με τα προσόντα των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, στην επίσημη εφημερίδα της Δημοκρατίας (βλ. εικόνα 9), παρατίθεται ο κανονισμός Περί Προσόντων των Διδασκάλων και των Καθηγητών επί τη βάση του Νόμου. Στο σημείο 3 της εικόνας δημοσιοποιείται πως για να διδάξει κάποιος ως καθηγητής (Μέση και Ανώτερη Εκπαίδευση) πρέπει να είναι 21 ετών και άνω, να έχει απολυτήριο από το εξατάξιο Μέσης Εκπαίδευσης και να έχει πτυχίο Σχολής Πανεπιστημίου ή Ανωτάτης Σχολής ή ειδικές σπουδές που θα αφορούν το αντικείμενο διδασκαλίας τους. Τα πιο πάνω προσόντα καθιερώθηκαν και θεωρούνταν επαρκή για έναν καθηγητή.



Εικόνα 9: Κανονισμός Προσόντων Καθηγητών

Ανατρέχοντας στην Εικόνα 6 (σημείο 5), αντιλαμβανόμαστε πως ο κανονισμός αυτός ίσχυε και το 1965, αφού οι πρώτοι Εκπαιδευτές Ενηλίκων στην Κύπρο έπρεπε να

έχουν πτυχίου Πανεπιστημίου ή της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κύπρου ή ακόμα και να είναι απλά σπουδαστές, οι οποίοι με την καθοδήγηση των υπεύθυνων προσώπων θα ήταν σε θέση να διδάξουν. Η συγκεκριμένη φάση μας δείχνει δύο σημαντικά στοιχεία για την τότε εποχή. Πρώτον, ότι οι καθηγητές με επαρκές παιδαγωγικό υπόβαθρο ήταν δυσεύρετοι και δεύτερον ότι οι αρμόδιοι δεν γνώριζαν τα απαραίτητα προσόντα που πραγματικά πρέπει να διαθέτει κάποιος για να διδάξει σε Ενήλικους. Εν τέλει, υπάρχει και η πιθανότητα να μην έδιναν τόσο βάρος και βάθος στην Εκπαίδευση Ενηλίκων εκείνη την περίοδο.

Σήμερα, για να διδάξει κάποιος σε ακροατήριο ενηλίκων πρέπει να κατέχει πτυχίο και μεταπτυχιακό. Σε κάποιες περιπτώσεις, ανάλογα με την μορφή της εκπαίδευσης και το αντικείμενο διδασκαλίας, η εμπειρία στο γνωστικό αντικείμενο είναι ισχυρό προσόν. Παρόλα αυτά, εν έτει 2023, δεν υπάρχει σαφής προσδιορισμός των προσόντων ενός Εκπαιδευτή Ενηλίκων. Το ζήτημα αυτό απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα, για αυτό και γίνονται δράσεις εκ μέρους της κυβέρνησης με στόχο την κατάρτιση εκπαιδευτών ενηλίκων. Όπως για παράδειγμα η ΑνΑΔ (Αρχή Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού), η οποία προσφέρει πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτή Επαγγελματικής Κατάρτισης. Ο προβληματισμός όμως εξακολουθεί να υπάρχει ως προς το τι τελικά θεωρείται απαραίτητο προσόν για ένα εκπαιδευτή ενηλίκων;

5. Συζήτηση

Με βάση την ιστορική καταγραφή, η Εκπαίδευση Ενηλίκων ως έννοια και ως πράξη αρχίζει να εφαρμόζεται με την σύγχρονη της μορφή την περίοδο της Ανεξαρτησίας. Η εν λόγω όμως εκπαιδευτική εξέλιξη ήταν πάντα συνδεδεμένη με τα γεωπολιτικά χαρακτηριστικά της Κύπρου. Οι πολιτικές εξελίξεις στην Κύπρο, αν και είχαν αρνητικό πρόσημο, επηρέασαν θετικά την πορεία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Το ίδιο και το φαινόμενο του αναλφαβητισμού αρκετών ενηλίκων πολιτών αλλά και η έλλειψη διδακτικών δεξιοτήτων των πρώτων εκπαιδευτών του νησιού. Οι πολιτικές εξελίξεις, η έλλειψη παιδαγωγικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτών και ο αναλφαβητισμός των ενηλίκων συνεπικουρούσαν ούτως ώστε η Εκπαίδευση Ενηλίκων πλέον να θεωρείται αναγκαία για τους Κύπριους.

Τα εντονότερα βήματα εξέλιξης έγιναν μετά την ανεξαρτησία, λόγω του ότι δημιουργήθηκαν νέες διοικητικές θέσεις, αφού η κυβέρνηση πέρασε στα χέρια των Ελληνοκυπρίων ολοκληρωτικά που στόχο είχαν την κοινωνικό-οικονομική πρόοδο. Έπειτα από αυτό το βήμα, προέκυψε αλυσιδωτά η ανάγκη καταρτισμένων και προσοντούχων εκπαιδευτικών, οι οποίοι στόχευαν όχι μόνο στην εκπαιδευτική ανάπτυξη αλλά και στην προσωπική αναβάθμιση των δεξιοτήτων τους (Persianis, 1996).

Είναι γεγονός πως σε σχέση με τα υπόλοιπα κράτη της Ευρώπης, η Κύπρος στον τομέα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων δεν θεωρείται ιδιαίτερα ανεπτυγμένη. Παρόλα αυτά, έχουν γίνει σημαντικές προσπάθειες, παρά τις πολιτικές κακουχίες αλλά και τα λιγοστά χρόνια που θεωρείται η Κύπρος ανεξάρτητο κράτος.

