

ADULT EDUCATION

Critical Issues

VOLUME **5** ISSUE **1**

JANUARY-JUNE 2025



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
KARAGIANNPOULOU EVANGELIA, University of Ioannina, Greece
KEDRAKA KATERINA, Democritus University of Thrace, Greece
KORONAIU ALEXANDRA, Panteion University, Greece
KORRE PAVLI MARIA, Aristotle University of Thessaloniki, Greece
KOULAOUZIDIS GEORGE, Hellenic Open University, Greece
KOUTOUZIS MANOLIS, Hellenic Open University, Greece
LINTZERIS PARASKEVAS, Small Enterprises Institute, Hellenic Confederation of Professionals Craftsmen and Merchants
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 EFTHYMOS, University of Macedonia, Greece
ZARIFIS GIORGOS, Aristotle University of Thessaloniki, Greece

Members of the international Adult Education community

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

Table of Contents

Introductory

Editorial Note	<u>5</u>
Katerina Kedraka, Thanassis Karalis	

Articles

The EU Communication 'Union of Skills': A Further Step toward Embedding Skills Policies within a Competiveness-Oriented Economic Rationality	<u>7</u>
Paraskevas Lintzeris, Despina Valassi	
Quality Assurance in Public Vocational Education Institutions	<u>23</u>
Vasiliki Karakolia, Andreas Vasilopoulos	
The Readiness of Educators and Teachers to Integrate Artificial Intelligence Systems and Applications in Education - Empirical Research of the Field in Greece, Trends and Prospects	<u>35</u>
Sofia Poulimenou, Evgenia Panitsidou	
Transformative Learning— A Closer Look at Critical Reflection with Franz Brentano	<u>52</u>
Eunice Chiu	
Cinema as an Educational Tool in Second Chance Schools: Opportunities and Challenges	<u>67</u>
Paraskevi Damala	
Lifelong learning and Human Resources Skills Development in Greece	<u>79</u>
Anna Tsiboukli, Thomas Babalis	
Η διάγνωση εκπαιδευτικών αναγκών στο πλαίσιο της φιλοσοφίας της συμμετοχής	<u>87</u>
Βιβή Κ. Σιδηρά, Νίκος Ι. Ναγόπουλος	

Book Review

Παρουσίαση του βιβλίου του Αλέξη Κόκκου «Η Δύναμη της Τέχνης στη Μάθηση. Διδακτική μεθοδολογία για την εκπαίδευση ενηλίκων και στο σχολείο»	<u>105</u>
Μαρία Χρήστου	

Editorial Note

The eighth issue of our magazine comes once again at a time when critical approaches to Adult Education are more necessary than ever for taking informed and impactful action. This issue brings together seven distinct yet interconnected contributions that critically examine contemporary educational discourses and practices across Europe. Each article offers a compelling lens through which we can spot current challenges and opportunities, inviting readers to reflect on the deeper purposes of education and training in an increasingly complex world.

The opening article by Lintzeris and Valassi offers a critical analysis of the European Commission's recently launched *Union of Skills Communication*, presenting it as indicative of a broader shift toward the economization of education policy. The authors examine the policy's focus on competitiveness and short-term labor market needs, arguing that this technocratic approach to skills development risks eclipsing the critical, inclusive, and democratic purposes of education. They advocate for a more socially just and holistic skills agenda—one that emphasizes solidarity, inclusiveness, and lifelong human development over narrow economic utility.

Continuing the discussion on policy and practice, Karakolia and Vasilopoulos explore how vocational education and training (VET) educators engage with recent legislative frameworks concerning evaluation and quality assurance in Greece's public Institutes of Vocational Education (SAEK). Drawing on qualitative interviews, the study reveals a field grappling with ambiguities and resistance. Educators voice skepticism toward externally imposed metrics and emphasize the complexity of fostering authentic quality without adequate institutional support.

The third contribution by Poulimenou and Panitsidou turns to the educational potential and challenges of integrating Artificial Intelligence into the classroom. Through a nationwide quantitative study, the article captures educators' readiness to employ AI tools in their teaching, while also surfacing deeper anxieties about the potential dehumanization of the learning process. While practitioners recognize AI's value in supporting learning, they call for balanced, ethically grounded integration that preserves the relational and pedagogical essence of education.

Chiu re-examines Mezirow's transformative learning theory through the underexplored lens of emotionality. By engaging with Franz Brentano's psychological theories, the author proposes a reconceptualization of critical reflection as a synthesis of rational and affective dimensions. This nuanced interpretation not only enriches the theoretical landscape of adult learning but also suggests practical implications for educators aiming to support transformative, emotionally aware learning experiences.

Damala in her article explores cinema as a pedagogical medium within Second Chance Schools, institutions dedicated to adult learners seeking to re-enter education. The authors make a compelling case for the power of film to foster critical thinking, empathy, and emotional engagement. Anchored in established adult learning theories and informed by examples from both Greek and European contexts, the paper demonstrates how audiovisual

narratives can become transformative tools—provided educators receive proper training and infrastructural support.

Gender and equity take center stage in the contribution of Tsiboukli and Babalis, which critically investigates women's participation in lifelong learning and its impact on labor market integration. Despite high levels of engagement in learning programs, the data reveals a persistent disconnect between educational participation and access to leadership roles. The findings raise important questions about the structural barriers that continue to limit women's opportunities, urging policymakers to move beyond quantitative participation metrics and toward equity-driven strategies.

The article of Sidira and Nagopoulos offers a thoughtful inquiry into the process of identifying educational needs within participatory pedagogical frameworks. Highlighting the multilayered nature of these needs—explicit, implicit, and hidden—it examines how educational planning can become a dynamic, iterative, and democratic process. The author emphasizes the role of participatory assessment tools, institutional contexts, and educator-learner relationships in shaping meaningful and responsive learning trajectories.

Finally, in Christou's book review, the Greek edition of Alexis Kokkos book is presented — *Exploring Art for Perspective Transformation*, published by Brill/Sense (2021). This is a highly significant monograph by Alexis Kokkos, Professor Emeritus of Adult Education at the Hellenic Open University, focusing on the role of art in adult education and the promotion of critically reflective processes.

Together, these contributions challenge us to rethink the role of Adult Education in times of profound transition. While varied in their methodological and thematic approaches, the articles collectively advocate for education as a deeply human endeavor—one that must remain attuned to justice, reflection, emotional engagement, and social transformation.

Professor Katerina Kedraka

Professor Thanassis Karalis

Editors of *ADULT EDUCATION Critical Issues*

The EU Communication 'Union of Skills': A Further Step toward Embedding Skills Policies within a Competitiveness-Oriented Economic Rationality

Paraskevas Lintzeris^a & Despina Valassi^b

^aExecutive Director, Small Enterprises' Institute (IME GSEVEE), Adjunct lecturer University of Peloponnese, Greece, lintzeris@imegsevee.gr

^bResearch Associate, Small Enterprises' Institute (IME GSEVEE), Greece, valasi@imegsevee.gr

Abstract

The European Commission's Union of Skills, published on March 5, 2025, is presented as a strategic response to what is increasingly described as a multidimensional skills crisis, within a global context marked by growing uncertainty, geopolitical tensions, technological and environmental transformations, and deepening social inequalities. Within this framework, the EU appears to prioritize competitiveness by adopting an integrated approach to education, training, and employment policies, aligning them with economic priorities in an increasingly competitive international environment. This study critically examines the limitations of such a strategy, focusing on its strong emphasis on the economic function of education, often at the expense of its broader roles in fostering critical thinking, promoting social inclusion, and enhancing democratic participation. The initiative primarily centers on the concept of human capital development as an investment process, promoting a narrow linkage between skills and the short term needs of the labor market. In this light, skills policies are integrated into the EU's broader strategic narrative for green and digital transition, reinforcing the view that lifelong learning and continuous skills development are key drivers of productivity and innovation. However, the technocratic and instrumentalist perspective shaping EU skills policy -despite its rhetorical commitment to social justice- may risk reinforcing existing social inequalities, particularly when it fails to account for the differentiated needs and socio-economic specificities of member states and social groups. The study highlights that the Union of Skills represents both a continuation and evolution of previous EU strategies, while also introducing new, increasingly concentrated governance structures. These may further entrench the link between education and macroeconomic goals and push national policies toward convergence under a common European trajectory. Against this backdrop, the key question remains whether this policy framework can be re-signified in ways that go beyond competitiveness to genuinely promote democratic well-being, social cohesion, and personal self-actualization. The study ultimately argues for a new, holistic and human-centered -as opposed to business-centered- approach to skills policy—one grounded in the principles of social justice, solidarity, and democracy. Education should not be confined to a purely instrumental role; as Paulo Freire once wrote, it must remain a practice of freedom—nurturing active participation and meaningful social progress.

Key words

skills, inequality, education, lifelong learning, labor market

Thirsty for national profit, nations, and their systems of education, are heedlessly discarding skills that are needed to keep democracies alive. If this trend continues, nations all over the world will soon be producing generations of useful machines, rather than complete citizens who can think for themselves, criticize tradition, and understand the significance of another person's sufferings and achievements. The future of the world's democracies hangs in the balance. (p. 2)

— Martha Nussbaum, "Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities"

1. Introduction

The complex dynamics of the international political scene, geopolitical tensions, escalating rivalries, the climate crisis, and deepening social inequalities are generating an environment of uncertainty that disrupts traditional balances. The European Union (EU) is confronted with ongoing and significant crises that undermine temporary and fragile economic stability, shift political power, fracture the illusion of social cohesion, and erode democratic values. In recent years, skills policies have been regarded as part of the strategic response to these challenges, aiming to adapt individuals to the demands of an ever-evolving labor market and to prepare EU citizens for the employment challenges of the future.

The European Commission's (2025b) *Union of Skills* Communication claims to address these challenges by emphasizing the importance of securing a modern and skilled workforce that will enhance the EU's competitiveness and economic resilience. In practice, this initiative seeks to highlight the urgent need for strategic approaches to lifelong learning for adults that respond to the future demands of an ever-changing labor market. Its objective is to achieve the greatest possible convergence of education, training, and employment policies across Member States, with the hope that EU citizens will thereby be able to meet the demands of an increasingly volatile economic and technological environment.

This initiative, as will be further illustrated, incorporates a business-oriented and technocratic approach in which knowledge, skills and competences are not primarily viewed as tools for social inclusion or personal development, but rather as means to enhance productivity, innovation, and adaptability to the priorities of prevailing macroeconomic policies. Within this rationale, the concept of "human capital" occupies a central position. Education and training are primarily perceived as individual investments aimed at securing future employment and income. Workers' skills are presented as a fundamental prerequisite for the EU's competitiveness, particularly in the context of the "green" and digital transitions. The emphasis on strengthening the international competitiveness of the European economy is presented as a key priority, without sufficiently addressing the power imbalances and unequal dynamics among the various European economies, nor the human-centered and social dimension of education and training. Inevitably, this raises a fundamental question about the nature and purpose of education in a democratic society. Martha Nussbaum (2010) emphasizes that an exclusive focus on skills related to economic growth leads to a deeper crisis: the erosion of democratic foundations, warning of the danger of neglecting the role of education in cultivating critical thinking, empathy, and civic participation.

The Union of Skills initiative is closely linked to the European Union's most recent analyses on competitiveness, adopting a technocratic lens that emphasizes the importance of aligning skills policies with the twin transitions: decarbonization and digitalization. However, this model is not without limitations. The need to substantially strengthen the social dimension in the development of knowledge and skills remains critical, and the key question that arises is whether this policy will succeed in addressing the real needs of all European citizens or whether it risks reinforcing inequalities and regional disparities.

Within the context of the ongoing dialogue surrounding this policy, its critical and reflective assessment is essential. There is a significant risk that it may fail to meet the needs of diverse social groups or lead to institutional and social impasses. The present study aims to analyze the Union of Skills initiative and critically examine the goals and policies it encompasses. Its objective is to highlight its key dimensions, decode its underlying rationale, and identify the potential risks and limitations that may emerge during its implementation.

2. Developing an Analytical Framework for Assessing the Union of Skills Communication

To fully grasp the spirit of the *Union of Skills Communication*, one must situate it within the theoretical tradition from which it originates, study it in parallel with related policy texts, and take into account the factual circumstances prevailing at the time of its publication.

The European Union is undeniably standing at the threshold of significant challenges. The escalation of international rivalries and geopolitical tensions poses a threat to global peace. Intense trade and economic wars over the control of raw materials, energy sources, consumer markets, and human labor have intensified. Ongoing armed conflicts are causing enormous human suffering and the destruction of infrastructure essential for human survival. These conflicts -compounded by fear and insecurity- are driving forced migration and placing additional strain on public finances through rising military expenditures, often at the expense of critical sectors such as education, social welfare, and health. Additionally, these conflicts have lasting consequences for mental health, particularly among young people. They negatively impact transportation, international trade, and energy security and sufficiency by fragmenting value chains.

The climate crisis is rapidly deteriorating human living conditions, inflicting irreversible damage on surrounding natural ecosystems and frequently generating substantial emergency costs for national budgets. At the same time, rapid technological advancement in our increasingly networked world -including the accumulation of vast data sets and their algorithmic management, the digitization of ever more aspects of daily life, and the proliferation of artificial intelligence applications- is profoundly transforming both the nature and content of work. These developments result in job displacement and the emergence of new professions, exacerbate educational and income inequalities, and contribute to the spread of misinformation and ideological manipulation. Demographic trends in most European countries are heavily skewed toward an aging population, with serious implications for the availability of working-age individuals and the sustainability of social security and healthcare systems. Systems of governance are experiencing a crisis of effectiveness, having lost a significant degree of public trust. Meanwhile, racism, xenophobia, and neo-fascist far-right populism -phenomena thought to have been relegated to Europe's past- have re-emerged, with their proponents frequently contending for electoral success and positions in government. Regional disparities continue to widen rather than close. This complex of issues constitutes the dominant, negative dimension of contemporary reality, which inevitably shapes public discourse and informs both national and EU-level policy agendas.

The objectives and content of the *Union of Skills Communication* are closely aligned with the aforementioned trends and are directly connected to specific official EU documents, as well as to specialized studies and recent research findings (see OECD, 2024a; 2024b; 2024c; 2025). Without considering the perspective offered by these texts, the rationale underlying the *Union of Skills Communication* cannot be fully understood. The first and most significant connection to highlight is that the *Union of Skills Communication* follows -not only chronologically but, more importantly, in terms of substance- the orientations and guidelines

set out in the European Commission's *Competitiveness Compass* Communication. This, in turn, echoes the assessments and recommendations of the Letta and Draghi reports, incorporating a substantial portion of their insights and proposals.

In 2024, former Italian Prime Minister Enrico Letta published a report titled "Much More Than a Market". The Letta Report (2024) focuses on the expansion and deepening of the single internal market as a means of responding both to emerging international challenges and to the persistent inefficiencies within European economies. Among other recommendations, it proposed measures to streamline capital markets, unify and simplify the regulatory framework for businesses, improve EU regulations to support the digital economy, establish common cybersecurity standards, and integrate research, education, and innovation as core pillars of the single market—with a particular emphasis on prioritizing investment in these sectors.

This was followed by the publication of the report by former President of the European Central Bank, Mario Draghi, in September 2024, released in two parts under the title *The Future of European Competitiveness* (Draghi 2024a, 2024b). The report emphatically describes the current juncture as an "existential challenge" for the future of the EU. Its primary focus is the international competitiveness of the European economy as a whole. The report argues that Europe's persistently sluggish growth -driven by an unsatisfactory rate of productivity increase- has caused the European economy to fall significantly behind its global competitors, particularly in the domain of technological innovation, which is identified as a key engine of modern economic development. The issues addressed and the initiatives proposed in the report span a wide range of areas: the issuance of common debt to finance increased investment particularly in energy, the green economy, and technological innovation; the integration of capital and financial markets; the continuation and intensification of decarbonization policies; the transition to a circular economy and self-sufficiency in raw materials; the reduction of the EU's dependence on imports; the establishment of a unified strategic orientation and a common regulatory framework for European industry; the creation of a common fund for European defense; the further enhancement of human capital through expanded worker training programs; and the reform of EU decision-making processes to reduce obstacles and accelerate policy implementation. The Draghi Report also contains extensive references to the role and importance of human capital skills in the development of the European economy.

The two reports converge on key issues, concluding that the international geopolitical and economic environment has undergone radical change, while the EU has so far delayed and failed to adequately respond to these transformations. As a result, unless immediate action is taken, the consequences for European economies and societies will soon be highly detrimental. The conclusions of both reports were swiftly reflected in the *New European Competitiveness Deal* (Council of the EU, 2024), and most notably in the Communication *Competitiveness Compass* for the European Union.

This specific Communication from the European Commission, issued in January 2025, opens by acknowledging the EU's long-standing competitiveness problem in comparison to the United States and China. According to the Commission, this insufficient competitiveness stems from the "persistent gap in productivity growth" (European Commission, 2025a, p. 1), the primary cause of which is identified as a lack of innovation. Thus, increasing productivity is set as a central objective, while the capacity for innovation, competition, and economic growth is considered a prerequisite for the digital and green transitions. The Communication ultimately concludes that Europe requires a new competitiveness model based on productivity driven by innovation. Consequently, policies must focus on removing obstacles to growth and investing in innovation and in the skills of the workforce. The Communication fully adopts the

competitiveness enhancement proposals outlined in the Draghi Report and places strong emphasis on the critical prerequisite of “skills promotion” (European Commission, 2025a, p. 3), announcing the forthcoming publication of the *Union of Skills* Communication. Its aims include addressing skills gaps and labor shortages, ensuring alignment between skills and labor market needs, facilitating mobility within the internal market, and attracting more talent from third countries. As will be demonstrated in the analysis of the *Union of Skills* Communication that follows, the *Competitiveness Compass* serves as the primary reference point for shaping the goals, orientations, and initiatives related to skills policy.

In addition, the *Union of Skills* Communication builds upon and further develops previous EU policy documents on skills. At least, two foundational texts must be considered: The Communication *A New Skills Agenda for Europe. Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness* (European Commission, 2016), and the subsequent version of the same five-year program, published in 2020 under the title *European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience* (European Commission, 2020). In the latter -and still active- version of the *European Skills Agenda*, part of the implementation of which coincided with the experience and consequences of the pandemic, the emphasis was placed on supporting the green and digital transitions with the appropriate skills. At the same time, the principles of sustainability, resilience, and social justice were upgraded, though primarily at a rhetorical level. The competitiveness dimension has always been a consistent point of focus in EU skills policies, although the degree of emphasis placed on it has varied.

3. Pillars and Content of the *Union of Skills* Communication

This section provides a preliminary overview and analysis of the pillars and proposed actions outlined in the European Commission’s *Union of Skills* Communication. This initiative is intended to serve as a catalyst for coordinating education, training, and employment policies across the European Union, with the overarching aim of strengthening the EU’s global competitiveness. More specifically, on March 5, 2025, the European Commission introduced the *Union of Skills* initiative in a document structured into six sections (European Commission, 2025b):

- i. The problem: the need for more and better skills
- ii. The objectives of the Union of Skills
- iii. The key pillars of the Union of Skills
- iv. Investing in education and skills – mobilizing public and private investment
- v. Governance
- vi. Conclusions – the way forward

3.1. The “skills crisis” in Europe as the Starting Point of the Communication

The starting point for the *Union of Skills* Communication is the emerging “skills crisis” in Europe, which is identified as one of the most significant challenges currently facing the EU, as rapid technological advances and demographic shifts are profoundly reshaping the labor market. Moreover, shortages in specialized skills are affecting the EU’s innovation capacity and competitiveness, necessitating coordinated action at the level of Member States. As emphasized in the Communication, in recent years the EU has been experiencing a skills shortage problem, which is linked to technological progress, digitalization, and structural transformations in the labor market. Businesses across various sectors are struggling to find

personnel with the necessary competencies, especially in fields such as artificial intelligence, quantum computing, and the green economy.