6. Συμπεράσματα

Μετά από διερεύνηση των τελευταίων μηνών, διαπιστώνεται η προβληματική της αργής εξέλιξης του πεδίου στην Κύπρο. Ένα από τα συμπεράσματα που εξάγεται μέσα από την έρευνα δείχνει ότι οι ιστορικές αλλαγές και οι κυβερνητικές αποφάσεις επηρεάζουν άμεσα την μάθηση και την εκπαίδευση σε ευρύτερο πλαίσιο, αφού επιφέρουν και εκπαιδευτικές αλλαγές. Συγκεκριμένα, η πολιτική και ιστορική πορεία της Κύπρου δεν ήταν ιδιαίτερα καρποφόρα για την άμεση κινητοποίηση των φορέων όσον αφορά την Εκπαίδευση Ενηλίκων. Μετά όμως από παρότρυνση ευρωπαϊκών προγραμμάτων, που ισχύουν ακόμα και σήμερα, δόθηκε ώθηση στην πορεία για εξέλιξη. Η Εκπαίδευση Ενηλίκων εξελίχθηκε από το 1960 μέχρι και σήμερα αργά και σταθερά. Έναυσμα έδωσε η UNESCO με το πρόγραμμα εξάλειψης αναλφαβητισμού, η οποία ακόμα και σήμερα σε συνεργασία με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή διαδραματίζουν τεράστιο ρόλο στον προγραμματισμό και την εξέλιξη του πεδίου. Κυρίως μετά την ένταξη της Κύπρου στην Ευρωπαϊκή Ένωση, γίνεται προσπάθεια συντονισμού και οργάνωσης των κρατών μελών ως προς την Εκπαίδευση Ενηλίκων και την Δια Βίου Μάθηση.

Το ζήτημα βρίσκεται στην επόμενη μέρα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Κύπρο. Σήμερα υπάρχουν αρκετά προγράμματα στο νησί που ασχολούνται με τους ενήλικους, τόσο στην τυπική όσο και στην μη τυπική εκπαίδευση. Παρόλα αυτά, το στοίχημα που πρέπει να επιτευχθεί από τους υπεύθυνους φορείς που ασχολούνται με το πεδίο είναι πλέον η ποιότητα της εκπαίδευσης και η συμμετοχή όσο το δυνατόν περισσότερο ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Σχετικά αναφέρεται πως για το 2022 (European Commission, 2022), μόνο το 16,8% των ενηλίκων συμμετείχε στην Εκπαίδευση, ποσοστό το οποίο θεωρείται μικρό συγκριτικά με το 48,7% που καταγράφεται στην Ευρώπη. Το ίδιο ισχύει και για το ποσοστό της κατάρτισης που λαμβάνει χώρα στον χώρο εργασίας (Κύπρος 38% ενώ Ευρώπη 60,7%).

Με τη επιδίωξη της αύξησης του ποσοστού εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων, πέρα από τις προσωπικές επιδιώξεις των συμμετεχόντων, θα εξελιχθεί και ο κοινωνικό-οικονομικός τομέας του νησιού. Κλείνοντας, θα ήταν πολύ βοηθητικό να δημιουργηθεί μια βάση δεδομένων που αφορά μόνο την Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Κύπρο. Να περιλαμβάνει την αρχή, την εξέλιξη και το σήμερα, ούτως ώστε η συγκεκριμένη βάση να λειτουργήσει όχι μόνο ως ερευνητικό και διδακτικό εργαλείο αλλά και ως καθοδηγητικός οδηγός για τα επόμενα βήματα του πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Ευχαριστίες

Θερμές ευχαριστίες στο Κρατικό Αρχείο Κύπρου για την άψογη συνεργασία ως προς την συλλογή δεδομένων, καθώς και στο αρμόδιο στέλεχος του Υπουργείου Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας για την ενημέρωση και καθοδήγηση. Ταυτόχρονα, θερμές ευχαριστίες στον Δρ Πέτρο Γουγουλάκη για την ακαδημαϊκή βοήθεια και την στήριξη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed* (MB Ramos, Trans.). *Continuum*, 2007.
- Gravani, M., & Ioannidou, A. (2014). *Adult and continuing education in Cyprus*. W. Bertelsmann Verlag.
- Ioannidou, A., Katechi, M., & Petrounakou, A. (2012). Opening Higher Education to Adults. Country Report Cyprus. *Final Project Report HEAD for the German Institute for Adult Education and the Humboldt University of Berlin*.
- Persianis, P. (1996). The British Colonial Education' Lending' Policy in Cyprus (1878-1960): An intriguing example of an elusive' adapted education policy. *Comparative Education*, 32(1), 45-68.
- Rogers, A. (1977). CARL ROGERS AND HUMANISTIC EDUCATION. In C. H. Patterson *Foundations for a theory of instruction and educational psychology*. Harper & Row.
- Knowles, M. S. (1980). From pedagogy to andragogy. *Religious Education*, 42-49.

Ελληνόγλωσσες

- European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, *Έκθεση παρακολούθησης της εκπαίδευσης και της κατάρτισης 2022 – Κύπρος*, Publications Office of the European Union, 2022, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/130830>
- Ιστορικό Σχολείου Λευκωσίας. (2023). <http://gym-esperino-lef.schools.ac.cy/index.php?id=istoriko-scholeiou>
- Κυπριακή Πύλη Διά Βίου Μάθησης. (2016). *Οργανισμοί*. <http://www.kepa.gov.cy/Mathisi/>
- Μιχαηλίδης, Ξ., Μουζουρίδης, Γ., & Κορέλλη, Γ. (2011). *Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ευρώπη: Κύπρος 2011*. http://www.cedefop.europa.eu/etv/Information_resources/NationalVet/Refernet
- N. 125(I)/99. (1999). *Ο περί Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού Νόμος*.
- Πηλείδη- Κόνιζου, Σ. (2023). Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Κύπρο: Ιστορική αναδρομή και Κατάρτιση Εκπαιδευτών. *Νέος Παιδαγωγός*, 34, 243-253.
- Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας. (2023). *Επιμορφωτικά Κέντρα, Οργανωτική Δομή*. <http://www.moec.gov.cy/epimorfotika/organogramma.html>
- Χαννή, Γ. (2021). Γ. Μουζουρίδης: Χαμηλή η συμμετοχή σε προγράμματα ΑνΑΔ. <https://www.stockwatch.com.cy/el/article/syntentyxeis/g-moyroyzidis-hamili-i-symmetohi-se-programmata-anad>

Κρατικό Αρχείο Κύπρου

- E11/454/42-45. (1962). Επιμορφωτικά Κέντρα.