According to the Communication, serious shortages of highly skilled graduates from both higher education and vocational training are evident across various levels and subsystems of education in Europe. While continuous upskilling throughout one's professional life is essential, many regions and social groups -such as persons with disabilities or those with a migrant background - encounter barriers to accessing educational opportunities, leading to untapped talent across the EU. Europe also lags behind in core competencies, as highlighted by PISA results and the widespread lack of digital skills among young people. Many occupations currently experiencing shortages in the EU require vocational qualifications, and the need to renew the workforce is particularly acute in sectors such as agriculture and fisheries.

Despite the high projected demand for highly skilled professions by 2035, Europe is not producing a sufficient number of talented graduates. While continuous adult training is essential, participation remains low, with fewer than 40% of adults engaged in education or training, a figure that is even lower among individuals with low skill levels. Although the demand for digital skills is steadily increasing, nearly half of the adult population still lacks them. Furthermore, men continue to dominate the fields of science, technology, engineering, and mathematics (STEM), which influences the structure of the labor market and constrains the EU's innovation potential. The lack of financial and entrepreneurial skills limits the capacity of startups to scale, while the EU remains less attractive to talent from third countries compared to other OECD countries. Additionally, improved mapping of labor market needs and vocational training requirements -particularly in critical sectors- is necessary to enhance preparedness for future disasters and crises. The Communication also highlights the inability of education systems to keep pace with the speed of technological change (European Commission, 2025b).

Within this context, the Communication highlights the shortage of professionals in STEM fields, referring both to the lack of specialized scientific personnel in critical industrial sectors of the green economy and information technology, and to the shortage of qualified teachers in mathematics and the natural sciences. Particular emphasis is placed on the issue of discrepancies among Member States regarding the recognition of skills and the transferability of qualifications (such as diplomas and degrees), which hampers internal mobility and, consequently, the optimal utilization of the workforce. These shortages are seen as not only undermining the competitiveness of the European economy, but also impeding social inclusion and sustainable development. The assessment of the current state of affairs concludes with several noteworthy references to the fragmented governance of skills development systems. Although skills policies are closely interconnected with education, employment, the economy, and social inclusion, they are often administered by different ministries or agencies operating with divergent priorities at national and regional levels.

The lack of a coordinated approach among various stakeholders -such as education systems, industry, public employment services, and civil society- creates barriers to efficient investment and information flow regarding skills needs. The absence of integration and cooperation among organizations involved in skills development makes it difficult to align the supply of skills with labor market demand and further complicates the management of migration. The Communication stresses the need for action at the EU level, as the challenges are too significant to be addressed solely by individual Member States. The EU is seen as capable of accelerating the transformation of skills and education, reducing skills gaps, and addressing decision-making inefficiencies. As becomes evident, a shift is taking place in the coordination and implementation of skills strategies, with power increasingly being

transferred from individual member states -which may pursue divergent policy contents and implementation forms toward central EU institutions. This transition aims to foster a more unified, "common" approach in terms of objectives, strategic pillars, and intervention measures.

3.2. The Stated Objectives of the *Union of Skills*

The *Union of Skills* Communication states that its primary objective is "for everyone in Europe, regardless of where they are, to have the opportunity to build solid skill foundations and participate in lifelong skill upgrading and reskilling, in accordance with the European Pillar of Social Rights" (European Commission, 2025b, p. 4). Supporting European education systems to provide equal opportunities for education to citizens, adopting European values such as democracy and human rights, and ensuring access to quality employment are some of the specific aims of the first general objective of the *Union of Skills*. The second key objective is to support businesses in becoming competitive and resilient. This is accompanied by a call for employers to increase investment in the skills of their workforce. The third key objective refers to the urgent need for skills and qualifications, wherever and however they are obtained within Europe, to be transparent, trustworthy, and recognized across the single market.

3.3. The Key Strategic Pillars of the Communication

The "Union of Skills" initiative is structured around four main pillars of intervention:

- i. Skill Development for Quality Jobs and Lives: The focus is on enhancing foundational skills (literacy, mathematics, digital skills) and increasing the participation of women in STEM professions.*
- ii. Upgrading Skills and Reskilling: This pillar aims to shape a more flexible workforce, with a particular emphasis on low- and medium-skilled workers and the use of micro-credentials to validate new skills. The "Pact for Skills" (European Commission, 2020) strengthens cooperation between educational institutions and businesses for the continuous upgrading of workers.*
- iii. Skills Mobility: This involves the creation of a "Skills Portability" mechanism to facilitate the free movement of individuals across the EU and the recognition of qualifications between Member States.*
- iv. Attracting, Developing, and Retaining Talent: Through the "EU Talent Pool," this pillar aims to attract specialized labor from third countries, facilitating legal migration and the integration of skilled professionals into the EU labor market.*

The Communication further examines each of the four intervention pillars, outlining the main characteristics of the current situation, defining the corresponding actions, expected deliverable outcomes, and setting quantitative targets and specific implementation timelines. In summary, the proposed interventions are as follows:

- *Development of Basic Skills:* Implementation of the "Basic Skills Support Scheme" pilot program to enhance skills in literacy, mathematics, science, and digital media.
- *Strengthening STEM Fields:* Promotion of skills in science, technology, engineering, and mathematics (STEM), with the goal of increasing the participation of women in these fields.
- *Vocational Education and Training (VET):* Modernization of the vocational education and training strategy (VET) to increase its attractiveness and quality.

- *Continuous Skills Upgrading*: Expansion of the use of micro-credentials for flexible learning solutions and strengthening the "Pact for Skills" to support workers in strategic sectors.
- *Enhancing Workers' Mobility*: Promotion of the "Skills Portability" initiative to facilitate the recognition of skills and qualifications across the EU.
- *Attracting and Retaining Talent*: Creation of the "EU Talent Pool" for recruiting workers from third countries and the development of a visa strategy to attract top students, workers, and researchers.

The initiative aims to align the skills of European citizens with the needs of the digital and green transition, ensuring their competitiveness in a global economic space.

Regarding the issue of mobilizing significant financial resources, the *Union of Skills* Communication emphasizes that skills development is an investment that delivers multiple benefits (European Commission, 2025b) and refers to the available resources for the implementation of the initiative during the period 2021-2027. Specifically, the European Social Fund (ESF+) allocates €42 billion for skills development, the Recovery Fund allocates €67.7 billion for human capital and infrastructure, the European Regional Development Fund allocates €8.7 billion, Erasmus+ allocates €26.1 billion, the Just Transition Fund allocates €2.3 billion, and InvestEU allocates over €1 billion. The European Commission is committed to continuing financial support for skills development actions and urges member states to increase relevant spending in their national budgets. At the same time, cooperation with the private sector is being strengthened to promote investments in training and professional development. To this end, the "EU Invest in Talent" platform will be established in collaboration with the European Investment Bank, which will combine EU financial resources with private investments.

Finally, it is argued that the successful implementation of the *Union of Skills* initiative requires collective responsibility, investment, and the effective execution of reforms. Consequently, robust governance is expected to serve as a key instrument, based on insights from the *European Skills Intelligence Observatory*, which will provide data and forecasts on skills and enable the timely identification of shortages in critical sectors. In addition, a *European Skills High-Level Board* will be established, bringing together educational institutions, employers, and social partners, with the aim of offering comprehensive skills-related information to policymakers. Based on the Observatory's recommendations, the Board will ensure coordinated actions to strengthen human capital. These two bodies are expected to guide the common European skills strategies, fostering cooperation among member states, educational providers, and industry, with the aim of enhancing the European labor market. Within the framework of the *European Semester*, a dedicated recommendation on human capital will be developed, focusing on structural issues in education and skills, thereby shaping a new agenda that links skills policies to the competitiveness of the European economy.

4. Preliminary Critical Assessment of the Union of Skills Communication

As previously noted, the *Union of Skills* Communication is closely aligned with the rationale and proposals outlined in the *Competitiveness Compass* Communication. Consequently, it adopts a strategic orientation whereby skills are presented not as a means for social inclusion or personal development, but rather as a critical factor in labor productivity. The connection between skills policy and the digital and green transitions of the economy is framed as an unquestionable necessity, while enhancing competitiveness is positioned as the overriding

imperative. However, this policy intervention is neither neutral nor self-evident. On the contrary, it clearly reflects a further shift of the EU towards a more technocratic and business-driven approach. Within this framework, the broader set of concepts—knowledge, skills, competences, and attitudes—which together constitute key dimensions of human labor capacity, and which are today subsumed under the dominant notion of “skills,” are increasingly perceived and evaluated primarily in terms of their utility for the economy. This raises critical questions regarding how “excellence” in education and training is defined, who determines which skills are valuable, and ultimately, whom these policies are designed to serve. The assessment of the *Union of Skills* Communication that follows attempts a preliminary critical reading of its ideological and political underpinnings, as well as of the potential constraints it introduces in the design of public policies for education and employment in Europe.

4.1 Improving Productivity and Competitiveness Underpins all other Objectives of Skills Policies

According to the European Commission, “human capital” (Becker, 1994; Schultz, 1961) constitutes the cornerstone of Europe’s competitiveness and economic resilience. As a result, skills are emphasized as a critical factor in enhancing these dimensions, thus necessitating a new approach that integrates education, training, and employment policies within a unified strategic framework. Within this context, competitiveness is placed at the core of policy interventions, and the Union of Skills initiative declares that it is based on -and further advances- five main priorities: fostering innovation, decarbonising the economy, strengthening preparedness for future challenges, defending democracy, and consolidating social justice. Within this broad set of objectives, an early footnote in the *Union of Skills* Communication states that “skills should be understood throughout this Communication in a broad sense. They include skills, knowledge and competences for life, far beyond those required for the labour market” (European Commission, 2025b, p. 1). However, despite this claim, the vast majority of references in the document link skills almost exclusively to economic competitiveness.

This connection between skills and productivity - competitiveness is not new, as it can be found in earlier EU documents on skills (European Commission, 2016; 2020). However, it does not receive the almost exclusive focus that characterizes the current Communication. Traditionally, skill development policies are linked both to education and training policies and to so-called “active labor market policies”. In the *Union of Skills* document, this association is extended and shifted. According to the logic of this Communication, skills are primarily linked to worker productivity and the competitiveness of European economies. It is now clear that, in the context of escalating economic competition and technological and trade wars of our time, the priorities regarding the acquisition of knowledge and skills are fully subordinated to the needs of European capitalist economies and more specifically, the powerful Central European economies that play a leading role in shaping the economic policy directions of EU member states.

4.2 Negative Impact on the Entire Education System

This development appears to affect not only vocationally oriented education -such as VET and continuous vocational training, where such influence might be expected- but the entire education system. From this perspective, given the limited available resources and means, as well as the partial redirection of state expenditures towards the European defense industry, the outlook is not optimistic for general education, especially adult education, as financial resources will be directed with absolute priority towards skills development “according to the needs of the economy and the labor market”. Furthermore, it is well-established by other official European documents that while much is said and written about social justice, social

inclusion, the development of active citizenship, and balanced development between general and vocational education, little of this is incorporated into definitive plans and, ultimately, financed and implemented. More broadly, the excessive emphasis on "lifelong learning for labor market needs" has, to some extent, shifted policy and funding priorities from formal education towards non-formal vocational training for workers and the unemployed (upskilling – reskilling). Therefore, the practical downgrading of the importance of initial education and, more broadly, of the formal educational system, whose negative outcomes are repeatedly observed today, is not unrelated to this "shift towards lifelong learning" that has characterized European policies over the last three decades.

4.3. New Governance Model: From Fragmentation to Centralization

Another notable shift observed in the text, when compared to earlier references, is the assessment that the fragmentation of skill development systems among member states does not benefit overall European competitiveness. Consequently, the diversity of approaches and the pluralism of educational systems no longer seem to be perceived as advantages, as EU institutions argued for decades. According to the current reasoning, there should be an intensification and acceleration of the convergence of different national education and training systems, particularly skill development strategies, based on common European guidelines and urgent priorities, especially in the area of qualifications recognition. The primary reason for this is to facilitate the seamless mobility of students, researchers, and employees / workers within the European territory, in order to minimize the barriers for businesses to utilize, with the greatest ease, human resources within the single internal labor market.

Additionally, a new and distinct element should be considered that the Communication assesses the fragmentation of policies and available resources as a problem not only between the Union's member states, but also within countries themselves, where the fragmentation of roles, responsibilities, and competencies between different bodies hinders the effective implementation and monitoring of skill policies. While this assessment is valid, it could lead to greater centralization of decision-making. The uncertainty increases due to the decision to strengthen the governance and coordination mechanism of skill systems through the establishment of central organizations – reference points such as the *Observatory* and the *High-Level Council*, bodies and institutions expected to play a decisive role in navigating national skill policies. From this perspective, the space available to member states for developing skills strategies tailored to their own national specificities appears increasingly constrained, as both material and intangible resources are concentrated in the service of centralized, "common" European policy objectives. Thus, within the current European division of productive activities, this dynamic heightens the risk that countries like Greece will become further entrenched in a low-to-medium skills economy, focused on service sectors and specializations with limited added value.

4.4. Selected Critical Reflections on Key Observations and Proposals of the Union of Skills Communication

4.4.1. Comments on the Section "The Problem: The Need for More and Better Skills."

The Communication opens by identifying three key challenges that define the current state of skills in the EU: (a) a shortage of skills and the pressing need for more and better skills; (b) a lag in the pace of transformation between the economy and technology on one hand, and education on the other; and (c) fragmented governance and insufficient information regarding skills.

Although the first section of the Communication highlights certain data that reliably present the state of education and vocational training in EU countries, the causes are neither

sufficiently investigated nor analyzed, nor are the proposed improvement interventions adequately substantiated. It appears that the text, in conjunction with other related documents on skills and competitiveness, accepts certain general assumptions and theoretical premises as self-evident. Without a doubt, the theoretical support for the ideas and proposals regarding the role of skills throughout the text is based on the axioms of neoclassical economics concerning the role of human capital and innovation in economic development. Furthermore, the presentation of skills-related problems is primarily done in terms of quantitative assessment of sizes and comparisons of specific indicators between countries. There is no mention of issues related to the quality of skills development, such as the quality of teaching and learning. Also, the focus is placed only on a small portion of the spectrum of knowledge, skills, and competencies required by workers and, more generally, citizens in our unstable and uncertain era. References to "which skills individuals need" are briefly limited to the areas of digital, green, transversal/soft, and entrepreneurial skills.

In the subsection presenting the "speed gap between economic/technological transformation and education", the main cause of the problems is typically identified as the inadequacies of the educational systems, which lag behind the rapid technological transformations in the economy and labor market. The inability of the productive system, in countries like Greece, to make use of the high skills acquired by individuals through participation in higher education and, more generally, the demand side of the labor market -both in its quantitative and qualitative dimensions- is left unaddressed. The Communication, with the exception of the final paragraph, where there is a brief reference, does not seem to acknowledge the need to turn attention to the demand side of skills (businesses, employers), likely assuming that anything outside the realm of state education and employment policies falls outside the scope of public and social interventions.

From this perspective, the very relevant and significant question for Greece -under what conditions could public and private investments develop dynamic economic sectors by utilizing the country's scientific potential in high added value- productive activities- is entirely bypassed. Consequently, policy interventions on skills are limited to the supply side of skills from individuals, treating education as a dependent variable of the economy. Thus, the political management of the various issues regarding skills is reduced to the "obligation of education to adapt to the needs of businesses". In this way, a primarily economic weakness of many governments and economic units in utilizing the available high-level skills in more productive entrepreneurial prospects is perceived as a failure of educational systems and individuals to adapt to the needs of labor markets. Therefore, a primarily political and economic issue is transformed into an "educational failure" (Lintzeris, 2024).

Another important aspect is that the logic of the Communication seems to completely overlook the factor of potential differences between the Member States in terms of the structure and functioning of skills development systems. Focusing on the case of Greece, it becomes clear that some of the assessments used to describe the EU's skills challenges either do not apply or do so to a far lesser extent than in other European contexts. One such example is the "increasing challenge regarding the demand for specialized talent in STEM fields, particularly in strategic areas such as clean and circular technologies, digital technologies, aerospace, and defense" (European Commission, 2025b, p. 4). However, the Greek economy — as evidenced by reliable statistical data — does not offer a sufficient number of high-skill job opportunities in technologically advanced productive sectors. The majority of job vacancies in the labor market, at least from a quantitative standpoint, are concentrated in occupations that require medium or even low levels of skill. These roles, however, are essential for sustaining key sectors of the Greek economy, such as tourism, transport, trade, and the agri-food chain. From this perspective, such skills should neither be undervalued nor their contribution to the overall economic output minimized. In this sense, the "fetishization

of high skills" reflected in the Communication is neither accurate nor aligned with the productive reality of Greece. As a result, it does not support the development of policies that are responsive to the actual needs and realistic future prospects of the country's economic and social structure.

The lack of specialized educators "in mathematics and the natural sciences, which highlights the urgent need to attract new, high-level educators and trainers, and better support them through continuous professional development in these critical areas" (European Commission, 2025b, p. 4) is correctly identified as a problem. This applies to Greece as well, but although it has been pointed out many times, it does not seem to be a priority of government policies. On the contrary, educators face a lack of incentives for professional growth, persistently low wages, and limited opportunities for training and adaptation to evolving demands in their work such as the integration of e-learning tools and artificial intelligence in education.

The subsection of the Communication titled "Fragmented Governance and Information on Skills" is of particular interest and may lead in the near future to significant changes in the models of organizing and managing skills policies. This is an issue that also applies to Greece, and indeed to a significant extent, primarily manifested in the relative ambiguity or overlap of responsibilities between the Ministries of Education and Labor, particularly regarding the field of continuing vocational training, where the greatest problems of educational quality and effectiveness can be identified (Kokkos et al., 2024). Arguably even more critical is the fragmentation within the "skills chain", encompassing the initial diagnosis of needs and skill mismatches, skill acquisition, activation, and matching. Notably, the findings from skills needs assessments, which are drawn from diverse sources, are insufficiently communicated or synchronized with the design and operation of educational institutions, such as the timely development of appropriate programs or the adaptation of educational content.

4.4.2. Comments on the Key Strategic Pillars of the Union of Skills

The Union of Skills is built upon four key pillars: (a) developing skills for quality jobs and lives through a robust educational foundation with an inclusive lifelong learning approach; (b) upgrading and reskilling the workforce to support the digital and green transitions; (c) facilitating the circulation of skills through the free movement of individuals across the EU; and (d) attracting, developing, and retaining talent (European Commission, 2025b, p. 5). These pillars are consistent with earlier policies in the skills domain, particularly the European Skills Agenda 2020–2025 (European Commission, 2020), especially in relation to points (a) and (b). Although points (c) and (d) have been previously addressed in various forms, albeit with less emphasis, they now reemerge as prominent priorities. Notably, point (c) the circulation of skills essentially constitutes an "intra-EU dimension" of point (d), as policies facilitating workforce mobility also promote the attraction of highly educated individuals, thereby enabling a more effective distribution of skilled workers across European economies and labor markets.