- E11/454/46. (1963). Επιμορφωτικά Κέντρα.
- E1/1119. (1959). Εργασίες διά το περιοδικόν "Κυπριακή Εκπαίδευσις.
- E1/370/143. (1953). Μετεκπαίδευσις.
- E1/377/253. (1958). Νυκτερινά Ινστιτούτα.
- E1/377/48-50. (1954). Νυκτερινά Ινστιτούτα.
- E1/377/87. (1956). Νυκτερινά Ινστιτούτα.
- E1/381/171. (1965). Νυκτερινά Επιμορφωτικά Κέντρα.
- E1/381/74-70. (1964). Νυκτερινά Επιμορφωτικά Κέντρα.
- E1/382/102-112. (1966). Νυκτερινά Επιμορφωτικά Κέντρα.
- E1/664/52. (1954). Προσόντα Καθηγητών.
- E1/664/83. (1995). Προσόντα Καθηγητών.
- E11/68. (1960). Επιμορφωτικά Κέντρα.
- E12/215/3. (1964). Αναλφαβητισμός.
- E12/215/30-27. (1965). Αναλφαβητισμός.
- E12/215/8-7. (1964). Αναλφαβητισμός.

Redefining Learning Outcomes in Higher Education through Centers for Teaching and Learning

Venetia Nouri

PhD(c) Democritus University of Thrace, Greece, vnouri@mbg.duth.gr

Abstract

This paper critically examines the role of Centers for Teaching and Learning (CTLs) in enhancing learning outcomes within higher education institutions. CTLs are pivotal in fostering effective teaching environments, enhancing faculty capabilities, and ultimately improving student learning outcomes. The paper delves into the theoretical underpinnings that inform CTL practices, highlighting the influence of adult learning theories, transformative learning, and critical pedagogy on faculty development initiatives. It assesses CTLs' strategies in course design and student assessment, discussing the practical challenges such as funding limitations and resistance to pedagogical shifts. Moreover, it explores the broader implications of CTLs on institutional policies and the integration of technology in teaching. The paper proposes strategic enhancements for CTLs, including increased funding, policy reform, and leveraging international collaborations to enrich teaching practices. Through a comprehensive analysis of CTLs' impact on learning outcomes, the paper underscores their indispensable role in the continuous evolution of higher education.

Key words

Learning Outcomes, Assessment, Higher Education, Faculty Development, Centers for Teaching and Learning (CTLs)

1. Introduction

Higher education is undergoing continuous transformation, driven by evolving student needs, technological advancements, and societal demands. Central to these transformations is the focus on learning outcomes, which define what students are expected to know, understand, and be able to do after completing their academic programs. These outcomes serve as a foundation for designing curricula, assessing student progress, and enhancing institutional effectiveness.

Centers for Teaching and Learning (CTLs) play a critical role in advancing learning outcomes by equipping educators with the tools and strategies needed for effective teaching. They provide professional development opportunities, promote innovative pedagogical practices, and support curriculum design. Grounded in established learning theories, CTLs apply research-based approaches to improve educational experiences.

This paper examines how CTLs enhance learning outcomes through faculty development, instructional support, and program evaluation. It explores the challenges CTLs face, such as limited resources and institutional resistance, and discusses strategies for strengthening their impact. By analyzing theoretical frameworks, practical applications, and policy recommendations, this study highlights

how CTLs can serve as catalysts of educational innovation and improvement in higher education.

2. Theoretical Framework

Learning outcomes are central to the mission of higher education, shaping both instructional practices and institutional policies. Centers for Teaching and Learning (CTLs) play a pivotal role in fostering environments where learning outcomes are effectively designed, assessed, and enhanced. Through faculty development, pedagogical support, and curriculum innovation, CTLs serve as catalysts for improving teaching effectiveness and student success. Theoretical perspectives on adult learning and critical pedagogy provide a foundational understanding of how learning outcomes can be developed and supported through CTLs. Knowles's (1984) andragogy emphasizes self-directed learning driven by intrinsic motivation and prior experience. Mezirow's (1997) transformative learning theory underscores the role of critical reflection in facilitating profound learning, while Freire's (1978) concept of critical pedagogy highlights the importance of dialogic, empowering learning environments that challenge inequities. Transformative Learning (TL) continues to be a dynamic and evolving theory, characterized by its expansion into new fields and the refinement of its foundational concepts originally proposed by Mezirow. Recent analyses of TL, particularly in the post-pandemic era, underscore its adaptability and significance in addressing emerging educational trends and challenges. Scholars have highlighted the importance of cultural identity and contextual factors in shaping both the interpretation and future development of TL (Kedraka, Karalis, & Raikou, 2024).

These theories guide CTLs in designing faculty development programs that are reflective, learner-centered, and socially responsive. Reflective practice and teaching innovation are equally essential in promoting learning outcomes. As Kedraka and Rotidi (2017) argue, Greek academia must make a transition from traditional teacher-centered methods to active learning approaches that emphasize critical thinking, motivation, and engagement. They highlight the need for reflective and experiential learning practices, along with international collaboration to enhance teaching effectiveness and retain students within the country's educational system. Schön's reflective practice model advocates continuous self-assessment among educators, fostering adaptive teaching. CTLs operationalize this by offering workshops, peer consultations, and collaborative research initiatives. By supporting methods such as active learning, flipped classrooms, and digital collaboration, CTLs encourage instructional innovation.

The Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG 2015) emphasize the importance of clearly defined learning outcomes in higher education. Standard 1.2, titled "Design and Approval of Programmes", highlights that institutions should ensure that programs are designed with explicit intended learning outcomes. These outcomes should align with the qualifications framework and reflect both academic and labor market expectations, fostering the personal development of learners (ENQA et al., 2015). Additionally, Standard 1.3, "Student-Centered Learning, Teaching, and Assessment", underscores that learning outcomes should support student-centered approaches. Institutions are encouraged to adopt teaching methods that enable students to achieve the intended learning

outcomes through active engagement and critical thinking (ENQA et al., 2015). Given the evolving landscape of higher education, a revision process for the ESG is currently underway, with a new version expected by 2027 (ENQA, 2024). This revision seeks to address emerging challenges and trends, ensuring that learning outcomes remain relevant and effectively contribute to the quality of higher education in the European Higher Education Area.

Maki (2010) described a culture of assessment as being grounded in an institution's educational values and supported by collaboration among leaders, faculty, staff, and students. Her Principles of an Inclusive Commitment emphasize embedding assessment into institutional roles, encouraging continuous evaluation rather than occasional reviews. Key institutional supports include accountability, accreditation, access to resources, student learning focus, and the Scholarship of Teaching and Learning (SoTL). Expanding on Maki's framework, Fuller (2011, 2012, 2014) developed the Survey of Assessment Culture to explore how assessment cultures develop and function in U.S. higher education institutions. Fuller (2011) defined a culture of assessment as "the overarching ethos that is both an artifact of the way in which assessment is done and simultaneously a factor influencing and augmenting assessment practice", promoting dialogue on assessment practices and their development.

Recent research emphasizes the importance of translating Maki's conceptual framework into actionable components within higher education institutions. Beckley's (2022) study identifies six essential dimensions that operationalize this framework through targeted survey questions: (1) fostering a shared institutional commitment to assessment, (2) establishing a well-defined conceptual framework for assessment practices, (3) promoting cross-institutional responsibility for assessment efforts, (4) ensuring transparency in reporting assessment findings, (5) connecting assessment outcomes to processes that drive meaningful institutional change, and (6) recognizing leadership and active participation in assessment activities. These dimensions collectively strengthen the culture of assessment and continuous improvement in higher education. Beckley's research highlights that while a strong culture of assessment is often perceived as beneficial, it can also hinder student learning if not properly aligned with educational goals. Similarly, Marques and Garrett (2012) stressed that the primary focus of assessment should be enhancing student learning rather than merely fulfilling accreditation requirements, ensuring that assessment processes remain purposeful and beneficial.

Weiner (2009) described a culture of assessment as the prevailing attitudes and behaviors within an institution that support the evaluation of student learning outcomes. Her framework highlights several key elements that contribute to a strong assessment culture, including the establishment of clear general education goals and a shared understanding of assessment terminology. Faculty engagement, continuous professional development, and administrative support play crucial roles in sustaining assessment efforts. The framework also emphasizes the importance of systematic assessment processes, comprehensive program reviews, and the evaluation of co-curricular activities. Institutional effectiveness is strengthened through transparent information sharing, strategic planning, and budgeting aligned with assessment results. Recognizing and celebrating achievements while fostering the development

of new initiatives further reinforce a culture centered on student learning in undergraduate education.

Competency-based education frameworks play a crucial role in shaping Centers for Teaching and Learning (CTLs) by emphasizing the definition and measurement of learning outcomes. In Germany, the KoKoHs initiative, supported by the Federal Ministry of Education and Research, has made significant strides in this area by developing over 100 competency models and measurement instruments for assessing both domain-specific and generic skills across higher education institutions (Zlatkin-Troitschanskaia, Pant, & Coates, 2016). These models align educational goals with national standards while fostering academic and professional development. Competencies are conceptualized as relatively stable trait dispositions that evolve through learning or diminish through forgetting. They are considered multidimensional and specific to fields of study, distinguishing them from general cognitive abilities or intelligence. The first KoKoHs funding phase (2011–2015) involved 24 collaborative projects and approximately 220 researchers who developed 40 competency models and more than 100 assessment instruments. These tools were administered to nearly 50,000 students across 220 higher education institutions to evaluate assessment quality comprehensively (Zlatkin-Troitschanskaia et al., 2016). Building on these efforts, a new KoKoHs initiative (2016–2020) aims to validate and expand existing competency models and instruments. This phase focuses on extending the models into additional study domains and incorporating methodological advancements in competency assessment, guided by the Standards of Educational and Psychological Testing (AERA, APA, & NCME, 2014). Despite these achievements, fostering student competencies remains uneven across institutions, study domains, and countries. The underlying reasons for these disparities have been insufficiently explored, presenting a critical area for future research in higher education policy and practice (Zlatkin-Troitschanskaia et al., 2016). The growing emphasis on academic competencies and learning outcomes is widely recognized as essential for promoting scientific and technological progress at national and international levels. However, longstanding challenges persist in teaching and acquiring these competencies across various educational domains, underscoring the need for continued innovation in higher education assessment practices (Zlatkin-Troitschanskaia et al., 2016).

The ICAP framework categorizes learning activities into four distinct modes—interactive, constructive, active, and passive—each linked to different cognitive processes and learning outcomes (Wekerle et al., 2024). Research indicates that interactive and constructive activities result in deeper learning compared to active or passive engagement. This highlights the critical role of designing technology-enhanced learning environments that foster higher-order cognitive engagement. By encouraging meaningful interaction and knowledge construction, such environments can improve both students' cognitive development and motivational engagement, ultimately enhancing the overall learning experience (Wekerle et al., 2024).