However, the issue of the mobility of students, researchers, and workers within the EU requires particular attention, especially for a country like Greece. It is a fact that measures to enhance intra-EU mobility of employees are a key aspect of policies aimed at optimally utilizing human resources to meet labor needs at the overall European level. Owing to the structure of its economy -which provides limited opportunities for high-skilled, high-wage employment- Greece tends to "export" its scientific talent to more advanced EU economies (brain drain), while at the same time "importing" low-skilled workers who nonetheless remain essential to key sectors such as agriculture, tourism, and construction. Therefore, while facilitating intra-EU mobility of workers may be beneficial at an individual level, it could pose a "problem" at the national economy level for societies that cannot productively utilize their available scientific talent. This reality risks trapping the Greek economy in a state of

dominance by low and medium-skill productive activities and reproducing the vicious cycle of brain drain.

In the section titled "Building Skills for Life through a Strong Educational Foundation", the Communication asserts that "the sharp decline in basic skills among our youth -including digital skills- is a ticking time bomb for our educational systems and for Europe's competitiveness" (p. 6). This statement underscores the consequences of the ongoing degradation of public education systems: more young people staying in education for longer periods, but with lower-quality studies and deficient learning outcomes for a large proportion of the student population. Furthermore, as a consequence of the decline in quality and effectiveness of studies in formal education, a relative disconnect occurs between the level of educational qualifications (formal credentials) and the level of skills corresponding to these qualifications. This erosion of the signaling function of educational credentials with respect to labor market demands constitutes a negative development that complicates the school-to-work transition and further destabilizes the position of workers, who are often considered the weak part in labor contract negotiations.

Greater attention is also required for the increasing socio-economic inequalities, gender and ethnic diversities, and all other forms of discrimination. Moreover, there is strong research evidence that lifelong learning -and specifically adult education and training- increases rather than reduces inequalities, to the extent that it primarily benefits those who need it the least, while those who need it the most are deprived of it (Karalis, 2020). Therefore, "positive discrimination" is needed in favor of individuals with low skills and insufficient educational backgrounds. Additionally, there is a need for the revitalization of active methods in adult education and training, an element that has been severely impacted by the sudden and widespread dissemination of distance learning methods using inadequate digital tools (misleadingly termed "e-learning"), which in no way guarantee adherence to the principles of participatory adult education (Kokkos et al., 2024). Furthermore, a substantial expansion of adult education subject areas is required, aiming at the reawakening of general adult education in areas such as combating digital misinformation, developing critical thinking, social solidarity, understanding and coexisting with diversity, cultural and artistic renewal, and fostering historical awareness.

The *Union of Skills* document is based on evidence derived from tracking specific indicators and ad hoc studies and research. The primary method for documenting policies is the collection of quantitative data on selected indicators from EU member states, the extraction of average values, and the presentation of each country's position in relation to the others or in relation to the specific quantitative policy target. Negative deviations from the average - and even more so, deviations from the performance of the "successful countries" on each indicator- are automatically considered as "problematic situations" at the national level, hindering the achievement of "common European goals." Any differences or particularities contributing to these deviations are not investigated, nor is there room for alternative interpretations. However, in skills policies and more broadly in educational and social policies, the principle of "one size fits all" does not apply, nor can simplistic, one-sided answers solve the complex social puzzles. For example, Greece ranks "high" (i.e., at a satisfactory level) on the indicator of youth participation in higher education, but this leads to an increase in the number of so-called "over-educated" individuals (compared to a static view of the needs of the Greek employment structure), which in turn causes an imbalance between the supply and demand for skills. This factor -seen as negative- significantly lowers Greece's ranking on the *Skill Mismatch* section of the *European Skills Index* of Cedefop. Therefore, quantitative data come with interpretative prerequisites for understanding and require comprehensive critical consideration and correlation with complex social and educational variables before being

superficially classified as "negative" or "positive" factors, receiving the desired political priority or conversely, falling into operational obscurity.

It is worth noting that the *Union of Skills* document makes no reference to a critical evaluation of the outcomes of existing policies or their broader impacts. The well-documented cycle of target-setting, insufficient achievement of objectives, absence of meaningful policy assessment, and renewed goal-setting -ostensibly under the banner of evidence-based policymaking- continues largely unchallenged.

In conclusion, the document's one-dimensional emphasis on linking skills to labor productivity and, ultimately, to the enhancement of competitiveness, positions the entire framework of formal, non-formal, and informal learning within the logic of prevailing economic orthodoxy—or more accurately, within the logic of a capitalist-oriented economic model.

5. Final Reflections

The goals and proposals outlined in the *Union of Skills* Communication, in addition to being influenced by the EU's existing skills strategies, have been significantly shaped by institutional documents such as the recent *Competitiveness Compass* Communication. These documents reflect the EU's intended large-scale policy shift in response to the declining global position and prospects of Europe in the context of contemporary international developments. This transformation cannot be overlooked, as education systems function not only as mechanisms for the transmission of knowledge but also as arenas of social and political negotiation. In the current context, education is primarily regarded as a tool for the production of human capital for the economy, and less as a space for critical thinking and social participation.

In conclusion, let us return to the initial question: Does the Union of Skills Communication represent a smooth and expected continuation of the same skills policies that have been implemented for at least the past decade, or rather a major escalation and transition to a new level? In our view, it is neither and perhaps both. In many respects, the Communication represents a continuation and further development of already familiar European skills policies. This becomes evident when comparing the content of the key Communications and Recommendations of the EU on skills (European Commission, 2026; 2020; 2025b). At the same time, however, it introduces new focal points for policy priorities, focal points that may lead to a qualitative shift in the patterns of policies followed thus far. Particularly in areas such as the new governance model for skills systems, significant changes appear to be emerging.

In any case, a crucial point is that the content of the Communication, as well as the timing of its publication, is directly linked to the particularly critical juncture for the trajectory of the EU and, more broadly, for international relations. From this perspective, the axes and policy priorities set out in the document are by no means guaranteed to remain stable within the rapidly changing context of escalating economic competition. What is now beyond doubt - even for the most skeptical observer- is that skills policies are more tightly constrained than ever before by the goals and priorities of macroeconomic policy. This condition does not bode well for the future of educational systems.

The Union of Skills initiative embodies the imperative of an effort to reshape European skills policies by seeking to align and integrate them into a unified strategy for economic growth. However, the notion of "union" put forward by the Commission raises critical questions about the actual scope of this integration, the political weight it carries, and the strategies emerging from this initiative. In the present study, we focused on the near-total linkage being established between skills and competitiveness. While we do not overlook the challenges the EU is facing -such as those related to growth and productivity- we argue that the exclusive

association of education and training policies with the competitiveness of the economy more broadly entails serious risks and limitations, even within the very framework it seeks to advance.

The critique of the unilateral conception of education as a tool for the production of human capital highlights the need to balance skills strategies with the promotion of social policies aimed at addressing inequalities, fostering collective solidarity, and supporting individual development and autonomy within a framework of peace and social cooperation. The restructuring of existing skills policies could, under certain conditions, represent an opportunity to integrate social and political dimensions into education, an education that, beyond its technocratic orientation, must also embrace the values of social justice, cooperation and solidarity.

The need for a new, expanded conception of education and skills policies becomes imperative. Such an approach must combine the necessary economic development with the strengthening of social cohesion, environmental protection, addressing social and income inequalities, and encouraging conscious political participation, offering all citizens the opportunity to develop personally and contribute to the creation of a fairer society. Balanced and equitable development within the framework of economic democracy requires not only the development of economic and entrepreneurial skills but also the enhancement of democratic values and critical thinking. In contrast, the *Union of Skills* essentially presents itself as a tool for economic continuity while overlooking the role of education as a space for political and value transmission. Thus, as European skills policy shifts toward a technocratic, instrumental approach, the question posed by Paulo Freire (1970) arises: is education an act of freedom or a means of adjustment and conformity? In any case, European skills policy must move beyond narrow economic needs and seriously incorporate the dimension of social well-being. Skills policy cannot remain merely a tool for economic reproduction but must integrate the philosophy of education as an act of freedom and political responsibility.

References

- Becker, G. (1994, 1st edition 1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, Third Edition. The University of Chicago Press.
- Draghi, M. (2024a). The future of European competitiveness, Part A | A competitiveness strategy for Europe. https://greece.representation.ec.europa.eu/news/mellon-tis-eyropaikis-antagonistikotitas-ekthesi-toy-mario-ntragki-2024-09-09_el
- Draghi, M. (2024b). The future of European competitiveness, Part B | In-depth analysis and recommendations. https://greece.representation.ec.europa.eu/news/mellon-tis-eyropaikis-antagonistikotitas-ekthesi-toy-mario-ntragki-2024-09-09_el
- European Commission (2016). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. A new skills agenda for Europe. Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness {SWD(2016) 195 final}Brussels, 10.6.2016, COM(2016) 381 final.
- European Commission (2020). European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience {SWD(2020) 121 final} - {SWD(2020) 122 final} Brussels, 1.7.2020, COM(2020) 274 final.
- European Commission (2025a). Communication from the Commission to the European Parliament, the European Council, the Council, the European Economic and Social

- Committee and the Committee of the Regions: A Competitiveness Compass for the EU. Brussels, 29.1.2025 COM(2025) 30 final.
- European Commission (2025b). Communication from the Commission to the European Parliament, the European Council, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: The Union of Skills. Brussels, 5.3.2025 COM(2025) 90 final.
- European Council. (2024, November 8). Budapest Declaration on the New European Competitiveness Deal. <https://www.consilium.europa.eu/en/press/press-releases/2024/11/08/the-budapest-declaration/>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Karalis, T. (2020). *Study of IME GSEVEE & INE GSEE: Incentives and barriers to adult participation in lifelong learning (2011–2019)*. IME GSEVEE & INE GSEE.
- Kokkos, A., Vergidis, D., & Lintzeris, P. / IME GSEVEE & Hellenic Adult Education Association. (2024). *Problematic aspects of continuing vocational training in Greece: A new perspective on quality*. IME GSEVEE.
- Lintzeris, P. (2024). European skills strategies: concepts and typologies, theoretical foundations, institutional architecture, and political priorities. In J. Kontio, P. Gougoulakis, L. Moreno Herrere & M. Teras (eds,) *Emerging issues in research on vocational education & training* vol. 9 (special issue), pp. 40-64. Atlas Academi.
- Letta, E. (2024). Much more than a market – Speed, Security, Solidarity. Empowering the Single Market to deliver a sustainable future and prosperity for all EU Citizens. <https://www.consilium.europa.eu/media/ny3j24sm/much-more-than-a-market-report-by-enrico-letta.pdf>
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton 2010.
- OECD (2024a). Education at a Glance 2024: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>
- OECD (2024b). In Brief: Insights from Skills Strategies in the European Union. Lessons learnt for developing and implementing effective skill policies. https://www.oecd.org/en/publications/insights-from-skills-strategies-in-the-european-union_0bf9e78e-en.html
- OECD (2024c). Do Adults Have the Skills They Need to Thrive in a Changing World? Survey of Adult Skills 2023, OECD Skills Studies. OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/b263dc5d-en>.
- OECD (2025). Trends Shaping Education 2025. OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/ee6587fd-en>
- Schultz, T.W. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51(1) 1-17. <http://www.ssc.wisc.edu/~walker/wp/wp-content/uploads/2012/04/schultz61.pdf>
- Corresponding author: Paraskevas Lintzeris, lintzeris@imegsevee.gr

Quality Assurance in Public Vocational Education Institutions

Vasiliki Karakolia^a, Andreas Vasilopoulos^b

^a Teacher, Ministry of Education, Greece, vkarakolia@sch.gr

^b Assistant Professor, Department of Educational Sciences & Social Work, University of Patras, Greece, andreasv@upatras.gr

Abstract

This paper examines the attitudes of VET educators with regard to the contemporary legislative framework for evaluation. Following an overview of the concept of quality, with particular reference to its relationship with evaluation and quality assurance, we examine the ways in which these principles are reflected in the recent legislative framework for public Institutes of Vocational Education (SAEK in Greek). Additionally, we present the findings of a qualitative study conducted with the participation of ten SAEK educators. They highlight their diverse perceptions of quality and emphasise the challenges associated with adopting different practices, in the context of resisting to change and being suspicious regarding the processes involved. Overall, quality assurance is perceived as a complex process, with the educators' reservations focusing on the lack of preparation and its implementation in the field.

Keywords

Quality, evaluation, quality assurance, SAEK, educators

1. Introduction

In recent years, a number of legislative initiatives have been introduced by the Greek Ministry of Education with the aim of embedding evaluation within the educational structures under its supervision, including school education, higher education and non-formal education (Vasilopoulos 2023; Prokou, E. et al., 2023). This development gave rise to the adoption of new terminology within the Greek education system, including the concepts of 'quality', 'quality assurance' and 'evaluation'. A series of changes in the processes and functioning of the national education system, as well as in the roles of all stakeholders, including personnel, educators, students and relevant parties, was also precipitated. The present paper aims to investigate the attitudes of educators in public Institutes of Vocational Education¹ (SAEK in Greek) towards the content of this current terminology and the contemporary legislative framework for evaluation. In the context of this discussion, the present paper addresses the prevailing legal framework pertaining to the assurance of quality within the domain of vocational educational and training programmes. It thus adds to a series of studies with relative content that explore critical issues in the field of adult education. Specifically, Fotopoulos and Zagos (2016) examined the European experience regarding quality assurance, emphasising the influence of the Greek legislative framework on European trends in education and vocational training. Goulas et al. (2022) presented the findings of research conducted on the transition of IEK graduates to employment, thereby demonstrating a linkage between vocational education and training with the world of work. The qualitative component

¹ In accordance with Law 5082/2024 (Government Gazette 9/A/19-1-2024), all Vocational Educational Institutes (I.E.K. in Greek) were re-designated as Schools of Higher Vocational Education (S.A.E.K.). The aforementioned change was accompanied by the stipulation in the Decree 85/2022 (Government Gazette 232/A/17.12.2022) that the diplomas issued by these institutions constitute secondary or post-secondary education.

of their research yielded noteworthy findings, some of which are being addressed by the introduction of a novel framework of quality assurance for IEK and a more comprehensive long-term strategy to support it. Finally, it is noteworthy to mention the conclusions of the study by Kokkos et al. (2021) on quality assurance in adult education institutions. The study highlights the challenges associated with the implementation of Law 4763/2020 within the current capacity of the management bodies of the adult education system. It emphasises that the evaluation of institutions and their programmes should be primarily focused on the provision of essential knowledge, skills and guidance to trainees, ensuring their employability in positions that align with their qualifications and needs, as well as the economic demands of the sector. Furthermore, if the objective of the evaluation is to stimulate the enhancement of the institutions' overall functioning, it is imperative to ascertain whether the institutions are employing appropriate knowledge and methodology.

In this paper, the content of the key terms used – *evaluation*, *quality* and *quality assurance* – will first be briefly discussed. The legislative framework relevant to the SAEK is then presented. We proceed to the presentation and discussion of the research outcomes following the delineation of the research methodology.

2. Quality Assurance in the SAEK

2.1 The Concept of Quality...

The concept of quality is often described as 'slippery' (Harvey & Green, 1993), and indeed, as Vroomijens (1991) observes, defining it is a futile endeavour². Darra (2005, p. 8) offers a concise yet comprehensive overview of the contemporary literature on the subject, positing that the concept of quality in education is multifaceted and operates across multiple levels. It is further noted that the term's connotations vary among diverse stakeholder groups, being contingent on their respective political and ethical beliefs concerning the enhancement of quality. Additionally, it is observed that the term is intricately interwoven with perceptions and attitudes concerning the nature of human beings, the optimal forms of communication, and the structuring and institutionalisation of their relationships for the fulfilment of specific purposes.

Fortunately, the international literature recognises certain qualities under which this concept may be approached, and these will be discussed below. Firstly, it is imperative to acknowledge the significance of the concept of quality in relation to the user (teachers, students, interest groups, etc.), the circumstances (structure, level of education, time frame) and the reference points (inputs, processes, outputs, mission, objectives, etc.) (Harvey & Newton, 2007; Harvey & Green, 1993; Darra, 2005; Ioakeimidou, 2018; Stamelos et al., 2022). It is important to note that there is no single, conclusive definition of quality. The perception of quality is subjective and varies among stakeholders. Different perceptions of quality are both inevitable and legitimate. They are, also, subject to change over time and can be redefined by stakeholders. Finally, Harvey and Green (1993) in their emblematic article on quality refer to the five dimensions of the concept: excellence; perfection & consistency; fitness for purpose; value for money; and transformation (Harvey & Green, 1993). In Greek educational legislation, and the European political discourse, however, quality is not explicitly defined and is often identified with evaluation (Darra, 2019; Figueiredo, 2025).

2.2 Quality Assurance...

Quality assurance is defined as the process of collecting policies, systems, and practices within or outside an organisation that are designed to achieve, maintain, and improve quality (Campbell &

² The length of this paper precludes a comprehensive discussion over the content of the particular term.

Rozsnyai, 2002). Actually, given the problematic connotations of the term 'quality', the concept of quality assurance is employed in a broad sense, encompassing a wide range of activities including student information and feedback, state oversight of educational institutions, funding allocation, the enhancement of pedagogical practices, and the development of rankings (Williams, 2011; Williams, 2016). Harvey and Newton (2007) distinguish four main approaches to quality assurance: accreditation, audit, evaluation and especially external evaluation. Relatively, quality assurance can be both an internal and an external process. However, it is true that the reference to this term is identified with forms of external monitoring, evaluation or review of quality rather than with activities that originate and are implemented within the organisation.

The Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA) in the UK, however, links quality assurance to the achievement of standards, involving assessment and accreditation processes that ensure that outcomes meet specific requirements (Dara, 2019; Ioakeimidou, 2018). These processes are set by international and/or national bodies (Dara, 2019; Zarifis et al., 2017). The process of quality assurance fosters transparency, thereby engendering stakeholders' trust and ensuring that service delivery meets expectations or minimum predefined requirements (Stamelos et al., 2022).

The importance of quality assurance in education for the success of educational organisations is a key objective of every country's education policy³ (Fotopoulos & Zagos, 2016).

2.3 ... and Evaluation

Evaluation is defined as a systematic process of data collection using specific criteria (Ioakeimidou, 2018). It aims to investigate quality by highlighting, *inter alia*, directions for improvement, interventions, and modifications. It is considered essential for the completion of any programme or activity that produces results (Athanasoula-Reppa, et al., 1999, p. 14). The absence of evaluation in quality assurance is unthinkable (Ioakeimidou, 2018). The evaluation process is integral to the educational project, as it enables the collection of pertinent data to inform final decisions and establish a basis for comparison. (Ioakeimidou, 2018; Karalis & Lintzeris, 2022; Stamelos et al., 2022).

Evaluation may be categorised into different types, including initial or diagnostic evaluation, which is conducted prior to the initiation of a programme, and formative evaluation, which aims to enhance the organisation's internal functions (Ioakeimidou, 2018; Karalis, 2005; Karalis & Papageorgiou, 2012; Stamelos et al., 2022). Summative evaluation is conducted after the completion of a project. Furthermore, evaluation may be categorised as either internal or external. The former occurs when the evaluator is a member of the organisation being evaluated, while the latter occurs when the evaluator belongs to an external body (Ioakeimidou, 2018; Karalis, 2005; Karalis & Papageorgiou, 2012; Stamelos et al., 2022).

The evaluation of educational work is related to the assessment of pedagogical objectives and the quality of the educational process, and comprises three levels: the educational activity, the organised activity, and the outcome of the educational act, considering socio-economic, political, historical and technological factors (Ioakeimidou, 2018). The evaluation of educators and students, on the other hand, is a critical part of the education system. The main risks of educator's evaluation include the (non-)comprehensive investigation of the factors affecting

³ It is interesting, at this point, to make a brief reference to the concept of quality improvement. The contemporary definitions of the terms 'quality assurance' and 'quality improvement' predominantly suggest that they represent distinctly separate activities. However, there have been remarkably few studies that have directly explored the relationship between them. Quality improvement has been defined as 'a process of increase or improvement' (J. Williams, 2016, p. 98). The term is most often used to refer to a process that brings an activity to the level of a desired standard, although it can also imply the intensification or magnification of an effort towards a goal. Research, at least in the UK, has shown that despite the huge growth of quality assurance processes, there remained serious doubts about their effectiveness in achieving continuous quality improvement (J. Williams, 2016).

the educational process, the absence of feedback for educators and the overestimation of final evaluation over formative evaluation.

3. Quality Assurance, Quality and Evaluation in the SAEK: The Legislative Framework

Recent amendments to the legislative framework governing the operation of the SAEK have been implemented, with the aim of aligning with European guidelines for their quality and sustainability (<http://eurydice.eacea.ec.europa.eu/el>, accessed on 10.01.2024).

Law 4763/2020 and the new Regulation on the operation of the SAEK (Decision, K5/160259) have established novel principles for the evaluation of educators, headmasters and the institutions themselves, while establishing clear rules for the recruitment and evaluation of staff. The adoption of these regulations has brought about significant changes in the role and responsibilities of educators in SAEK.

Specifically, Article 27 of the new SAEK *Rules of Operation* stipulates that educators are responsible for the posting of educational material, training and evaluation of trainees, and the supervision of their practical training. They are also tasked with completing official documents, participating in study visits, and undergoing an evaluation every six months. Furthermore, the SAEK's new operating rules delineate specific principles, procedures and quality criteria (Article 22) and utilise measurable quantitative and qualitative indicators (Article 23) to assess the implementation of quality principles by the bodies involved. The overarching objective of the framework being developed is to enhance quality by building on existing and new principles in the three components of VET (Table 1).

Table 1: The criteria and indicators of the quality framework

A/N	CRITERIA	INDICATORS
1	Leadership - Organisation - Planning	Level of satisfaction of the educators from the SAEK management
2	Provision of VET services	Level of trainees' satisfaction with the educators
3	Infrastructure - Equipment - Resources	Adequacy of laboratory and technological equipment
4	Innovation - extroversion	Use of new information technologies (ICT)
5	Results - outputs	Participation rate and pass rate of SAEK graduates in the EOPPEP certification exams
6	Labour market relevance	Work rehabilitation

In addition, the proposed framework is based on a continuous improvement process (Article 24) within an implementation cycle of two years. The defined stages of this process are illustrated below (Figure 1):

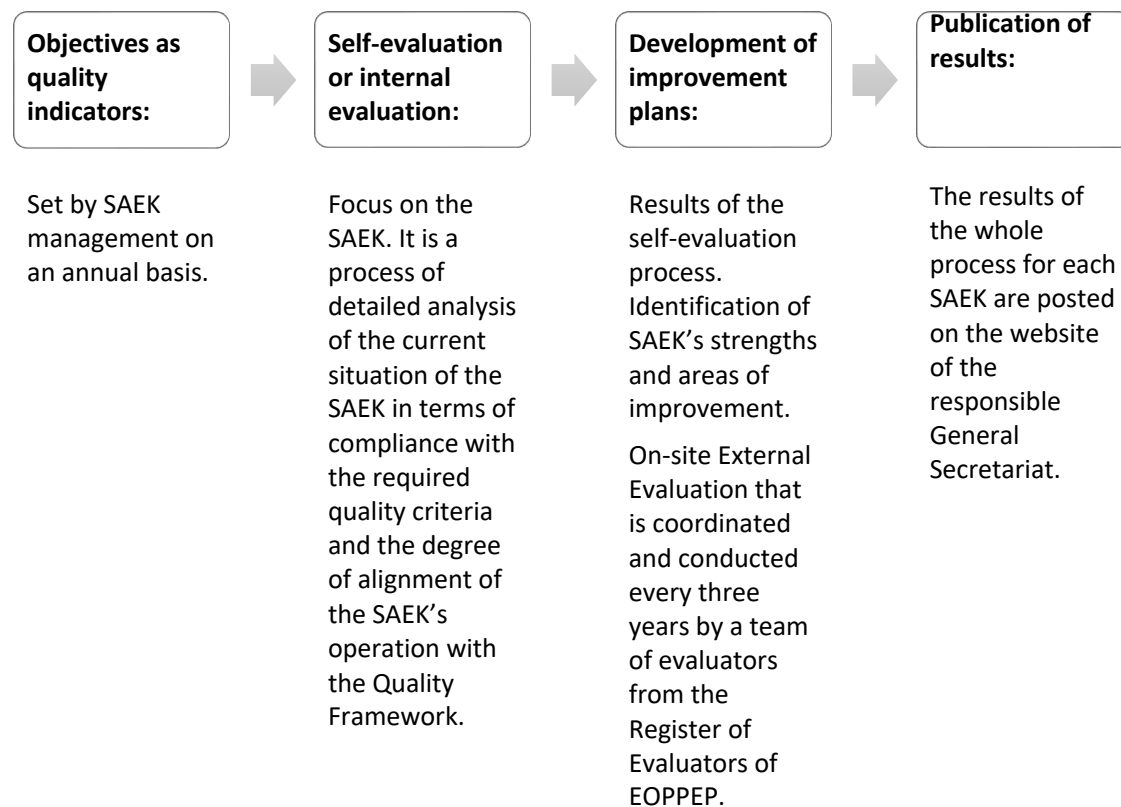


Figure 1: *Continuous improvement process (stages)*

In summary, the recently introduced evaluation framework for SAEK, as part of a policy discourse, is intended to promote continuous improvement at various levels (processes, results). However, the processes outlined in the new Regulation, which focuses on quality indicators, operational planning and the development of improvement plans (Article 24), present significant challenges for the management and teaching staff of the SAEK during implementation. Rather, the quality monitoring process may become a burdensome task that is dependent on employees' attempts to meet accountability requirements through bureaucratic practices (Williams, 2016). The central issues in this regard remain the implementation of the quality framework in the field and the ability to reproduce the continuous improvement process on a biennial basis (Kokkos et al., 2021).

4. Research Methodology

The present study focuses on the investigation of the attitudes⁴ of educators towards the new quality assurance framework established by Law 4763/2020 and the new Regulation on the operation of the SAEK (Decision, K5/160259). The research was carried out by conducting semi-structured interviews with SAEK educators. Specifically, the following research questions have been posited:

⁴ The term 'attitude' is borrowed from the field of Social Psychology, and attitudes are approached as a 'set of beliefs held in relation to some object of attitude, which may be a person, thing, event or issue' (Crisp & Turner, 2023, p. 423). In this particular instance, the investigation of attitudes in relation to the present research effort is of interest, as they provide direction towards the search for the cognitive, affective and behavioural dimensions from which they are constituted. In other words, they allow for a more informed approach to the issue under investigation. At the level of the research tool, therefore, an attempt has been made to delve into all three of these dimensions, which ultimately shape the attitudes of educators towards the recent legislative framework for quality assurance. However, it must be acknowledged that the limitations of this project in the context of a qualitative approach, particularly with regard to the emotional dimension, must be recognised.

- (a) What is the perception of quality and quality assurance among educators in public VET?
(b) What is their attitude towards the current legislative framework on quality assurance in education?

The sample was determined by purposive sampling, selecting educators with similar characteristics from the SAEK institutions of Epirus, until theoretical saturation was reached (Babbie, 2018; Bryman, 2016; Isari & Pourkos, 2015). The demographic profile of the educators interviewed revealed a diverse group of practitioners with a fairly rich educational and professional background.

Table 2: Sample Profile

Instructor Profile							
A/N	Age	Gender	Area of Expertise	Education	Experience		Certified
					Professional	Teaching	Adult Ed.
1	52	Male	Mechanical Engineer	EQF Level 6	-	25	NO
				EQF Level 7			
2	64	Male	Mechanical Engineer	EQF Level 6	11	26	YES
				EQF Level 7			
3	35	Female	Nutritionist	EQF Level 6	6	5	NO
				EQF Level 7			
4	44	Male	Mechanical Engineer	EQF Level 7	10	4	YES
5	44	Female	Decorator	EQF Level 6	18	6	NO
6	41	Male	Economist	EQF Level 7	6	10	YES
7	41	Female	Civil Engineer	EQF Level 7	18	2	NO
8	41	Female	Teacher	EQF Level 7	17		NO
9	43	Female	Kindergarten teacher	EQF Level 6	5	1	NO
10	44	Male	Computer Science	EQF Level 7	7		YES

A total of 10 semi-structured interviews, each with an average duration of approximately 40 minutes, were undertaken during the spring of 2024⁵. Semi-structured interviews were

⁵This research initiative, characterised as a pilot project, is part of a comprehensive programme to implement small research projects within both formal and non-formal educational settings. The fundamental objective of these projects is not to generalise results, but rather to explore relationships within the field and formulate targeted research questions and hypotheses regarding the framework of quality assurance and evaluation in the Greek educational context. In this sense, it is imperative to approach the issue of generalising the results of this research with particular attention. This finding is consistent with the decision to adopt a qualitative approach (Tsiolis, 2014). Nevertheless, this may be regarded as a limitation of the present research endeavour.

favoured due to their capacity to furnish comprehensive descriptions, unveiling details that are not immediately perceptible (Babbie, 2018; Bryman, 2017; Isari & Pourkos, 2015). The transcription of each interview was conducted immediately upon its completion, and a reflective diary was maintained throughout the research process (Bryman, 2016; Isari & Pourkos, 2015; Pyrgiotakis & Simeou, 2016). This methodological approach yielded a more comprehensive understanding of the research, facilitating the subsequent analysis and interpretation of the results. The transcription of the interviews was complemented by careful analysis and coding of the data, while NVivo14 software was used to organise and classify the information. Thematic analysis was identified as the optimal approach for the data analysis (Tsiolis, 2018), with the researchers adopting a flexible stance towards the data to facilitate an in-depth comprehension of its intricate and multidimensional characteristics.

In addressing the validity and reliability of the present research endeavour, Filstead (1970) posits that the emphasis is placed on the degree of consistency between the observations made with the tools utilised. In this regard, the researchers sought confirmation of the findings by the participants themselves, employing a technique known as participant validation (Denzin & Lincoln, 1994). In accordance with the participant validation protocol, the researchers transcribed the interviews and sent them to the participants with the objective of verifying the validity of the interviews. The researchers encouraged the participants to study the descriptions, narratives and interpretations in order to confirm the validity of the researchers' specific research descriptions and interpretations. Finally, the research team sought a detailed presentation of the findings in order to understand the participants' experiences, i.e. transferability (Denzin & Lincoln, 1994). In pursuit of both validity and verifiability, the researchers incorporated the participants' views into the presentation and discussion of the findings, ensuring that their contributions to the research were thoroughly documented (Lincoln, 2001).

Finally, during the research process, particular attention was paid to ethical issues and to ensuring the reliability of the data.

5. Presentation of Results

5.1 Quality and Quality Assurance in the SAEK

The preliminary phase of the research project aimed to ascertain educators' attitudes within public VET institutions with regard to the notions of quality assurance and to establish the educators' involvement in this process. In this regard, the participants were requested to offer their insights on the prevailing state of affairs in the SAEK with regard to quality⁶, along with the challenges and impediments they encounter in their endeavours to deliver quality education.

First, the interviews revealed that the quality of education is perceived mainly through inputs to the educational process such as '*qualified educators*' (P9), infrastructure and curricula. '*Laboratory equipment plays a major role*' (P2) as well as '*updated curricula*' (P2). Quality teaching, which '*attracts learners*' (P1), effective leadership, assessment and monitoring of standards, and a strong value system additionally enhance the quality of the educational process according to interviewees. Finally, the '*comprehensive and multifaceted development of trainees*' (P6) that '*takes into account their needs and potential*' (P7) indicates the success of the education system in providing knowledge and skills that make them more creative and effective.

⁶ In this particular context, the concept 'qualitative' can be understood as an extension of the respondents' original definition. Furthermore, the educators' conceptualisation of quality education was identified as a key focus of the investigation.

The role of the educator in quality education is highlighted as '*the most important*' (P2) by the interviewees and '*crucial in the learning process*' (P8). The educator should be able to improve his/her teaching with '*new methods*' (P8) and use '*supervisory means and tools*' (P10). '*Pedagogical training*' (P1) and the ability to '*encourage critical thinking*' (P8) are also identified as essential. Professional experience and in-depth knowledge of the subject matter are part of the definition of quality education, as the teacher must have the knowledge background in the subject matter of his/her teaching in order to be able to effectively transfer his/her knowledge to the learners. Moreover, it was highlighted by the interviewees that educators, in the modern context, take on many roles: They act as guides and facilitators, considering the different '*perceptions and beliefs of learners*' (P2). They prepare the material in order to transmit knowledge effectively and are '*a role model*' (P8). They function as an intermediary between groups by establishing a conducive learning environment, and subsequently, they guarantee adherence to regulations, assess progress, address issues, foster independent thinking, encourage active engagement, and cultivate respect among students.

The above responses highlighted, both indirectly and directly, the role of educators in quality assurance in SAEK. They, according to the interviews, '*have a great deal of responsibility*' (P6) on this basis. A key element of their professional remit encompasses the preparation and evaluation of teaching materials, in addition to the provision of feedback. They are actively involved in improving the quality of knowledge and their views must be considered by the management '*because they are part of the process*' (P2). Finally, they must '*act in accordance with the rules*' (P4) laid down by the SAEK, ensuring the organisation and efficiency of the institution.

The participants identified factors that they deemed to be important for the purpose of quality assurance:

1. Professional development is desirable, while increased qualifications combined with the required '*professional experience and knowledge*' (P8) are the most important factors in ensuring quality in adult education.
2. The '*teaching methods and the variety of methods and media*' (P3) and the '*application of new technologies*' (P8) used in the educational process help learners to master skills and competences adapted to their own needs.
3. Ongoing evaluation of trainers and learning and '*continuous monitoring of learners' progress*' (P6) is also important. Collaboration with the community and continuous feedback contributes to improving educational practices.
4. Effective leadership, the right '*distribution of tasks*' (P4) and the means used for this purpose contribute to quality assurance.

The study then looked at educators' attitudes to the implementation of legislation in this area, which turned out to be mixed. It was revealed that there is a lack of awareness regarding the significance of adhering to legal statutes and the Study Guide. Conversely, it was noted that instructors should be granted the autonomy to innovate and adapt the training process to align with the needs of the trainees. The majority of participants posit that the optimal approach is a balance between compliance and the active involvement of the educator in improving the training process, with the learners' welfare always being prioritised.

In relation to the quality⁷ of education provided in SAEK, the responses obtained from the study corroborate the findings of the relevant research. The results indicate that this is a product of personal experience, and consequently, the attitudes of educators vary. A plethora of respondents have expressed reservations regarding the proposed initiative, citing a paucity

⁷ See also footnote 6.

of resources, inadequate infrastructure and evaluation mechanisms, and substandard preparation and management as their primary concerns. Furthermore, concerns have been raised regarding the level of preparation of students and their interest in education. It is acknowledged by some that educator training at the highest levels is of great importance, as is the endeavour to enhance the educational process.

In their endeavours to deliver an effective educational experience, educators at SAEK confront numerous challenges and impediments. Notwithstanding the efforts made, a considerable degree of resistance to change was revealed by the interviews. Indeed, the prevailing mindset of many participants was revealed to be antagonistic towards the concept of change. The paucity of time and the excess of workload have been identified as exacerbating factors, while inadequate professional development has been shown to exhaust trainers. The utilisation of obsolete training materials has been identified as a significant impediment to the ability of individuals to 'adapt to the new demands of the labour market' (P7). The dearth of infrastructure and resources, coupled with the excessive utilisation of new technologies, has been identified by numerous observers as a significant hindrance to their work. Nevertheless, there is a degree of optimism that the evaluation and training process will engender improvement, with a number of individuals expressing a firm conviction in the necessity for changes to be made to the educational process.

5.2 The Current Legislative Framework for Quality Assurance in the SAEK

In the second part of the research, the attitudes of educators towards the current legislative framework regarding quality assurance in education were investigated. The educators interpret the recent legislative framework as a substantial change of the SAEK, and they cite numerous pivotal aspects of the novel legislation, with a particular emphasis on evaluation and the influence of personal relationships with evaluators. Revisions and improvements are also considered important for improving the educational process, and the definition of responsibilities and partnerships with other bodies has been shown to enhance transparency and link education to the labour market. The certification of educators has been demonstrated to enhance quality and prepare trainees for their future careers, as evidenced by the findings of the interviews. It is the contention of the interviewees that the aforementioned changes will enable them to modernise their training processes and adapt to the new demands of the educational landscape.

The participants expressed a positive outlook on the potential redefinition of programmes and the utilisation of apprenticeships, anticipating notable outcomes. However, concerns have been raised regarding the absence of adequate infrastructure and the perceived inadequacy of student preparation. The necessity for a collaborative endeavour among all relevant stakeholders, as emphasised by one interviewee, and the training and preparation of educators, are identified as pivotal factors for the effective implementation of these changes. The existence of these conflicting attitudes gives rise to the necessity of continuous adaptation and cooperation in order to enhance VET.

Educators, characteristically, cite '*resistance to change and lack of information*' (P7), both by themselves and by trainees, as a critical difficulty in implementing the new legislative framework. The need for '*adequate logistical infrastructure and financial resources*' (P4) and for '*training of trainers*' (P8) is highlighted. Evaluation of the new procedures and '*personal support for new trainers*' (P2) are also important. Finally, the majority of interviews indicate that the allocation of funding and the enhancement of infrastructure, in conjunction with the selection of qualified and dedicated educators, are deemed to be imperative for the effective implementation of the novel framework. The establishment of a Register of Adult Educators is identified as a significant enhancement within the recently implemented legal framework for the SAEK. This development is recognised as a crucial advancement, as it fosters an

environment of meritocracy: *'A huge improvement has been created'* (P10). *'The change of the Guide and its freer application'* (P6) is also considered positive. In addition, the need for *'upgrading infrastructure'* (P8), *'creating new specialisations'* (P6) and *'strengthening evaluation'* (P7) were noted. *'Training of educators is important'* (P5), as is the provision of *'better quality learning'* (P7). Finally, standardisation of procedures contributes to improvement: *'ISO 9001 or having standardised procedures helps'* (P2).

In conclusion, the educators indicated their concerns regarding the novel legislative framework for SAEK during the study. They proposed that its quality and effectiveness was amenable to refinements. They mentioned the most prominent ones such as the need for better infrastructure and equipment: *'SAEK should have laboratories or cooperation with other institutions for proper functioning'* (P6) and *'revision of specialties according to modern requirements'* (P10). They also stressed the importance of continuous training: *'There should be training in pedagogy, vocational training and new technologies'* (P5). They also suggested more permanent recruitment and better pay: *'There should be a more permanent status of the position of educators'* (P5). Finally, they propose *real (!)* evaluation: *'There should be a real and multidimensional evaluation'* (P1) and incentives should be given: *'Incentives should be given to develop the training process'* (P8).