Higher education institutions are responsible for equipping students with skills that foster lifelong learning and adequately prepare them for their future careers (OECD, 2019). Kummel et al. (2020) reviewed various approaches to measuring learning outcomes, including self-report measures and observable behaviors. For instance,

self-reported learning outcomes often focused on constructs like self-efficacy beliefs and intrinsic motivation. In contrast, studies utilizing observable behaviors assessed learning outcomes through indicators such as dropout rates, the number and duration of sessions attended, exam completion, and class attendance. Measures related to learning skills encompassed constructs like intercultural communicative competence, intercultural awareness, intercultural knowledge, and learners' reflective thinking levels. Elaboration-focused measures included assessments based on lecture content exams and problem-solving tasks. Additionally, personal initiative on a social level was captured through learning presence indicators, as assessed by social network analysis and quantitative content analysis in student public class discussions, alongside private products reflecting knowledge construction. In terms of digital activity, learning outcomes were measured using tracking systems and search activity data. Social interaction measures included team-learning outcomes, mutual feedback processes, and team discussions. Similarly, the University of Wisconsin-Madison (2024) categorized examples of student learning outcomes from various academic programs into four key areas: contextualization of knowledge, praxis and technique, critical thinking, and research and communication, offering a structured framework for evaluating academic program effectiveness.

Watson (2002, p. 208) describes a learning outcome as a noticeable change in learners' abilities, reflecting what they can accomplish after a learning experience that they could not do before. Learning outcomes are defined as clear statements outlining what learners are expected to know, understand, or demonstrate at the end of a learning process. They typically encompass acquired knowledge, skills, competencies, attitudes, and understanding resulting from educational experiences. Similarly, the European Higher Education Area (EHEA) and the European Union emphasize that learning outcomes specify what learners should know, comprehend, or be capable of performing upon completing a learning activity (EU, 2011). A central feature of these definitions is the focus on learners' achievements rather than the instructional goals set by educators.

Michelsen et al. (2016) describe the development and implementation of learning outcomes (LOs) across different education systems, highlighting variations in adoption processes. In England, the integration of LOs evolved gradually, starting with vocational education and training (VET) before extending into higher education through increasingly formalized practices. This progression aligned LOs with skills development and employability objectives. Despite their established presence, LOs have not emerged as a central focus but are frequently used as tools to communicate educational expectations to students. Conversely, Norway's adoption of LOs was more rapid, driven by the National University Colleges Admission Service (NUCAS) system, which compelled institutions to adapt quickly. In this context, LOs were initially seen as regulatory instruments institutions needed to follow. However, the admission system operated through a corporatist model where educational institutions and the state collaborated. Depending on local implementation, LOs served multiple roles: as capacity tools for informing students, as learning tools for enhancing teaching methods, and as symbolic tools representing a commitment to outcome-based education (Michelsen et al., 2016).

Shafait et al. (2021) present empirical evidence highlighting the indirect impact of emotional intelligence (EI) on learning outcomes through mediating factors such as self-directed learning and knowledge management processes (KMPs), including knowledge creation, acquisition, storage, sharing, and utilization. Their findings demonstrate that EI positively influences self-directed learning, which in turn enhances learning outcomes. Additionally, the study reveals that learning outcomes—encompassing social, cognitive, and personal development, as well as satisfaction with the university experience—play a crucial role in fostering creative performance among academic and administrative staff, particularly in terms of creative self-efficacy and leadership support (Shafait et al., 2021).

3. Centers for Teaching and Learning in Higher Education

Centers for Teaching and Learning (CTLs) are institutional units dedicated to enhancing teaching effectiveness, supporting faculty development, and improving student learning outcomes. They provide resources, training, and consultations aimed at fostering pedagogical excellence. CTLs function as hubs for professional learning, bringing together educators committed to continuous improvement

Centers for Teaching and Learning (CTLs) equip students with essential academic skills that enhance their learning efficiency and academic performance. They provide guidance on effective study techniques, including time management, overcoming procrastination, and strategic text reading and studying. Students also learn methods for efficient note-taking, skimming and scanning texts for meaning, managing extensive information, and proofreading written work (Asimakopoulos et al., 2021).

The European University Association (EUA) highlights that CTLs are generally located within institutions, with their primary mission being to support the development of the institution's learning and teaching. These centers contribute to the strategic development of educational practices, ensuring that institutions can effectively respond to changing educational landscapes (EUA, 2024).

Internationally, prestigious institutions such as Harvard University offer specialized programs through their CTLs. An example is the Higher Education Teaching Certificate, which equips educators with effective postsecondary teaching methodologies (Harvard Online, n.d.).

The roles and responsibilities of CTLs have evolved significantly, reflecting the dynamic landscape of higher education. They are now central to promoting educational reforms and assisting faculty members in adopting innovative teaching practices (Inside Higher Ed, 2023).

Faculty development is a central function of CTLs, involving training sessions, seminars, and one-on-one coaching. These initiatives help faculty refine their teaching strategies, implement evidence-based practices, and address diverse learning needs. Through instructional improvement programs, CTLs encourage faculty to adopt active learning methods, design inclusive curricula, and integrate formative assessments.

CTLs also support curriculum design, assessment, and learning technologies. They assist in developing course frameworks aligned with institutional learning outcomes and accreditation standards. Assessment support includes creating rubrics, conducting program evaluations, and using data analytics to enhance teaching

effectiveness. Furthermore, CTLs facilitate the adoption of learning technologies such as Learning Management Systems (LMS), digital collaboration tools, and virtual labs, ensuring that faculty remain current with technological advancements.

According to Kaltsidis et al. (2021), academics perceive teaching as a core aspect of their multifaceted professional duties. However, there is a recognized need to enhance teaching practices. Faculty members identify "good teaching" as being characterized by thorough preparation, extensive knowledge of the subject matter, effective communication with students, experience, ICT skills, and an inherent aptitude or "talent." Despite this, the importance of formal training and a foundational background in teaching and learning often receives less emphasis. Academics express a willingness to improve their teaching effectiveness through professional development initiatives, collaboration with colleagues, and the creation of networks to exchange ideas and best practices.

CTLs further contribute to enhancing institutional effectiveness through data-driven decision-making. An institutional focus on learning outcomes, which indicate if, how, and what students are learning, is essential for gaining faculty support in institutional reform efforts (Welsh & Metcalf, 2003). Curricular reform often fails because faculty perceptions of the curriculum are based on anecdotal evidence rather than empirical data. Without shared evaluation results, opponents of reform may argue that the current curriculum is sufficient, while proponents may push for change without clear justification. Instructional consultants can bridge this gap by providing data-driven assessments, ensuring that faculty decisions are grounded in evidence. In practice, data collection methods such as surveys, focus groups, and interviews bring diverse perspectives into the decision-making process. This approach has helped skeptical faculty recognize the need for change and prioritize key areas for improvement. Additionally, involving neutral consultants from Centers for Research on Learning and Teaching (CRLTs) has increased credibility and trust in the process (Cook & Kaplan, 2011). Establishing clear guiding principles, goals, and assessment procedures is considered a best practice for sustaining teaching centers (Sorcinelli, 2002). Although early research highlighted limited evaluation of faculty development programs (Centra, 1976), assessment literature has since grown. However, comprehensive evaluation models for teaching centers remain uncommon, as few centers conduct holistic assessments (Hines, 2009). Documented evaluations include consultations, workshops, and return on investment analyses (Bothell & Henderson, 2004). Needs assessment models are also well-represented, emphasizing critical evaluation processes (Sorcinelli, 2002; Travis et al., 1996). Given the importance of demonstrating impact in higher education, faculty development professionals should adopt a comprehensive evaluation approach that looks beyond the success of isolated initiatives to consider the broader effectiveness of their centers (Cook & Kaplan, 2011).

Outcome-based education (OBE), rooted in behaviorist learning theories (Morcke et al., 2013), has evolved over the past five decades as a key approach to preparing a professional workforce aligned with societal needs. Central to OBE is curriculum assessment, which supports objectivity and consistency in evaluating higher education programs. Ebel et al. (2020) identified several effective assessment strategies for higher education curricula. These include creating a clear assessment plan with

defined roles and timelines, forming faculty-led committees for engagement, and involving students in the process. Curriculum mapping ensures alignment between courses and assessment tools, while a mix of direct and indirect indicators, such as course assignments and alumni interviews, provides comprehensive evaluation. Standardized rubrics reduce variability, and follow-up actions like revising teaching plans and reassessing program outcomes support continuous improvement. Regular assessments every two to three years sustain program effectiveness.

Effective curriculum assessment involves several recommended practices. Marhaya et al. (2017) concluded that writing retreats provided valuable support for both experienced and early-career researchers by fostering collaboration and shared writing practices. They recommended that universities organize regular writing retreats to enhance the scholarship of teaching and learning.

According to Alyasin et al. (2023), the connection between a program's mission and its learning objectives is established through a collaborative process involving consensus-building and iterative reviews among key stakeholders, including faculty, students, and external experts. The mission statement reflects the program's core values, intended goals, and overall impact, incorporating both short-term and long-term objectives. These goals are further translated into specific, evidence-based learning objectives. Importantly, learning outcomes are determined not by the specific content taught in the classroom or the instructional materials chosen by the instructor, but rather by the broader curriculum and its defined objectives. Additionally, the university's assessment framework provides a structured approach by setting clear guidelines and standards, ensuring that faculty members integrate learning assessments into their course designs (Alyasin et al., 2023).

4. Challenges and Prospects

Despite their critical contributions, CTLs face several challenges. Funding constraints often limit their capacity to expand services or invest in new technologies. Institutional resistance, stemming from entrenched traditions or skepticism about pedagogical change, can hinder the adoption of innovative teaching practices. Additionally, balancing diverse faculty needs with limited staff and resources presents an ongoing challenge.

However, CTLs hold significant potential for fostering innovation and collaboration. By building strategic partnerships with academic departments, libraries, and external organizations, CTLs can expand their reach and impact. Establishing communities of practice among faculty promotes peer learning and collective problem-solving. Investing in continuous staff development ensures that CTL professionals remain effective change agents within the institution.

Promoting an inclusive teaching culture involves overcoming challenges such as resistance to change and concerns about faculty workload. Holt et al. (2011) noted that teaching and learning centers (CTLs) operate in a state of continuous change, navigating the competing demands of university administrators and academic departments. Institutional leaders often prefer centralized, standardized professional development programs, while faculties favor personalized, decentralized approaches tailored to their specific needs. Successfully balancing these approaches enables CTLs

to support both institutional goals and individualized faculty development, fostering a more inclusive and effective teaching culture.

Duchatelet et al. (2024) emphasize the persistent challenge within the academic community of identifying which elements of learning environment design effectively promote specific generic learning outcomes. This issue raises critical questions about whether current teaching practices and related research are still influenced by underlying assumptions. For example, some educators may presume that case-based learning environments are less suitable for developing socio-communicative skills compared to service-based environments. The authors argue that understanding the connection between learning environment characteristics and learning outcomes requires a more nuanced perspective. Teachers are encouraged to move beyond potential biases and assumptions, recognizing the complexity of this relationship and adapting their practices accordingly (Duchatelet et al., 2024).

Moreover, Tzotzou et al. (2024) emphasize that the professional development of teachers in the 21st century can be enhanced through the continuous revision and updating of in-service training (INSET) programs. These programs should focus on essential thematic areas that support the renewal of teachers' knowledge and skills in response to global socio-educational trends and the directives set forth by supranational organizations.

Additionally, maximizing the effectiveness of self and peer assessment in higher education involves thoughtful instructional design. Instructors need to decide whether assessments should be performed individually or collaboratively. If a collaborative approach is chosen, determining the optimal team size for peer assessment groups becomes essential to ensure fair evaluation and meaningful learning experiences (Rico-Juan et al., 2021).