6. Concluding Remarks

The objective of this research was twofold: firstly, to examine how educators in public SAEK conceptualise the notions of quality and its assurance, and secondly, to explore their role in this process. Additionally, the study sought to ascertain the participants' attitudes towards the contemporary legislative framework for quality assurance and, ultimately, evaluation. A notable finding was that educators in the SAEK approached quality in terms of inputs and processes. They argue that in order to ensure the quality of education in the SAEK, it is necessary to adapt and strengthen the infrastructure and create new and modern specialisations that will ensure the direct employment of SAEK students, as well as to provide resources and develop flexible mechanisms for the provision of quality education. Furthermore, they emphasise the number of different roles to fulfil in the educational process. In this regard, it is asserted that their active participation is required in order to ensure quality improvement and decision-making processes. In addition, it is asserted that professional development is important, as is effective communication with the wider community. Ultimately, it is suggested that continuous evaluation is necessary in order to obtain feedback. Conversely, the legislative framework prioritises the outputs and outcomes of the educational process at all levels (see also Figure 1), aligning with a more fitness-for-purpose conception of quality. Secondly, there is a discrepancy between the expressed attitudes of educators towards quality and their general responses regarding its practical application in the educational process. This finding aligns with the persistent absence of a quality culture in the national education sector, a phenomenon previously highlighted by Stamelos et al. (2012), thereby underscoring the challenges associated with implementing an evaluation process within the SAEK. Equally, the interviewees acknowledged numerous positive aspects of the recently introduced legislative framework for quality assurance in the SAEK. The Register of Adult Educators, the modifications to the Guide to Studies and the standardisation of evaluation procedures are among the positive initiatives that the new legislative framework incorporates. Nevertheless, it appears that resistance to change and a degree of suspicion regarding the procedures are the key obstacles to the successful implementation of the new framework.

Evidently, a concerted effort is required on the part of all stakeholders to cultivate a culture of quality within the Greek context, thereby facilitating the establishment of robust quality assessment and assurance procedures.

References

- Athanasoula-Reppa, A., Koutouzis, M., Chatziefstratiou, I. (1999). *Educational Management: Social and European Dimension of Educational Administration, Volume C*. Hellenic Open University (in Greek).
- Babbie, E. (2018). *Introduction to social research*. Kritiki (in Greek).
- Bryman, A. (2016). *Research Methods*. Gutenberg (in Greek).
- Campbell, C., & Rozsnyai, C. (2002) *Quality Assurance and the Development of Course Programmes*. Papers on Higher Education Regional University Network on Governance and Management of Higher Education in South East Europe. UNESCO/IIEP.
- Crisp, J. R., & Turner, R. N. (2023). *Social Psychology, Basic Fields*. Gutenberg (in Greek).
- Darra, M. (2005) *Conceptual Considerations, Ideological Framework and Institutional Approaches to Quality in Education: a Comparative Study: A comparative analysis*. NKUA (in Greek).
- Darra, M. (2019) *Quality of Education: theories, modern approaches and methodologies for evaluation and improvement*. Gutenberg (in Greek).
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Filstead, W. (1970). *Qualitative Methodology*. Markham.
- Figueiredo C (2025) Conceptualizing 'quality of education': an analysis of European political documents on education. *Frontiers in Education*, 10, 1463412. doi: 10.3389/feduc.2025.1463412
- Fotopoulos, N., & Zagos, C. (2016). *Lifelong learning, qualification and quality assurance*. INE - GSEE (in Greek)
- Goulas, C., Zagos, C., Karathanasi, P., Kokkinos, G., Pastelakou, H., Turtouri, M., Fatourou, P., & Fotopoulos, N. (2022). *Vocational Training and Employment. An empirical and comparative investigation of the conditions of transition of IEK graduates to employment: Challenges and strategic stakes* (Issue June). KANEP-GSEE (in Greek).
- Harvey, L. & Newton, J. (2007). Transforming Quality Evaluation: Moving on. in D. F. Westerheijden, B. Stensaker, & M. J. Rosa (Eds.), *Quality Assurance in Higher Education: Higher Education Dynamics*, 20. Springer.
- Harvey, L., & Green, D. (1993) Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
- Ioakeimidou, V. (2018). *Quality assurance in teaching and learning: applications in multimodal distance education*. <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/37404> (in Greek)
- Isari, F., & Pourkos, M. (2015). *Qualitative Research Methodology*. Hellenic Academic Electronic Textbooks and Aids, www.kallipos.gr. https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/4/15327_Isari-KOY.pdf (in Greek)
- Karalis, Th. (2005). *Planning, Administration, Evaluation of Adult Education Programmes (Volume D)*. Hellenic Open University (in Greek).

- Karalis, Th., & Lintzeris, P. (2022). *Dictionary of Adult Education* (Issue June). Scientific Association for Adult Education (in Greek).
- Karalis, Th., & Papageorgiou, N. (2012). *Design, Implementation and Evaluation of Lifelong Education Programmes (Volume D)*. INE-GSEE & IME-GSEVEE (in Greek).
- Kokkos, A., Vaikousi, D., Vergidis, D., Koulaouzidis, G., Kostara, E., Pavlakis, M., & Sakkoulis, D. (2021). *Adult education and training in Greece*. diaNEOsis. <https://www.dianeosis.org/product/i-ekpaidefsi-kai-katartisi-enilikwn-stin-ellada/> (in Greek)
- Lincoln, Y. (2001) Varieties of validity: quality in qualitative research. In J. Smart & W. Tierney (Eds.), *Higher education: Handbook of theory and research*. Agathon Press.
- Prokou, E., Vasilopoulos, A., & Dourgounas, G. (2023). European policies for lifelong learning: qualification accreditation tools and their implications for the educational process for social change. *Scientific Association for Adult Education, 8th Conference on 'Learning and Change'* (in Greek).
- Pyrgiotakis, K., & Simeou, L. (2016). Qualitative research and the scientific value of the knowledge produced in the Social Sciences and Humanities. In I. Pyrgiotakis & X. Theofilidis (Eds.), *Research Methodology in Social Sciences and Education. Contribution to epistemological theory and research practice*. Pedio (in Greek).
- Stamelos, G., Vasilopoulos, A., & Bartzakli, M. (2012). Understanding the difficulties of implementation of a teachers' evaluation system in Greek primary education: From national past to European influences. *European Educational Research Journal*, 11(4), 545-557. <https://doi.org/10.2304/eej.2012.11.4.545>
- Stamelos, G., Vasilopoulos, A., Kavassakalis, A., & Frunda, M. (2022). *Educational institutions and programs: Organization, design, monitoring and evaluation*. Kallipos, Open Academic Publications. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-106> (in Greek)
- Tsiolis, G. (2014). *Methods and Techniques of Analysis in Qualitative Social Research*. Kritiki (in Greek).
- Vasilopoulos, A. (2023). European policies for (vocational) education and training in the Greek context. *Adult Education : Critical Issues*, 3(2), 57–69 (in Greek).
- Vroeijenstijn, A. I. (1991) External Quality Assessment: servant of two masters? *Quality Assurance in Higher Education*.
- Williams, J. (2016). Quality assurance and quality enhancement: is there a relationship? *Quality in Higher Education*, 22 (2), 97-102. <https://doi.org/10.1080/13538322.2016.1227207>
- Williams, J. P. (2011) Quality Assurance - Friend or Foe? *XXIII Anniversary of the Magna Charta Universitatum, Bologna, Italy, 15-16 September*.
- Zarifis, G., Fotopoulos, N., Zanolis, L., & Manavi, H. (2017). *Social dialogue on vocational education and training in Greece: Exploring the role and policy proposals of social partners*. IME-GSEVEE (in Greek).

Corresponding author

Andreas Vasilopoulos, TEPEKE, University of Patras, andreasv@upatras.gr

**Η Ετοιμότητα Εκπαιδευτών και Εκπαιδευτικών να Ενσωματώσουν
Συστήματα και Εφαρμογές Τεχνητής Νοημοσύνης στην Εκπαίδευση-
Μια εμπειρική Έρευνα του Πεδίου στην Ελλάδα, Τάσεις και
Προοπτικές**
**The Readiness of Educators and Teachers to Integrate Artificial
Intelligence Systems and Applications in Education - Empirical Research
of the Field in Greece, Trends and Prospects**

Σοφία Σ. Πουλημένου^a, Ευγενία Πανιτσίδου^b

^aΕκπαιδευτικός, Msc Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Msc Εκπαίδευση Ενηλίκων,
Ελλάδα, std152272@ac.eap.gr

^bΕλληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ελλάδα, panitsidou.evgenia@ac.eap.gr

Sofia S. Poulimenou^a, Evgenia Panitsidou^b

^aEducator, Msc Educational Organization & Administration, Msc Adult Education, Greece,
std152272@ac.eap.gr

^bHellenic Open University, Greece, panitsidou.evgenia@ac.eap.gr

Περίληψη

Η Τεχνητή Νοημοσύνη (TN) συνιστά μια σύγχρονη πραγματικότητα με πολλές εφαρμογές στην καθημερινή και επαγγελματική ζωή των ανθρώπων. Στην εκπαίδευση πολλές εκπαιδευτικές διαδικασίες συντελούνται πλέον με τη συνέργεια της TN, καλώντας όλους τους εμπλεκόμενους και κυρίως εκπαιδευτές και εκπαιδευτικούς να δραστηριοποιηθούν σε εντελώς νέα μαθησιακά περιβάλλοντα. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι, μέσω μιας ποσοτικής έρευνας, η αποτύπωση των απόψεων εκπαιδευτών και εκπαιδευτικών της ελληνικής επικράτειας αναφορικά με την ετοιμότητά τους να ενσωματώσουν την TN στην εκπαιδευτική τους πρακτική και ταυτόχρονα να αναδειχθούν οι σημαντικότερες προκλήσεις που εγείρονται. Οι εκπαιδευτικοί λειτουργοί φαίνεται να έχουν συνειδητοποιήσει πως τα συστήματα TN είναι ιδιαίτερα επωφέλη για την εκπαίδευση και η ετοιμότητά τους να τα ενσωματώσουν στην εκπαιδευτική τους πρακτική βρίσκεται σε σχετικά υψηλά επίπεδα, ενώ ανησυχούν περισσότερο για τις αρνητικές επιπτώσεις που μπορεί να έχει η TN στη φύση και τη διαδικασία της μάθησης.

Λέξεις- κλειδιά

τεχνητή νοημοσύνη, εκπαίδευση, εκπαιδευτής, εκπαιδευτικός, ετοιμότητα

Abstract

Artificial Intelligence (AI) is a modern reality with many applications in people's daily and professional life. In education, many educational processes are now taking place with the synergy of AI, inviting all stakeholders, especially instructors and teachers, to operate in completely new learning environments. The aim of this study is, through a quantitative survey, to capture the views of teachers and educators in Greece regarding their readiness to integrate AI in their educational practice and at the same time to highlight the most important challenges that arise. Educational practitioners seem to have realised that AI systems are highly beneficial for education and their readiness to integrate them into their educational practice is at relatively high levels, while they are more concerned about the negative effects that AI can have on the nature and process of learning.

Keywords

artificial intelligence, education, training, teacher, educator, teacher readiness

1. Εισαγωγή

Η αυγή του 21^{ου} αιώνα συνάντησε την ανθρωπότητα στην προσπάθειά της να ανακάμψει από μια σειρά γεγονότων που συντάραξαν τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές της σταθερές, σηματοδοτώντας μια νέα εποχή. Η 4^η Βιομηχανική Επανάσταση (Β.Ε.), η οποία βρίσκεται σε εξέλιξη και η πανδημική κρίση του Covid-19, της οποίας τις επιπτώσεις η ανθρωπότητα βιώνει μέχρι σήμερα θεωρούνται οι ισχυρότεροι μετασχηματιστικοί παράγοντες των κοινωνικών δομών. Αναμφισβήτητα, η εκπαίδευση ως ζωντανό κύτταρο του ευρύτερου κοινωνικού ιστού δε θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστη. Η αναγκαστική μετάβαση στην εξ αποστάσεως διδασκαλία και μάθηση ως απόρροια της πανδημικής κρίσης έφερε στην επιφάνεια την επιτακτική ανάγκη όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαίδευση να δραστηριοποιηθούν σε νέα μαθησιακά περιβάλλοντα, να πειραματιστούν με νέες μεθόδους και πρακτικές (Karyn et al., 2021) και να χρησιμοποιήσουν νέα εργαλεία προηγμένης τεχνολογίας, όπως εφαρμογές και συστήματα ΤΝ (Nelson et al., 2021· Srinivasan, 2022). Τα διδάγματα που αναδύθηκαν από την περίοδο της πανδημίας δείχνουν ότι η εκπαίδευση έχει εισέλθει σε μια νέα εποχή (Unesco, 2023).

Γίνεται αντιληπτό ότι μέσα σε ένα τέτοιο συγκείμενο, ο ρόλος των εκπαιδευτών και των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικός. Οι περισσότεροι φαίνεται να είναι τεχνολογικά εγγράμματοι και να είναι σε θέση να χειριστούν ηλεκτρονικούς υπολογιστές (Pedro et al., 2019· Skhephe et al., 2020), ωστόσο αυτό δεν είναι αρκετό. Η αποτελεσματική χρήση των προηγμένων συστημάτων ΤΝ απαιτεί την ύπαρξη νέας γνώσης, καθώς και την απαραίτητη κατάρτιση, που θα διασφαλίσει την ασφαλή τους χρήση, η οποία δε θα αποβεί επιζήμια για τους εκπαιδευόμενους (ΕΕ, 2022). Η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών λειτουργιών να ενσωματώσουν την ΤΝ στην εκπαιδευτική τους πρακτική έχει αποτελέσει αντικείμενο ποικίλων ερευνών, κυρίως σε διεθνές επίπεδο (Ali, 2023· Agbo et al., 2022· Alnasib, 2023· Lauplicher et al., 2022· Luckin et al., 2022· Sanusi et al., 2024· Wang et al., 2023), καθώς θεωρείται η κατάσταση εκείνη που τους επιτρέπει να αισθανθούν ασφαλείς με τον εαυτό τους, ώστε να υιοθετήσουν τις εν λόγω εφαρμογές. Παρ' όλο που η ετοιμότητα εκπαιδευτών και εκπαιδευτικών αναγνωρίζεται ως αναγκαία συνθήκη και στο διεθνές ερευνητικό σκηνικό συνιστά επίκαιρο ερευνητικό προβληματισμό, στην Ελλάδα διαπιστώνεται έλλειψη σχετικών εμπειρικών μελετών, γεγονός που δυσχεραίνει την χαρτογράφηση του πεδίου. Αυτή την έλλειψη αισιοδοξεί να καλύψει η παρούσα έρευνα.

2. Εννοιολογικό Πλαίσιο

2.1 Τεχνητή Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση

Η ΤΝ στην εκπαίδευση αφορά συστήματα ή λογισμικά τα οποία είναι σε θέση να αναλύουν το φυσικό ή ψηφιακό περιβάλλον, αξιοποιώντας δεδομένα, να ενεργούν με αυτοματοποιημένο τρόπο για την επίτευξη στόχων που έχουν εκ των προτέρων καθοριστεί από τον άνθρωπο και να παράγουν στοιχεία εξόδου, με απώτερο σκοπό τον μετασχηματισμό της παραδοσιακής εκπαίδευσης σε μια πιο δυναμική και εξατομικευμένη διαδικασία (Breines & Gallagher, 2020). Συστήματα προηγμένης τεχνολογίας, όπως τα ευφυή συστήματα διδασκαλίας, τα συστήματα έγκαιρης πρόβλεψης και προειδοποίησης, αξιολόγησης, εφαρμογές εικονικής και επαυξημένης πραγματικότητας, καθώς και εικονικοί βοηθοί ή συστήματα επεξεργασίας φυσικής γλώσσας χρησιμοποιούνται πλέον στην εκπαιδευτική διαδικασία, παρέχοντας εξατομικευμένη υποστήριξη και προσαρμόζοντας τη μαθησιακή διαδικασία στις ιδιαίτερες ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων (Srinivasan, 2022· Vincent-Lancrin & van de rVlies, 2020). Ταυτόχρονα, δομούν συνεργατικά και διαδραστικά μαθησιακά περιβάλλοντα, ενθαρρύνοντας την επικοινωνία, την αλληλεπίδραση και την ανάπτυξη κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, ενώ εμπλουτίζουν και ενισχύουν τη μαθησιακή εμπειρία, ενεργοποιώντας τη φαντασία και τη δημιουργικότητα (ό.π.). Από την άλλη, η πρόσβαση σε ένα μεγάλο μέρος της γνώσης, η χρήση ανοιχτού

λογισμικού και ειδικών εφαρμογών σχεδίασης συνιστούν ισχυρά όπλα στα χέρια των εκπαιδευτών και των εκπαιδευτικών, ώστε να αναπτύξουν ένα πλούσιο, ενδιαφέρον και επίκαιρο εκπαιδευτικό υλικό (Uygan, 2024). Τέλος, η δυνατότητα αυτοματοποίησης πολλών εργασιών ρουτίνας συμβάλλει στην απογραφειοκρατικοποίηση του εκπαιδευτικού έργου και στην εξοικονόμηση χρόνου, ανθρωπίνων και υλικών πόρων, αυξάνοντας σημαντικά τον παραγωγικό εκπαιδευτικό χρόνο (ό.π.).

Ωστόσο, πέρα από τα οφέλη, εγείρονται και πολλά ζητήματα που συνιστούν σημαντικές προκλήσεις για τη σύγχρονη εκπαίδευση. Η όξυνση των κοινωνικών ανισοτήτων και ο αποκλεισμός κυρίως των κοινωνικά ευπαθών ομάδων ή ακόμα περισσότερο ολόκληρων χωρών του αναπτυσσόμενου κόσμου από την τεχνολογικά διαμεσολαβημένη εκπαίδευση (ΕΕ, 2022· Pedro et al., 2019) συνιστά ένα κρίσιμο ζήτημα και συμπεριληφθεί από τον ΟΗΕ στην Ατζέντα του για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη (UN, 2018). Ένα ακόμη σημαντικό ζήτημα απορρέει από την ανάγκη ύπαρξης μεγάλου όγκου δεδομένων για να λειτουργήσουν αποτελεσματικά τα συστήματα ΤΝ, δεδομένα τα οποία περιλαμβάνουν προσωπικές πληροφορίες τόσο των εκπαιδευομένων, όσο και των εκπαιδευτικών λειτουργιών κυοφορώντας το ζήτημα της ασφάλειάς τους και της προστασίας της ιδιωτικότητας (Vincent-Lancrin & van der Vlies, 2020· Zawacki-Richter et al., 2019). Ακόμη οι ευρύτατες δυνατότητες της ΤΝ έχουν προκαλέσει μια έντονη συζήτηση για το αν θα υποκαταστήσει τους ανθρώπους σε διάφορους επαγγελματικούς τομείς με κίνδυνο την απώλεια θέσεων εργασίας, μια συζήτηση που έχει μεταφερθεί και στην εκπαίδευση (Attwell et al., 2020· Zawacki-Richter et al., 2019).

Γίνεται αντιληπτό ότι μέσα σε ένα τέτοιο συγκείμενο ο ρόλος των εκπαιδευτών και των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικής σημασίας, καθώς καλούνται να εναρμονίσουν τις επιταγές της εποχής και να υλοποιήσουν το όραμα της βιώσιμης εκπαίδευσης.

2.2 Η Ετοιμότητα του Εκπαιδευτή και του Εκπαιδευτικού για την ΤΝ (AI- Readiness)

Η ετοιμότητα είναι μια ευρεία και σύνθετη έννοια (Ali, 2023· Agbo et al., 2022· Alnasib, 2023· Wang et al., 2023). Ως ετοιμότητα για την ΤΝ (AI- Readiness) ορίζεται ο βαθμός κατά τον οποίο το άτομο αισθάνεται σίγουρο για τον εαυτό του να ενσωματώσει συστήματα και εφαρμογές ΤΝ στην εκπαιδευτική του πρακτική (Ayanwale et al., 2022). Σε ένα πρώτο επίπεδο, αφορά τον εγγραμματισμό, την ικανότητα δηλαδή του ατόμου να κατανοεί, να χρησιμοποιεί, να ελέγχει και να αναστοχάζεται κριτικά για τις εφαρμογές ΤΝ (Laurplicher et al., 2022). Από την άλλη, η ετοιμότητα εμπεριέχει και μια συναισθηματική διάσταση, η οποία έγκειται στο αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας, ως την εμπιστοσύνη που έχει το άτομο στον εαυτό του ότι διαθέτει ένα σύνολο ικανοτήτων (Bandura, 1989), ώστε να επιτύχει την αποτελεσματική ενσωμάτωση των εν λόγω εφαρμογών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Είναι προφανές πως η ετοιμότητα υπόκειται σε ισχυρές αλληλεπιδράσεις και διαμορφώνει δυναμικές συσχετίσεις. Τα ερευνητικά δεδομένα από μελέτες που έλαβαν χώρα τα τελευταία χρόνια σε διαφορετικά γεωγραφικά και πολιτισμικά πλαίσια (Ασία: Chiu & Chiu, 2020· Hasas et al., 2024· Wang et al., 2023· Uygan, 2024, ΗΠΑ: Woodruff et al., 2023, Αφρική: Ayanwale et al., 2022· Sanusi et al., 2024) έχουν αναδείξει πληθώρα παραγόντων που επηρεάζουν την ετοιμότητα εκπαιδευτών και εκπαιδευτικών να ενσωματώσουν συστήματα και εφαρμογές Τεχνητής Νοημοσύνης στο διδακτικό τους έργο.

Ειδικότερα, η ετοιμότητα φαίνεται να επηρεάζεται από παράγοντες καταστασιακούς, όπως για παράδειγμα η υλικοτεχνική υποδομή που έχουν στη διάθεσή τους οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδευτικοί (Unesco, 2023), ο χρόνος ενασχόλησης με τα συστήματα και τις εφαρμογές (Woodruff et al., 2023), η ύπαρξη εθνικών πολιτικών και στρατηγικών που εγείρουν απαιτήσεις και παρέχουν κατευθύνσεις (ό.π.), ο τρέχων κάθε φορά κοινωνικός και εκπαιδευτικός διάλογος (Lindner & Romeike, 2019), καθώς και η σχετική γνώση που έχουν αποκτήσει κατά τη διάρκεια της μαθησιακής και επαγγελματικής τους πορείας (Celik, 2023· Wang et al., 2023).

Από την άλλη, χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εκπαιδευτή και του εκπαιδευτικού διαδραματίζουν σημαίνοντα ρόλο. Οι Gupta και Baskar (2023) αναφέρουν πως η εξωστρέφεια του εκπαιδευτή/εκπαιδευτικού, η συνειδητότητά του, αλλά και η διανοητική του περιέργεια αποτελούν συνιστώσες της ιδιοσυγκρασίας του που δύνανται να επιδράσουν στην ετοιμότητά του. Ακόμη, το άγχος για την ΤΝ, ως βίωμα αρνητικών συναισθημάτων και αίσθημα μειωμένης αυτοπεποίθησης συνιστά πρόσκομμα στην προσπάθειά του να νιώσει έτοιμος να ενσωματώσει την ΤΝ, ακόμη και να αποδεχτεί την ύπαρξη της (Ayanwale et al., 2022), επηρεάζοντας ταυτόχρονα και την αυτοαποτελεσματικότητά του.

Όλοι οι παραπάνω παράγοντες προσδιορίζουν σε σημαντικό βαθμό τις αντιλήψεις και τις στάσεις που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με την ΤΝ (Ali, 2023· Ayanwale et al., 2022· Chounta et al., 2023· Gupta & Baskar, 2023· Kaplan-Rakowski et al., 2023· Uygan, 2024), ανεξάρτητα από το πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο δραστηριοποιούνται. Η αποδοχή ή μη μιας καινοτόμου τεχνολογίας εξαρτάται από τον βαθμό στον οποίο το άτομο πιστεύει ότι η χρήση της θα ενισχύσει την εργασιακή του αποδοτικότητα, καθώς κι από τον βαθμό στον οποίο το άτομο πιστεύει ότι η χρήση του συστήματος μπορεί να γίνει χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια (Davis, 1989). Παράλληλα, η αντίληψη των εκπαιδευτών/εκπαιδευτικών για τη συμβολή της ΤΝ στην ατομική και κοινωνική ευημερία, και στην παγκόσμια βιωσιμότητα (Unesco, 2019, 2023), με την υποκείμενη παραδοχή του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της ανθρωπίνης αξιοπρέπειας, συνιστά σημαντικό προγνωστικό παράγοντα της πρόθεσης υιοθέτησης και ενσωμάτωσης της ΤΝ στην εκπαιδευτική πρακτική (Alnasib, 2023· Ayanwale et al., 2022· Roy et al., 2022· Sanusi et al., 2024).

Δημογραφικοί παράγοντες, όπως το φύλο (Alnasib, 2023· McGrath et al., 2023· Wang et al., 2023· Woodruff et al., 2023), η ηλικία (Alnasib, 2023· Gupta & Baskar, 2023· McGrath et al., 2023), τα χρόνια που οι εκπαιδευτές/εκπαιδευτικοί υπηρετούν στην εκπαίδευση (Ali, 2023· Alnasib, 2023· McGrath et al., 2023), καθώς και το επίπεδο σπουδών τους (ό.π.) επηρεάζουν το επίπεδο της ετοιμότητάς τους, αν και οι έρευνες έχουν καταλήξει σε διαφορετικά συμπεράσματα. Σε έρευνα των Woodruff et al. (2023) στις ΗΠΑ, οι γυναίκες εμφανίζονται ελάχιστα πιο άνετες από τους άντρες, ενώ στην έρευνα του Alnasib (2023) στη Σαουδική Αραβία οι άντρες εμφανίζονται περισσότερο έτοιμοι. Οι Gupta και Baskar (2023) ανέδειξαν ότι οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτές/εκπαιδευτικοί είναι πιο ενημερωμένοι και περισσότερο πρόθυμοι να πειραματιστούν με προηγμένες τεχνολογίες, ενώ εκείνοι με λιγότερα χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας είναι περισσότερο δεκτικοί να ενσωματώσουν την ΤΝ στην πρακτική τους (Alnasib, 2023).

3. Η Έρευνα

Η παρούσα έρευνα εστιάζει σε τέσσερις συνιστώσες της ετοιμότητας του εκπαιδευτή και του εκπαιδευτικού και λαμβάνει υπόψη συγκεκριμένους δημογραφικούς παράγοντες (φύλο, ηλικία, χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας, βαθμίδα εκπαίδευσης, επίπεδο σπουδών). Συγκεκριμένα:

α) στην *ενημερότητα*, η οποία αφορά το σύνολο των γνώσεων αναφορικά με την ΤΝ και τις εφαρμογές της στην εκπαίδευση, δηλαδή τον εγγραμματισμό εκπαιδευτή και εκπαιδευτικού στην ΤΝ (Ally, 2023· Celik, 2023· ΕΕ, 2022· Lauplicher et al., 2022· Luckin et al., 2022· Agbo et al., 2022)

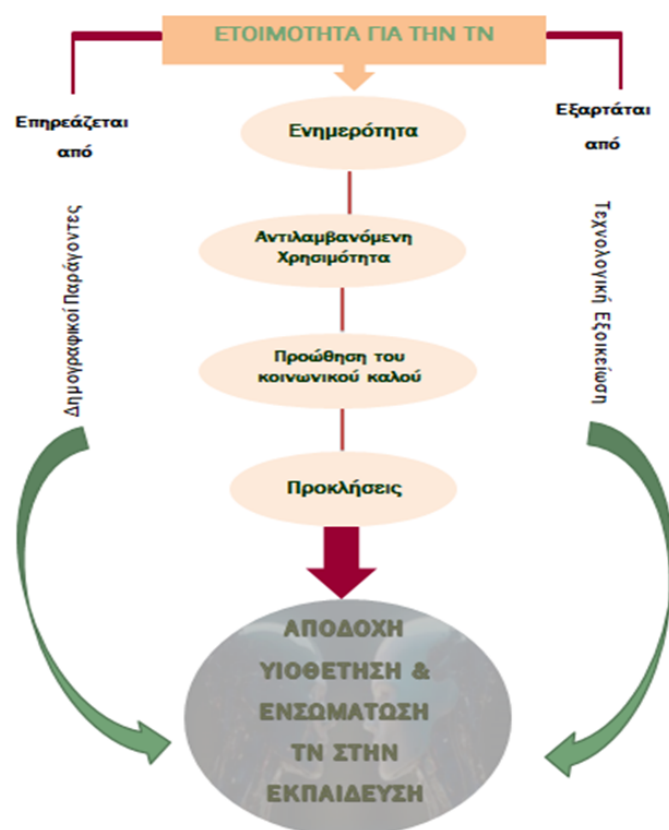
β) στην *αντιλαμβανόμενη χρησιμότητα της ΤΝ*, αν και με ποιο τρόπο δηλαδή μια εφαρμογή ή ένα σύστημα ΤΝ πρόκειται να υποστηρίξει το εκπαιδευτικό έργο, να ενισχύσει την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα και τελικά να συμβάλει στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Alnasib, 2023· Ayanwale et al., 2022· Agbo et al., 2022· Chounta et al., 2021· Wang et al., 2023), αντίληψη η οποία επιδρά στις στάσεις και στις προσδοκίες (Ayanwale et al., 2022· Sanusi et al., 2023) και μπορεί να προβλέψει την πρόθεση στη

συμπεριφορά του εκπαιδευτή/εκπαιδευτικού να αποδεχτεί, να υιοθετήσει και να ενσωματώσει την ΤΝ στην εκπαιδευτική πράξη (Alnasib, 2023· Ayanwale et al., 2022· Agbo et al., 2022· EC, 2019· Zulkarnain & Yunus, 2023).

γ) *ΤΝ για το κοινό καλό*, η οποία αφορά την ηθική και δεοντολογική διάσταση της ΤΝ, τη συμβολή της στην προώθηση της ατομικής και κοινωνικής ευημερίας, τις δυνατότητές της να επιλύει κοινωνικά προβλήματα και να συμβάλει στην παγκόσμια βιωσιμότητα, ως προγνωστικός και υποκινητικός παράγοντας στην πρόθεση των εκπαιδευτών/εκπαιδευτικών να ενσωματώσουν την ΤΝ στην εκπαίδευση (Alnasib, 2023· Ayanwale et al., 2022· Sanusi et al., 2024).

δ) *προκλήσεις*, οι οποίες αφορούν τις ανησυχίες και τους φόβους που εγείρονται από την ενσωμάτωση της ΤΝ στην εκπαίδευση (Unesco, 2023).

Με βάση τα παραπάνω και τη συστηματική μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, η παρούσα μελέτη στηρίζεται στην παρακάτω ερευνητική δομή (σχ.1):



Σχήμα 1: Η ερευνητική δομή

4. Σκοπός και Μεθοδολογία της Έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτών και των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων (Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια, Τριτοβάθμια) και τύπων (τυπική, μη τυπική) εκπαίδευσης αναφορικά με την ενσωμάτωση της ΤΝ στην εκπαίδευση. Η βασική υπόθεση που διέπει την παρούσα έρευνα είναι ότι οι απόψεις των εκπαιδευτών και των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ετοιμότητά τους επηρεάζουν την υιοθέτηση και την ενσωμάτωση της ΤΝ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Προς επαλήθευση ή απόρριψη της βασικής ερευνητικής υπόθεσης και επίτευξης του παραπάνω σκοπού τέθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτών και των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ετοιμότητά τους να ενσωματώσουν την Τεχνητή Νοημοσύνη στην εκπαιδευτική τους πρακτική;
- Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτών και των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ετοιμότητά τους να ενσωματώσουν την ΤΝ στην εκπαιδευτική τους πρακτική;
- Ποιες προκλήσεις εγείρονται για τους εκπαιδευτές και τους εκπαιδευτικούς από την ενσωμάτωση της ΤΝ στην εκπαίδευση;

Ως προς τη μεθοδολογική προσέγγιση υιοθετήθηκε η ποσοτική έρευνα (Robson, 2010· Creswell, 2011) και αξιοποιήθηκε το ερευνητικό εργαλείο του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, προκειμένου να συλλεχθούν πρωτογενή στοιχεία από μεγάλο στατιστικό δείγμα (Cohen & Manion, 1994). Η μη ύπαρξη ενός ερωτηματολογίου που να εξυπηρετεί τον σκοπό και τους στόχους της παρούσας έρευνας και να εναρμονίζεται με τις τρέχουσες συνθήκες της ελληνικής πραγματικότητας οδήγησε στην κατασκευή ενός νέου ερωτηματολογίου, τα στοιχεία του οποίου αντλήθηκαν από τη διεθνή βιβλιογραφία (Alnasib, 2023· Sanusi et al., 2024· Wang et al., 2023) και προσαρμόστηκαν στο ελληνικό συγκείμενο, στη στοχοθεσία και στους περιορισμούς της παρούσας μελέτης. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 38 ερωτήματα κλειστού τύπου που διατυπώθηκαν με μορφή αυτοαναφορών-δηλώσεων, στις οποίες οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας τους με βάση την πενταβάθμια κλίμακα Likert και ένα ερώτημα ανοικτού τύπου στο οποίο οι συμμετέχοντες μπορούσαν να καταγράψουν σχόλια, απόψεις, παρατηρήσεις και οτιδήποτε θεωρούσαν σημαντικό και δεν είχε περιληφθεί στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Προκειμένου να οριστεί ο πληθυσμός - στόχος της παρούσας έρευνας αξιοποιήθηκε η μη πιθανοτική μέθοδος δειγματοληψίας της χιονοστιβάδας. Στα πλαίσια της παρούσας μελέτης πληθυσμό-στόχο της έρευνας συνιστούν όλοι οι εκπαιδευτές, όλων των βαθμίδων και τύπων εκπαίδευσης της ελληνικής επικράτειας, ενώ δείγμα της έρευνας αποτελούν 508 εκπαιδευτές/τριες και εκπαιδευτικοί. Η έρευνα διεξήχθη κατά το χρονικό διάστημα Φεβρουαρίου – Μαρτίου 2024.

5. Τα Αποτελέσματα της Έρευνας

5.1 Το Προφίλ του Δείγματος

Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, τα οποία διαμορφώνουν το προφίλ των συμμετεχόντων:

Πίνακας 1: Το προφίλ του δείγματος

Δημογραφικοί παράγοντες		N (=508)	%
Φύλο	Άντρας	157	30,9%
	Γυναίκα	349	68,7%
	Δεν επιθυμώ να απαντήσω	2	0,4%
Ηλικία	22-29	29	5,7%
	30-44	167	32,8%

Χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας	45-64	308	60,6%
	65 και άνω	4	0,8%
	0-10	137	27,0%
	10-15	70	13,8%
	>15	301	59,3%
Βαθμίδα/ες και τύπος/οι εκπαίδευσης όπου έχετε εργαστεί	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση- Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	339	66,7%
	Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	85	16,7%
	Μη τυπική εκπαίδευση	84	19,5%
Επίπεδο σπουδών	Πτυχίο ΑΕΙ	162	31,9%
	Μεταπτυχιακό	261	51,4%
	Διδακτορικό	59	11,6%
	Μεταδιδακτορικό	26	5,1%

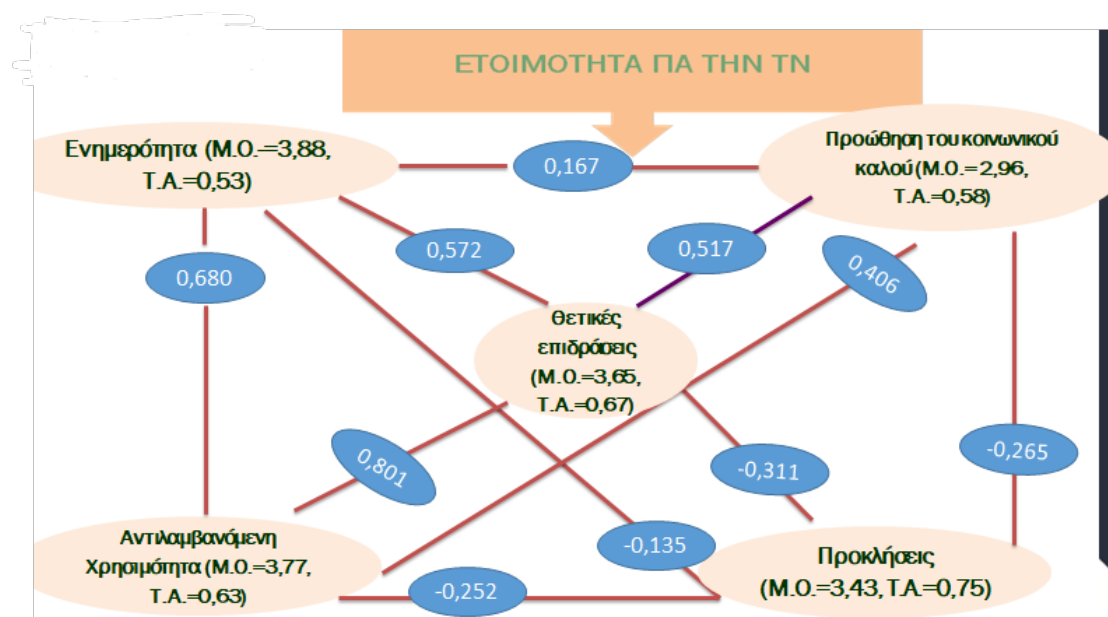
Η πλειονότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα ήταν γυναίκες, ανήκε στην ηλικιακή ομάδα 45-64, μετρούσε πάνω από 15 έτη στην εκπαίδευση, απασχολούταν στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και κατείχε μεταπτυχιακό δίπλωμα εξειδίκευσης.

Σε ποσοστό 95,7% οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι γνωρίζουν τι είναι η ΤΝ.

Προκειμένου να ελεγχθεί η εσωτερική συνέπεια των κλιμάκων μέτρησης του ερωτηματολογίου και η αξιολόγηση της ομοιογένειας των ερωτήσεων υπολογίστηκε ο συντελεστής Alpha κατά Cronbach, ο οποίος για τις υπό μελέτη διαστάσεις έλαβε τιμές από 0,777 έως 0,911, ενώ στο σύνολο του ερωτηματολογίου έλαβε τιμή 0,872, γεγονός που επιτρέπει τη διαπίστωση ότι τόσο οι υπό μελέτη διαστάσεις όσο και το ερευνητικό εργαλείο στο σύνολό του παρουσιάζουν ικανοποιητική εσωτερική συνέπεια.