Follow-up is a vital feedback process in educational interventions, offering insights into their impact and effectiveness. For teachers' professional development, follow-up evaluates whether participants apply and sustain new concepts and teaching practices over time. It also provides feedback on participant satisfaction and program effectiveness, helping educators and providers refine or decide on the continuation of such initiatives (Kedraka & Tzovla, 2023).

Bracken and Novak (2019) emphasize that while the implementation of Universal Design for Learning (UDL) in higher education has made significant progress, continued effort is essential. Ensuring equitable access and successful learning outcomes for students from diverse backgrounds remains a persistent challenge. As policies and practices in higher education evolve, so too do the barriers to learning, requiring ongoing adaptation. Educators, as catalysts for positive cognitive and social transformation, have the potential to create meaningful change by applying the principles of UDL. The text highlights that the full potential of UDL can only be realized when it is effectively integrated at every level of the educational system, ensuring that all learners receive equal opportunities to succeed—a goal that remains urgent and necessary for those dedicated to inclusive education (Bracken & Novak, 2019).

5. Policy Recommendations and Future Directions

To strengthen the impact of CTLs, embedding their practices in institutional policies is crucial. University leadership should formally recognize CTL contributions in strategic planning, accreditation processes, and faculty evaluation systems. Policies supporting regular pedagogical training, instructional grants, and research on teaching effectiveness can institutionalize a culture of teaching excellence.

Scaling and sustainability require long-term funding models and collaborative governance. Establishing dedicated budgets for CTL operations ensures consistent support for faculty development and instructional innovation. Encouraging cross-institutional partnerships can facilitate resource sharing and best practice dissemination. Looking ahead, prioritizing inclusive, evidence-based, and technology-enhanced teaching practices will position CTLs as pivotal drivers of educational transformation in higher education.

Embedding assessment into teaching practices ensures meaningful student learning outcomes and continuous curriculum improvement (Ebel et al., 2019; Huda et al., 2022). Huda et al. (2022) conducted a quasi-experimental study using a Matching-Only Post-Test-Only Control Group design. Student learning outcomes were evaluated using a 40-item test instrument, with 38 items considered valid and a reliability coefficient of 0.880. Results from an independent t-test analysis revealed that students in the experimental group outperformed those in the control group, indicating that the blended learning approach effectively enhances learning outcomes in higher education.

Strengthening international collaboration can enhance the effectiveness of Centers for Teaching and Learning (CTLs). European initiatives like the Bologna Process and the Tuning Project have promoted harmonized learning outcomes and student mobility across higher education systems, ensuring that CTLs adopt global best practices (Arnold et al., 2020). The Bologna Process exemplifies how national education systems can acknowledge their differences while working toward greater harmonization and compatibility across borders (Guri, 2021). For learning outcomes to support credit transfer, stakeholders must trust the frameworks and policies guiding their implementation. The European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) exemplifies this by standardizing student workload and aligning learning outcomes across institutions, fostering consistency and trust despite some limitations (Arnold et al., 2020). European higher education's strong leadership has embedded learning outcomes and credit transfer policies into institutional frameworks, supported by quality assurance agencies. Initiatives like the Tuning Project and CALOHEE ensure transparency and interconnected policies that streamline outcomes-based credit transfer (Arnold et al., 2020). Globally, increased focus on accountability, quality assurance, and access has driven reforms centered on learning outcomes. These policies facilitate academic mobility and credit transfer through greater transparency and standardization in education systems (Lennon, 2016; Arnold et al., 2020).

6. Conclusion

Centers for Teaching and Learning (CTLs) are crucial for enhancing educational quality in higher education by supporting faculty development and promoting effective teaching strategies. They help faculty and institutions adapt to educational demands through targeted support in course design, pedagogical training, and the integration of research into teaching practices. Despite the challenges of constrained resources and institutional inertia, CTLs can thrive through strategic collaborations and persistent advocacy for their value within the educational landscape. For sustained impact, CTLs require consistent support from institutional leadership, adequate funding, and recognition in strategic planning and assessment. Enhancing CTLs' capacity will equip them to continue their critical role in shaping learning outcomes and preparing students for future challenges.

References

- Alyasin, A., Nasser, R., Hajj, M. E., & Harb, H. (2023). Assessing Learning Outcomes in Higher Education: From Practice to Systematization. *TEM Journal*, 12(3), 1593-1604. <https://doi.org/10.18421/TEM123-41>
- Arnold, C. (2020). Learning outcomes, academic credit, and student mobility. *Queen's University, School of Policy Studies*. <https://doi.org/10.1515/9781553395560>
- Asimakopoulos, G., Karalis, T., & Kedraka, K. (2021). The Role of Centers of Teaching and Learning in Supporting Higher Education Students Learning. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 21(13), 69-78.
- Beckley, T. J. (2022). How do Higher Education Teaching and Learning Centers Contribute to an Institutional Culture of Assessment?(Order No. 29283510). *ProQuest One Academic*.
- Bothell, T. W., & Henderson, T. (2004). 4: Evaluating the Return on Investment of Faculty Development. *To improve the academy*, 22(1), 52-70.
- Bracken, S., & Novak, K. (Eds.). (2019). *Transforming higher education through universal design for learning: An international perspective* (1st ed.). Routledge.
- Cook, C., & Kaplan, M. (Eds.). (2011). *Advancing the culture of teaching on campus: How a teaching center can make a difference*. Taylor & Francis Group.
- Duchatelet, D., Cornelissen, F., & Volman, M. (2024). Features of experiential learning environments in relation to generic learning outcomes in higher education: A scoping review. *The Journal of Experiential Education*, 47(3), 400-423. <https://doi.org/10.1177/10538259231211537>
- Ebel, R., Ahmed, S., Thornton, A., Watt, C., Dring, C., & Sames, A. (2019). Curriculum Assessment Practices That Incorporate Learning Outcomes in Higher Education: A Systematic Literature Review. *NACTA Journal*, 64, 238-254.
- ENQA, ESU, EUA, EURASHE, & EQAR. (2015). *Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. Brussels, Belgium: European Association for Quality Assurance in Higher Education.