5.2 Ευρήματα Ερμηνείας και Συμμεταβλητότητας Εννοιολογικών Δομών

Το σχήμα 2 παρουσιάζει τους συνολικούς μέσους όρους (Μ.Ο.) και τις τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) για κάθε εννοιολογική δομή, καθώς και τις αλληλεπιδράσεις τους:



Σχήμα 2: Μ.Ο & Τ.Α. εννοιολογικών δομών

Ο βαθμός ενημερότητας των συμμετεχόντων στην έρευνα κρίνεται ιδιαίτερα υψηλός (Μ.Ο.= 3,88, Τ.Α.=0,53). Οι εκπαιδευτές/εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν σε ιδιαίτερα υψηλό βαθμό ότι τα συστήματα ΤΝ επεξεργάζονται μεγάλο όγκο δεδομένων (Μ.Ο.= 4,45 Τ.Α.=0,66), βρίσκουν εφαρμογές στην εκπαίδευση (Μ.Ο.= 4,17, Τ.Α.=0,78), έχουν τη δυνατότητα να εξελίσσονται και να μαθαίνουν (Μ.Ο.= 3,98, Τ.Α.=0,83), ενώ θεωρούν ότι έχουν τη δυνατότητα να προβαίνουν σε προβλέψεις (Μ.Ο.= 3,77, Τ.Α.=0,97) και να επεξεργάζονται τη σκέψη και τη συμπεριφορά κατά την αλληλεπίδρασή τους με τον άνθρωπο (Μ.Ο.= 3,50, Τ.Α.=0,97) σε μικρότερο βαθμό.

Οι απόψεις των εκπαιδευτών/εκπαιδευτικών υποδεικνύουν ότι αντιλαμβάνονται την χρησιμότητα των συστημάτων ΤΝ στην εκπαίδευση ως υψηλή (Μ.Ο.= 3,77, Τ.Α.=0,63), καθώς θεωρούν ότι τα συστήματα τεχνητής νοημοσύνης έχουν τη δυνατότητα να εμπλουτίζουν τη μαθησιακή εμπειρία (Μ.Ο.= 4,14, Τ.Α.=0,71), να τους υποστηρίζουν στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας τους (Μ.Ο.= 4,07, Τ.Α.=0,78), αλλά και στην εκπαιδευτική διαδικασία συνολικά (Μ.Ο.= 4,06, Τ.Α.=0,81), ενώ ισχυρίζονται ότι σε μέτριο βαθμό χρησιμεύουν για να προβλέψουν την επίδοση των εκπαιδευομένων (Μ.Ο.= 3,17, Τ.Α.=0,97).

Ταυτόχρονα, θεωρούν ότι οι εφαρμογές ΤΝ που τους επιτρέπουν να διαχειρίζονται μεγάλο όγκο δεδομένων (Μ.Ο.= 3,87, Τ.Α.=0,79) και να αναπτύσσουν εκπαιδευτικό υλικό (Μ.Ο.= 3,86, Τ.Α.=0,79) είναι θετικές για την εκπαίδευση. Οι εφαρμογές μηχανικής μάθησης (Μ.Ο.= 3,55, Τ.Α.=0,84), αυτόματης αξιολόγησης και ανατροφοδότησης (Μ.Ο.= 3,53, Τ.Α.=0,91), καθώς και ανάπτυξης δεξιοτήτων (Μ.Ο.= 3,43, Τ.Α.=0,96) αντιμετωπίζονται εξίσου θετικά από τους ερωτηθέντες.

Αναφορικά με τη συμβολή της ΤΝ στην προώθηση του κοινού καλού, οι συμμετέχοντες φαίνεται να εκφράζουν σκεπτικισμό (Μ.Ο.= 2,96, Τ.Α.=0,58), αφού θεωρούν ότι τα ανοικτά συστήματα ΤΝ αν και υπόκεινται στην ανθρώπινη επίβλεψη (Μ.Ο.= 3,43, Τ.Α.=0,86), δεν προκαλούν σκόπιμα κακό (Μ.Ο.= 3,35, Τ.Α.=0,80) και είναι βιώσιμα και φιλικά προς το περιβάλλον (Μ.Ο.= 3,20, Τ.Α.=0,82), εντούτοις εκφράζουν επιφυλάξεις αν τα εν λόγω συστήματα ρυθμίζονται επαρκώς από νομικά και κανονιστικά πλαίσια (Μ.Ο.= 2,58, Τ.Α.=0,84) και αν εγγυώνται την προστασία της ιδιωτικότητας και των προσωπικών δεδομένων (Μ.Ο.= 2,46, Τ.Α.=0,88). Παράλληλα, διατυπώνουν ουδέτερες απόψεις σχετικά

με τον βαθμό σεβασμού στην αυτονομία του ατόμου (M.O.= 2,95, T.A.=0,86) και τη συμβολή τους στην άμβλυνση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων (M.O.= 3,00, T.A.=0,86). Η ενσωμάτωση της TN στην εκπαίδευση φαίνεται να εγείρει φόβους και ανησυχίες στους ερωτηθέντες (M.O.= 3,43, T.A.=0,75), καθώς φαίνεται να ανησυχούν περισσότερο για την προστασία των προσωπικών τους δεδομένων (M.O.= 3,84, T.A.=0,84) και την υπερβολική ενασχόληση των χρηστών με την τεχνολογία (M.O.= 3,66, T.A.=0,99). Σε δεύτερο επίπεδο εκφράζουν ανησυχίες ότι η ενσωμάτωση της TN στην εκπαίδευση θα παρεμποδίσει την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτή/εκπαιδευτικού- εκπαιδευόμενου (M.O.= 3,49, T.A.=0,95) και θα επιδράσει αρνητικά στην αυτονομία τους (M.O.= 3,45, T.A.=0,91). Σε χαμηλότερο επίπεδο κινούνται οι ανησυχίες τους σχετικά με την επίδραση της TN στη δημιουργία εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων (M.O.= 3,34, T.A.=0,85), στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (M.O.= 3,29, T.A.=1,06) και την αντικατάστασή τους από μηχανές (M.O.= 3,20 με τυπική απόκλιση 1,14).

Από τον στατιστικό έλεγχο της συμμεταβλητότητας, προέκυψε ότι η ενημερότητα σχετίζεται θετικά με την χρησιμότητα των συστημάτων TN στην εκπαίδευση ($r=0,680$, $p=0,001<0,005$) και με τις απόψεις περί των στάσεων των εκπαιδευτών/εκπαιδευτικών για τις επιδράσεις των συστημάτων ($r=0,572$, $p=0,000<0,005$), καθώς και με τη συμβολή της TN στην προώθηση του κοινού καλού ($r=0,167$, $p=0,000<0,005$). Αντιθέτως, σχετίζεται αρνητικά με τις προκλήσεις ($r= -0,135$, $p=0,002<0,005$).

Παρομοίως, η αντιλαμβανόμενη χρησιμότητα παρουσιάζει θετική συσχέτιση με τις απόψεις των εκπαιδευτών/εκπαιδευτικών για τις επιδράσεις των συστημάτων TN στην εκπαίδευση ($r=0,801$, $p=0,000<0,005$) και με τη συμβολή της TN στο κοινό καλό ($r=0,406$, $p=0,000<0,005$), ενώ σχετίζεται αρνητικά με τις προκλήσεις ($r= -0,252$, $p=0,000<0,005$). Την ίδια συσχέτιση παρουσιάζουν οι απόψεις των εκπαιδευτών/εκπαιδευτικών για τις θετικές επιδράσεις των συστημάτων TN και την προώθηση του κοινού καλού ($r=0,517$, $p=0,000<0,005$), ενώ σχετίζονται αρνητικά με τις προκλήσεις ($r= -0,311$, $p=0,000<0,005$). Τέλος, η εννοιολογική δομή της TN για το κοινό καλό σχετίζεται αρνητικά με τη δομή των προκλήσεων ($r= -0,265$, $p=0,000<0,005$).

5.3 Ευρήματα Ελέγχου Διαφοροποιήσεων

Εξετάζοντας τους παράγοντες που διαφοροποιούν τις απόψεις των συμμετεχόντων φάνηκε αρχικά ότι η γνώση του πλαισίου της τεχνητής νοημοσύνης παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά με τις τρεις πρώτες εννοιολογικές δομές, ενώ δεν παρουσιάζει καμία στατιστικά σημαντική διαφορά με τη δομή της προώθησης του κοινού καλού και εκείνης των προκλήσεων.

Αναφορικά με το φύλο παρατηρείται ότι οι άνδρες παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό ενημερότητας σε σχέση με τις γυναίκες, ενώ οι γυναίκες αναγνωρίζουν υψηλότερο βαθμό συμβολής της TN στην προώθηση του κοινού καλού και διακατέχονται από υψηλότερα επίπεδα φόβων και ανησυχιών

Το επίπεδο σπουδών φαίνεται να επηρεάζει τις απόψεις τους τόσο για την ενημερότητά τους και την χρησιμότητά της TN όσο και τη σημασία που αποδίδουν στις προκλήσεις που εγείρονται και καλούνται να διαχειριστούν. Εκπαιδευτές και εκπαιδευτικοί με ανώτατες σπουδές εκφράζουν λιγότερες ανησυχίες.

Τέλος, αναφορικά με τον τύπο εκπαίδευσης, η ανάλυση έδειξε διαφοροποιήσεις στις απόψεις των εκπαιδευτών κυρίως αναφορικά με την αντιλαμβανόμενη χρησιμότητα της TN στην εκπαίδευση και τις προκλήσεις που εγείρονται από την ενσωμάτωσή της. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτές της μη τυπικής εκπαίδευσης αναγνωρίζουν μεγαλύτερο βαθμό χρησιμότητας της TN σε σχέση με τους συνάδελφους τους της τυπικής εκπαίδευσης, οι οποίοι εκφράζουν ταυτόχρονα υψηλό επίπεδο φόβων και ανησυχιών σε σχέση με τους πρώτους.

Ο παράγοντας ηλικία και έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά με καμία εννοιολογική δομή.

5.4 Ευρήματα Ερωτήματος Ανοικτού Τύπου

Το «ανοικτού τύπου» ερώτημα αποσκοπούσε στην παροχή της δυνατότητας στους συμμετέχοντες να προσθέσουν κάποια άλλη παράμετρο που θεωρούν ότι επηρεάζει την ενσωμάτωση της ανοικτής Τεχνητής Νοημοσύνης στην εκπαιδευτική πρακτική, η οποία δεν εμπεριέχεται στα κλειστού τύπου ερωτήματα του ερευνητικού εργαλείου, καθώς και να σχολιάσουν τις απαντήσεις τους ή απλά να διατυπώσουν τις απόψεις τους, απαντώντας αυθόρμητα και σε βάθος. Επισημαίνεται ότι οι απαντήσεις των συμμετεχόντων δεν προσέθεσαν καμία νέα παράμετρο σχετικά την ενσωμάτωση της ΤΝ στην εκπαιδευτική πρακτική, γεγονός που τεκμηριώνει την πληρότητα του ερευνητικού εργαλείου, καθώς διαφαίνεται ότι κάλυψε κάθε πιθανή παράμετρο και θεματική περιοχή. Στις 48 συνολικά απαντήσεις, που συγκεντρώθηκαν, διαμορφώθηκαν θεματικές κατηγορίες με βάση την ανάλυση περιεχομένου (Cohen & Manion, 1994) και αναδείχθηκαν τρεις σημαντικές διαστάσεις αναφορικά με την ενσωμάτωση της ΤΝ στην εκπαίδευση.

Η πρώτη αφορά τα προαπαιτούμενα, τις αναγκαίες και απαραίτητες, δηλαδή συνθήκες που θα διασφαλίσουν την επιτυχή ενσωμάτωση της ΤΝ στην εκπαίδευση και περιλαμβάνει:

τα δεδομένα που εισάγονται και τίθενται υπό επεξεργασία από τα συστήματα ΤΝ, όσον αφορά την ασφάλεια και την εγκυρότητά τους. «*Η χρήση τεχνολογίας και τεχνητής νοημοσύνης πρέπει να γίνεται με σεβασμό στην ασφάλεια και την προστασία των προσωπικών δεδομένων των μαθητών.*» (Α-14⁸)

την ανθρωποκεντρική προσέγγιση της ΤΝ, η οποία επαφίεται στην ηθική της χρήση, στη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης για όλους και στην αξιοπιστία των συστημάτων. «*Για να χρησιμοποιηθεί η ΤΝ στην εκπαιδευτική διαδικασία, θα πρέπει να εξασφαλιστεί η πρόσβαση σε όλους*» (Γ-38⁹)

την ενασχόληση με την ΤΝ, η οποία έγκειται στην ενημέρωση και επιμόρφωσή τους, καθώς και στην προσωπική τους ενασχόληση με την ΤΝ. «*Η ενσωμάτωση της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση πρέπει να γίνει συντονισμένα, αφού προηγηθεί η ενημέρωση, επιμόρφωση και εκπαίδευση των εκπαιδευτών*» (Γ-42).

Η δεύτερη διάσταση αφορά τις επιπτώσεις στην εκπαίδευση από την ενσωμάτωση της ΤΝ, οι οποίες διακρίνονται σε:

Θετικές: Οι εκπαιδευτές/εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι η ΤΝ είναι ένα χρήσιμο και επωφελές εργαλείο για την εκπαίδευση, το οποίο έχει τη δυνατότητα να διαχειριστεί και να αντιμετωπίσει τις εξατομικευμένες ανάγκες των εκπαιδευόμενων, να συμβάλει στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και να δημιουργήσει καινοτόμο εκπαιδευτικό υλικό. «*Εκπαιδευτική καινοτομία: Η εφαρμογή τεχνολογίας και τεχνητής νοημοσύνης μπορεί να ενθαρρύνει την καινοτομία και τη δημιουργικότητα στο πεδίο της εκπαίδευσης, προωθώντας νέες μεθόδους και προσεγγίσεις διδασκαλίας.*» (Γ-32)

Αρνητικές: Αφορούν κυρίως την ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευόμενων, όπως η κριτική, αναλυτική και συνθετική σκέψη, η δημιουργικότητα και η συνεργατικότητα. Ταυτόχρονα, θεωρούν ότι η ΤΝ παρεμποδίζει την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, περιορίζοντας την αλληλεπίδραση και μειώνει την αυτενέργεια του εκπαιδευόμενου, καθιστώντας τον παθητικό δέκτη. (Η ΤΝ επηρεάζει) «*Τις διαπροσωπικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις μαθητών μεταξύ τους και με τους καθηγητές τους.*» (Α-47).

Η τελευταία διάσταση αφορά τις προκλήσεις, οι οποίες έγκεινται:

στον εκπαιδευτή/εκπαιδευτικό, του οποίου ο ρόλος θεωρείται σημαντικός. Η ελλιπής ενημέρωση και επιμόρφωσή τους, καθώς και η καχυποψία εκλαμβάνονται ως βασικοί ανασταλτικοί παράγοντες, ενώ η εφαρμογή στην πράξη κρίνεται ως το κατάλληλο μέσο

⁸ Α= Άνδρας

⁹ Γ=Γυναίκα

αξιολόγησης των συστημάτων. «*Η Τεχνητή Νοημοσύνη είναι εργαλείο πολλά υποσχόμενο για την εκπαίδευση. Στον εκπαιδευτικό επαφίεται η κατάλληλη αξιοποίηση του.*» (A-24) στην έρευνα, μέσω της οποίας θα αναπτυχθούν εργαλεία αξιολόγησης της ΤΝ και μέτρησης των αποτελεσμάτων της στην εκπαιδευτική διαδικασία. «*...Άρα πρέπει να αναπτυχθούν εργαλεία αξιολόγησης-μέτρησης της χρήσης της στην εκπαιδευτική διαδικασία*» (A-8).

6. Συζήτηση

Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε πως οι ίδιοι οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι ο βαθμός της ενημερότητάς τους αναφορικά με την ΤΝ είναι ιδιαίτερα υψηλός, καθώς θεωρούν ότι κατέχουν την απαιτούμενη γνώση σχετικά με τη βασική δομή και τη λειτουργία των συστημάτων ΤΝ (Vincent-Lancrin & van der Vlies, 2020· Zawacki-Richter et al., 2019). Σε αντίθεση με τα ευρήματα πρότερων ερευνών, τα οποία έδειξαν ότι η πλειονότητα των ερωτηθέντων είχε περιορισμένες γνώσεις του πεδίου (Chounta et al., 2021) και ότι η εξοικείωσή τους με τις αναδυόμενες τεχνολογίες ΤΝ κινείται σε χαμηλά επίπεδα (Παναγιωτόπουλος, 2021), τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμβαδίζουν με τις τρέχουσες διεθνείς τάσεις που υποστηρίζουν ότι οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί λειτουργοί είναι ενημερωμένοι για την ΤΝ (Uygan, 2024) και γνωρίζουν περί τίνος πρόκειται (Ali, 2023· Anastasiades, 2023).

Στα ίδια υψηλά επίπεδα κινείται και η αναγνώριση της χρησιμότητας της ΤΝ στην εκπαίδευση, όπως αποτυπώνεται στις απόψεις των ερωτηθέντων και στις στάσεις που φαίνεται να έχουν διαμορφώσει απέναντι σε αυτή. Οι εκπαιδευτές/εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα εν λόγω συστήματα είναι ιδιαίτερα επωφελή για την εκπαίδευση και νοηματοδοούνται θετικά. Οι Έλληνες εκπαιδευτές και εκπαιδευτικοί φαίνεται να συμπορεύονται με τους συναδέλφους τους που δραστηριοποιούνται σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η ΤΝ διαθέτει τη δυναμική να υποστηρίξει τη μαθησιακή διαδικασία (Uygan, 2024), να αυτοματοποιεί επαναλαμβανόμενες διαδικασίες (Ali, 2023), να ενεργοποιεί την παιδαγωγική γνώση (Celik, 2023) και να συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Karlan- Rakowski et al., 2023· Sanusi et al., 2024).

Αναφορικά με τη συμβολή της ΤΝ στην προώθηση του κοινού καλού, οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα φαίνεται να εκφράζουν σκεπτικισμό, επιφυλακτικότητα και φόβους που συνάδουν με όσα αναφέρονται στη σχετική βιβλιογραφία (Zawacki-Richter et al., 2019· Unesco, 2023). Η ουδετερότητά τους αναφορικά με την αυτονομία του ατόμου και την άμβλυνση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων μπορεί να θεωρηθεί μια ακόμη συνιστώσα της επιφυλακτικότητάς τους. Αισιόδοξο είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδευτικοί δε θεωρούν ότι η ΤΝ προκαλεί σκόπιμα κακό και ότι τα συστήματα υπόκεινται στην ανθρώπινη επίβλεψη, εύρημα που συμφωνεί με τις επιδιώξεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (ΕΕ, 2022) και της ελληνικής πολιτείας προς μια ανθρωποκεντρική προσέγγιση της ΤΝ (ΦΕΚ 2894/Β/5-7-2021).

Οι παράγοντες που φαίνεται να επηρεάζουν την ετοιμότητα των εκπαιδευτών και των εκπαιδευτικών είναι ο βαθμός της ενημερότητάς τους, οι αντιλήψεις τους για την χρησιμότητα της ΤΝ στην εκπαίδευση και στην προώθηση του κοινού καλού, ενώ σημαντικοί παράγοντες διαφοροποίησης αναδεικνύονται το φύλο, το επίπεδο σπουδών και ο τύπος εκπαίδευσης. Όσο πιο ενημερωμένοι είναι οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τα συστήματα και τις εφαρμογές της ΤΝ τόσο περισσότερο αναγνωρίζουν σε αυτά τη χρησιμότητά τους, γεγονός που επηρεάζει και τη διαμόρφωση των στάσεων απέναντι σε αυτά (Kohnke et al., 2023· Wang et al., 2023· Woodruff et al., 2023).