- ENQA. (2024). *ESG revision process and structures: Briefing note October 2024*. Retrieved from <https://www.enqa.eu>
- European University Association (EUA). (2024). *Development and strategic benefits of learning and teaching centres: 2024 EUA TPG report*. Retrieved from <https://www.eua.eu>
- Freire, P. (1978). Pedagogy of the oppressed. In *Toward a sociology of education* (pp. 374-386). Routledge.
- Harvard Online. (n.d.). *Higher education teaching certificate*. Retrieved from https://www.harvardonline.harvard.edu/course/higher-education-teaching?utm_source
- Higher education in the next decade: Global challenges, future prospects*. (2021). BRILL.
- Hines, Susan. "Investigating Faculty Development Program Assessment Practices: What's Being Done and How Can It Be Improved?" *The journal of faculty development* 23.3 (2009): 5–19. Print.
- Holt, D., Palmer, S., & Challis, D. (2011). Changing perspectives: teaching and learning centres' strategic contributions to academic development in Australian higher education. *International Journal for Academic Development*, 16(1), 5–17. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2011.546211>
- Huda, N., Mustaji, Arianto, F., & Ayubi, N. (2022). The Application of Blended Learning with a Community Science Technology Approach to Improve Student Learning Outcomes in Higher Education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (Online)*, 17(14), 246-252. <https://doi.org/10.3991/ijet.v17i14.32927>
- Inside Higher Ed. (2023). *The evolving role of teaching and learning centers in higher education*. Retrieved from https://www.insidehighered.com/news/faculty-issues/teaching/2023/09/13/new-book-explores-rise-teaching-and-learning-centers?utm_source
- Kaltsidis, C., Orfanidou, C., Kedraka, K., & Karalis, T. (2021). Faculty views, practices, and priorities for training and professional development: A case study in two Greek peripheral Universities. *Mediterranean Journal of Education*, 1(1), 102–124.
- Kedraka, K., & Rotidi, G. (2017). University Pedagogy: A New Culture Is Emerging in Greek Higher Education. *International Journal of Higher Education*, 6(3), 147-153.
- Kedraka, K., Karalis, T., & Raikou, N. (2024). Transformative learning future orientations study: An overview. *Adult Education Critical Issues*, 4(1), 5–10. <https://doi.org/10.12681/haea.38427>
- Knowles, M. S. (1984). Theory of andragogy. A Critique. *International Journal of Lifelong*. Cambridge MA.

- Marhaya, L., Malatji, K. S., & Maphosa, C. (2017). Participants' reflection on writing retreats as held by a teaching and learning centre in a higher education institution: Implications for improved scholarship of teaching and learning. *African Perspectives of Research in Teaching and Learning*, 1(1), 54–69.
- Marques, J., & Garrett, N. (2012). Implementing mission-driven assurance of learning: Improving performance through constructive collaboration. *Journal of Education for Business*, 87(4), 214–222.
- Michelsen, S., Sweetman, R., Stensaker, B., & Bleiklie, I. (2016). Shaping perceptions of a policy instrument: The political–administrative formation of learning outcomes in higher education in Norway and England. *Higher Education Policy*, 29(4), 399–417. <https://doi.org/10.1057/s41307-016-0009-5>
- OECD (2019). Envisioning the future of education and jobs: Trends, data and drawing. OECD Publishing. <http://www.oecd.org/education/Envisioning-the-future-of-education-and-jobs.pdf>
- Rico-Juan, J. R., Cachero, C., & Macià, H. (2021). Influence of individual versus collaborative peer assessment on score accuracy and learning outcomes in higher education: an empirical study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(4), 570–587. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1955090>
- Shafait, Z., Hussain, A., Dacko-Pikiewicz, Z., & Rehman, S. U. (2021). Modeling the mediating roles of self-directed learning and knowledge management processes between emotional intelligence and learning outcomes in higher education. *PLOS ONE*, 16(7), e0255177
- Sorcinelli, M. D., & Yun, J. (2007). From mentor to mentoring networks: Mentoring in the new academy. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 39(6), 58–61. <https://doi.org/10.3200/CHNG.39.6.58-C4>
- Travis, J. E., Hursh, D., Lankewicz, G., & Tang, L. (1996). Monitoring the pulse of the faculty: Needs assessment in faculty development programs. *To Improve the Academy*, 15. <http://dx.doi.org/10.3998/tia.17063888.0015.009>
- Tzotzou, M., Poulou, M., Karalis, T., & Ifanti, A. (2024). INSET content towards teachers' professional development in the 21st century: Global challenges. *European Journal of Education Studies*, 11(9), 115–142. <https://doi.org/10.46827/ejes.v11i9.5483>
- Tzovla, E., & Kedraka, K. (2023). Follow-up: A neglected experiential process within a transformational learning community for teachers as adult learners during the pandemic. *Adult Education Critical Issues*, 3(1), 39–46. <https://doi.org/10.12681/haea.34822>
- University of Wisconsin–Madison. (2024). *Writing student learning outcomes*. Retrieved December 14, 2024, from <https://assessment.wisc.edu/student-learning-outcomes/writing-student-learning-outcomes/>
- Wekerle, C., Daumiller, M., Janke, S., Dickhäuser, O., Dresel, M., & Kollar, I. (2024). Putting ICAP to the test: How technology-enhanced learning activities are

related to cognitive and affective-motivational learning outcomes in higher education. *Scientific Reports*, 14(1), 16295. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-66069-y>

Welsh, J. F., & Metcalf, J. (2003). Cultivating faculty support for institutional effectiveness activities: Benchmarking best practices. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28 (1), 33 – 46.

Zlatkin-Troitschanskaia, O., Pant, H. A., & Coates, H. (2016). Assessing student learning outcomes in higher education: challenges and international perspectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(5), 655–661. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1169501>