Αξίζει να σημειωθεί πως ευρήματα ερευνών που έχουν υλοποιηθεί σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια, όπως οι ΗΠΑ (Woodruff et al., 2023), η Κίνα (Wang et al., 2023), η Νιγηρία (Sanusi et al., 2024), η Τουρκία (Uygan, 2024) συνάδουν με τα ευρήματα της

παρούσας έρευνας αναφορικά με τη δυναμική που διαθέτει η ΤΝ να συμβάλει στην ατομική και κοινωνική ευημερία, την οικονομική ανάπτυξη, καθώς και στη βιωσιμότητα του πλανήτη. Όταν οι εκπαιδευτικοί λειτουργοί εκλαμβάνουν τα συστήματα ΤΝ ως χρήσιμα και θετικά, αναγνωρίζουν σε αυτά την κοινωνική τους αξία και διατηρούν μια πιο θετική στάση για τα ηθικά ζητήματα που προκύπτουν από την χρήση τους. Ο Celik (2023) υποστηρίζει ότι αυτή η θετική νοηματοδότηση της ΤΝ συνιστά ισχυρό υποκινητικό παράγοντα για τους εκπαιδευτές/εκπαιδευτικούς, ενώ η ευρεία έρευνα των Woodruff et al. (2023) υπογραμμίζει και τη σημασία της αντίστροφης σχέσης, ότι η ανάπτυξη εθνικών πολιτικών που θα προωθούν την ηθική και υπεύθυνη χρήση της ΤΝ δύναται να ενισχύσει τις θετικές αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτών/εκπαιδευτικών και να υποκινήσει την υιοθέτησή της.

Αναφορικά με τους δημογραφικούς παράγοντες που εξέτασε η παρούσα έρευνα εκείνοι που διαφοροποιούν τις απόψεις των εκπαιδευτών/εκπαιδευτικών είναι το φύλο, το επίπεδο σπουδών και ο τύπος εκπαίδευσης, ενώ η ηλικία και τα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας φαίνεται να μην επηρεάζουν. Σε αντίθεση με ευρήματα ερευνών που έχουν υλοποιηθεί σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια (π.χ. ΗΠΑ, Ασία, Αφρική), η ηλικία των ερωτηθέντων και τα χρόνια που υπηρετούν στην εκπαίδευση δε φαίνεται να διαφοροποιούν τις απόψεις τους. Ωστόσο, καθώς η τεχνική της δειγματοληψίας που αξιοποιήθηκε δεν εξασφαλίζει την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, κρίνεται σκόπιμο να διερευνηθεί περαιτέρω, καθώς στη σχετική βιβλιογραφία αναφέρεται ότι εκπαιδευτές/εκπαιδευτικοί με τα περισσότερα (15 και άνω) χρόνια υπηρεσίας είχαν υψηλότερο επίπεδο ενημερότητας (McGrath et al., 2023). Ομοίως, ο παράγοντας της ηλικίας αναδεικνύεται ως ο δεύτερος πιο σημαντικός μετά τον εγγραμματισμό τους στην ΤΝ από τους ίδιους τους συμμετέχοντες σε έρευνα (Ali, 2023), δηλώνοντας ότι όσο αυξάνεται η ηλικία τους, τόσο περισσότερο έτοιμοι αισθάνονται να αποδεχτούν και υιοθετήσουν την ΤΝ στην εκπαίδευση.

Παράγοντας διαφοροποίησης σχεδόν στο σύνολο των σχετικών ερευνών (Alnasib, 2023· Gupta & Baskar, 2023· McGrath et al., 2023· Woodruff et al., 2023), όπως και στην παρούσα, αναδεικνύεται το φύλο των εκπαιδευτών/εκπαιδευτικών, με τους άνδρες να παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό ενημερότητας σε σχέση με τις γυναίκες, ενώ οι γυναίκες να αναγνωρίζουν υψηλότερο βαθμό συμβολής της ΤΝ στην προώθηση του κοινού καλού και υψηλότερα επίπεδα ανησυχιών και φόβων από την ενσωμάτωσή της στην εκπαίδευση σε σχέση με τους άντρες. Έρευνες (Alnasib, 2023· McGrath et al., 2023) εμφανίζουν τους άντρες να θεωρούν τον εαυτό τους περισσότερο ενήμερους σε σχέση με τις αυτοαναφορές των γυναικών, σε αντίθεση με την έρευνα των Woodruff et al. (2023), όπου οι γυναίκες δήλωσαν ότι αισθάνονται πιο άνετες να χρησιμοποιήσουν καινοτόμες τεχνολογίες. Ωστόσο, κρίνεται σκόπιμο το φύλο να συνεκτιμάται και με τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, καθώς όπως έδειξε η έρευνα των Gupta και Baskar (2023), προσωπικά χαρακτηριστικά, όπως η εξωστρέφεια, η συνειδητότητα, η ευελιξία και η αυτοαποτελεσματικότητα του ατόμου συνιστούν σημαντικούς προγνωστικούς παράγοντες υιοθέτησης της ΤΝ και δεν επηρεάζονται από το φύλο των εκπαιδευτών/εκπαιδευτικών.

Ο παράγοντας που φαίνεται να διαφοροποιεί σημαντικά τις απόψεις των εκπαιδευτών/εκπαιδευτικών είναι το επίπεδο σπουδών τους, καθώς, όπως διαφάνηκε οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδευτικοί που έχουν ολοκληρώσει μεταδιδακτορικές και μεταπτυχιακές σπουδές εμφανίζονται περισσότερο ενημερωμένοι αναφορικά με την ΤΝ, ωστόσο αναγνωρίζουν στα σχετικά συστήματα μικρότερη χρησιμότητα στην εκπαίδευση, εύρημα το οποίο έρχεται σε αντίθεση με ευρήματα σχετικών ερευνών (Arpilleda et al., 2023). Ομοίως, το επίπεδο σπουδών φαίνεται να επιδρά σημαντικά στις απόψεις τους σχετικά με τις προκλήσεις που καλούνται να διαχειριστούν. Εκπαιδευτές και εκπαιδευτικοί με ανώτατες σπουδές εκφράζουν λιγότερες ανησυχίες από την ενσωμάτωση της ΤΝ στην εκπαίδευση. Τα παραπάνω ευρήματα χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης, καθώς γεννάται το ερώτημα για ποιους λόγους οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδευτικοί με ανώτατες σπουδές, ενώ εμφανίζονται

περισσότερο ενήμεροι για την ΤΝ, εκλαμβάνουν τα συστήματα και τις εφαρμογές της ως λιγότερο χρήσιμες για την εκπαίδευση.

Τέλος, ο τύπος της εκπαίδευσης φαίνεται να διαφοροποιεί σημαντικά τις απόψεις των εκπαιδευτών και των εκπαιδευτικών κυρίως όσον αφορά την χρησιμότητα της ΤΝ και τις προκλήσεις που εγείρονται από την ενσωμάτωσή της. Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν πως οι εκπαιδευτές της μη τυπικής εκπαίδευσης εκλαμβάνουν την ΤΝ ως περισσότερο χρήσιμη και εκφράζουν λιγότερες ανησυχίες σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της τυπικής. Η αναζήτηση στη σχετική βιβλιογραφία δεν απέδωσε αποτελέσματα συγκριτικών ερευνών ανάμεσα στους τύπους της εκπαίδευσης. Κατά συνέπεια, προς το παρόν το εύρημα της παρούσας έρευνας δεν μπορεί να συσχετιστεί με άλλα, μπορεί όμως να αποτελέσει αντικείμενο μελλοντικής διερεύνησης.

Αναφορικά με τις προκλήσεις, οι συμμετέχοντες στην έρευνα φαίνεται να τις έχουν συνειδητοποιήσει, κάτι που διαφάνηκε κι από άλλες έρευνες (Καρανικόλα κ.ά., 2022· Lindner & Romeike, 2019· Woodruff et al., 2023) και συνίστανται κυρίως σε τρία επίπεδα: στην εξασφάλιση των απαιτούμενων προϋποθέσεων και συνθηκών, ώστε να επιτευχθεί η επιτυχής ενσωμάτωση της ΤΝ στην εκπαίδευση, στην ισχυροποίηση των πλεονεκτημάτων της με την ταυτόχρονη ελαχιστοποίηση των αρνητικών επιπτώσεων της και στον ίδιο τον εκπαιδευτικό λειτουργό.

Ως απαραίτητη προϋπόθεση επιτυχούς ενσωμάτωσης της ΤΝ τίθεται η ηθική της χρήση και η διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης, ζήτημα που φαίνεται να απασχολεί παγκοσμίως τους εμπλεκόμενους στην εκπαίδευση (ΕΕ, 2022· Unesco, 2023), όπως στη Γερμανία (Linder & Romeike, 2019), στη Σαουδική Αραβία (Meccawy, 2023), στις ΗΠΑ (Woodruff et al., 2023), αναδεικνύοντας τη σημασία της ανθρωποκεντρικής της προσέγγισης.

Αναφορικά με τις θετικές επιδράσεις, οι απόψεις των εκπαιδευτών/εκπαιδευτικών συγκλίνουν με τα αναφερόμενα στη σχετική βιβλιογραφία, καθώς οι συμμετέχοντες στις περισσότερες έρευνες φαίνεται να έχουν συνειδητοποιήσει τη δυναμική, αλλά και τις δυνατότητες της ΤΝ προς τη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Kaplan – Rakowski et al., 2023· Uygan, 2023).

Ωστόσο, οι αρνητικές επιπτώσεις είναι εκείνες που εγείρουν τη μεγαλύτερη ανησυχία θεωρώντας ως σημαντικότερες την παρεμπόδιση ανάπτυξης δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων και διαπροσωπικών σχέσεων, ευρήματα που συνάδουν με προηγούμενες έρευνες (Chounta et al., 2021· Kaplan-Rakowski et al., 2023· Uygan, 2024· Woodruff et al., 2023).

Τέλος, αναδεικνύεται η σημασία της συνεχούς ενημέρωσης και επιμόρφωσης ως μέσο τόσο αποτελεσματικής διαχείρισης των προκλήσεων όσο και επιτυχούς ενσωμάτωσης της ΤΝ στην εκπαίδευση. Η ίδια ανάγκη και απαίτηση αποτυπώνεται και στα συμπεράσματα προηγούμενων διεθνών ερευνών (Alnasib, 2023· Chiu & Chai, 2020· Ζωγόπουλος & Γιώτη, 2022· Woodruff et al., 2023).

7. Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα επιχείρησε να αποτυπώσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών τυπικής και εκπαιδευτών μη τυπικής εκπαίδευσης της ελληνικής επικράτειας αναφορικά με την ετοιμότητά τους να ενσωματώσουν την ΤΝ στην εκπαιδευτική τους πρακτική και να αναδείξει τους παράγοντες που την επηρεάζουν, καθώς και τις εγχειρόμενες προκλήσεις. Η ΤΝ συνιστά πλέον μια πραγματικότητα, την οποία δεν μπορεί να αμφισβητήσει, αλλά ούτε και να αγνοήσει κανείς. Οι απόψεις των εκπαιδευτών και των εκπαιδευτικών, όπως αποτυπώθηκαν στην παρούσα έρευνα κατέδειξαν πως η πραγματικότητα αυτή έχει γίνει αντιληπτή από τους ίδιους, με το μεγαλύτερο ποσοστό εξ αυτών να γνωρίζει περί τίνος πρόκειται και να θεωρεί τον εαυτό του αρκετά ενημερωμένο στο πεδίο. Οι εκπαιδευτές/εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν συνειδητοποιήσει πως τα συστήματα ΤΝ είναι ιδιαίτερα επωφελή και χρήσιμα για την

εκπαίδευση, με τους ίδιους να είναι θετικά διακεείμενοι προς αυτά. Είναι σημαντικό πως οι ίδιοι συνδέουν το επίπεδο της ενημερότητάς τους και τις θετικές τους στάσεις απέναντι στις εφαρμογές ΤΝ με το επίπεδο της ετοιμότητάς τους, καθώς το γεγονός αυτό μπορεί να λειτουργήσει υποκινητικά για την ανάληψη δράσης που θα αποσκοπεί στην επαγγελματικής τους εξέλιξη και την απόκτηση της απαιτούμενης γνώσης, αλλά και ως μια καλή συνθήκη-εφαλτήριο για την υιοθέτηση και ενσωμάτωση προηγμένων τεχνολογιών ΤΝ στην εκπαίδευση. Αναμφίβολα, κάτι τέτοιο κυοφορεί και πολλές προκλήσεις, τις οποίες φαίνεται όχι μόνο να έχουν συνειδητοποιήσει οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδευτικοί, αλλά και να κρατούν μια κριτική στάση. Θεωρώντας την απόκτηση γνώσης και τη σχετική επιμόρφωσή τους σε συνδυασμό με την χάραξη κατάλληλων εθνικών στρατηγικών ως αναγκαίες προϋποθέσεις της επιτυχούς ενσωμάτωσης, στέλνουν το αισιόδοξο μήνυμα ότι η εκπαίδευση μπορεί να ανταπεξέλθει στις σύγχρονες προκλήσεις.

8. Περιορισμοί της Έρευνας

Όπως κάθε ερευνητική διαδικασία, έτσι και η παρούσα υπόκειται σε περιορισμούς. Η τεχνική της δειγματοληψίας που επιλέχθηκε (τεχνική της χιονοστιβάδας) επιτρέπει μεν την πρόσβαση σε ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού της έρευνας, δε διασφαλίζει όμως την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος (Χαλικιάς, κ.ά., 2015). Το γεγονός αυτό συνιστά πρόσκομμα στην εγκυρότητα και την αξιοπιστία της. Οι Cohen και Manion (1994) αναφέρουν ότι η εγκυρότητα μιας έρευνας έγκειται στο αν είναι ακριβής, αληθινή και γενικεύσιμη, ενώ η αξιοπιστία της εκφράζεται από τον βαθμό στον οποίο το ερευνητικό εργαλείο μπορεί να επαναληφθεί και να έχει σταθερές βαθμολογίες για τις ίδιες ομάδες που το απαντούν. Για την παρούσα έρευνα δε θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι ισχύουν οι δύο παραπάνω συνθήκες, καθώς το ερευνητικό εργαλείο της είναι πρωτότυπο και δεν έχει επαναληφθεί και τα αποτελέσματά της δεν μπορούν να γενικευτούν, ελλείψει αντιπροσωπευτικού δείγματος. Τέλος, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας παρουσιάστηκαν και ερμηνεύτηκαν με πλήρη συνείδηση ότι με την πάροδο έστω και ελάχιστου χρόνου, ίσως να θεωρούνται παρωχημένα, λόγω της εκθετικής ανάπτυξης των νέων τεχνολογιών και των ταχύτατων εξελίξεων.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Agbo, J. N., Nmadu, J., Nduibisi, M. C., Yero, S., Gwoza, M. L., & Egah, G. O. (2022). Awareness, Willingness and Readiness of Pre-Service Teachers to Deploy Artificial Intelligence in Education in Ebonyi State. *AJSTM*, 8(1), 25-31.
- Ali, A. (2023). *Assessing Artificial Intelligence Readiness of Faculty in Higher Education: Comparative Case Study of Egypt* (Doctoral dissertation, The American University in Cairo(Egypt)).https://fount.aucegypt.edu/etds/2096?utm_source=fount.aucegypt.edu%2Fetds%2F2096&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages
- Alnasib, B. N. (2023). Factors Affecting Faculty Members' Readiness to Integrate Artificial Intelligence into Their Teaching Practices: A Study from the Saudi Higher Education Context. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(8), 465-491.
- Anastasiades, P. (2023). *Artificial Intelligence in Education: Pilot study to explore teachers' views in Greece*. Proceedings of the World Research Society International Conference, September 21-22, Zarga, Jordan.
- Arpilleda, Y., Oracion, R., Arpilleda, A. & Chua, I. (2023). Teachers' Knowledge, Attitudes, Beliefs, and Instructional Practices in Education 4.0. *Cognizance Journal of Multidisciplinary Studies*, 3(2), 73-82.
- Attwell, G., Deitmer, L, Tütlys, T., Roppertz, S., & Perini, M. (2020). Digitalisation, artificialintelligence and vocational occupations and skills: What are the needs for

- training teachers and trainers? In C. Nägele, B. E. Stalder, & N. Kersh (Eds.), *Trends in vocational education and training research*, Vol. III. Proceedings of the European Conference on Educational Research (ECER), Vocational Education and Training Network (VETNET), pp.30–42. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4005713>
- Ayanwale, M., Sanusi, I., Adelana, O., Aruleba, K., & Oyelere S. (2022). Teachers' readiness and intention to teach artificial intelligence in schools. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100099>
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25(5), 729-735. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.5.729>
- Breines, M. R., & Gallagher, M. (2020). A return to Teacherbot: Rethinking the development of educational technology at the University of Edinburgh. *Teaching in Higher Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1825373>
- Celik, I. (2023). Towards Intelligent-TPACK: An empirical study on teachers' professional knowledge to ethically integrate artificial intelligence (AI)-based tools into education. *Computers in Human Behavior*, 138. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107468>
- Chiu, Th. & Chai, C. (2020). Sustainable Curriculum Planning for Artificial Intelligence Education: A Self-determination Theory Perspective. *Sustainability*, 12, 5568. <https://doi.org/10.3390/su12145568>
- Chounta, I., Bardone, E., Raudsep, A., & Pedaste, M. (2021). Exploring teachers' perceptions of Artificial Intelligence as a tool to support their practice in Estonian K-12 education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. <https://www.researchgate.net/publication/352066912>
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*. 4th ed. Routledge Publications.
- Creswell, J.W. (2009). *Research design, Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 3rd Edition. SAGE Publications.
- Davis, F. D. 1989. Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of Information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319–339.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2022). Δεοντολογικές κατευθυντήριες γραμμές σχετικά με την χρήση της Τεχνητής Νοημοσύνης (TN) και των Δεδομένων στη Διδασκαλία και τη Μάθηση για Εκπαιδευτικούς. Λουξεμβούργο [ΦΕΚ 2894/Β/5-7-2021](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52022R2894&from=de)
- Gupta, K.P. & Bhaskar, P. (2023). 'Teachers' intention to adopt virtual reality technology in management education', *International Journal of Learning and Change*, 15(1), pp.28–50.
- Hasas, A., Hakimi, M., Shahidzay, A. K., & Fazil, A. W. (2024). AI for Social Good: Leveraging Artificial Intelligence for Community Development. *Journal of Community Service and Society Empowerment*, 2(2), 196–210. <https://doi.org/10.59653/jcsse.v2i02.592>
- Kang, H. (2023), "Artificial intelligence and its influence in adult learning in China", *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 13(3), pp. 450-464. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-01-2023-0017>
- Kaplan-Rakowski, R., Grotewold, K., Hartwick, P. & Papin, K. (2023). Generative AI and Teachers' Perspectives on Its Implementation in Education. *Journal of Interactive Learning Research*, 34(2), 313-338. <https://www.learntechlib.org/primary/p/222363/>
- Καρανικόλα Ζ., Παναγιωτόπουλος Γ., & Ζωγόπουλος Κ. (2022). Ικανότητες Εκπαιδευτικών και Μάθηση στην 4^η Βιομηχανική Επανάσταση. Πρακτικά εργασιών 11th International Conference in Open & Distance Learning, Athens, Greece, 26-28 November 2021. <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/3394>
- Karyn E. Miller, Riley, J., & Laura, S. (2021). School Belonging Matters Now More Than Ever: Preparing Teachers to Foster A Technology-Mediated Culture of Care. In Ferdig, R.E. & Pytash, K.E. (Eds), *What Teacher Educators Should Have Learned from 2020*.

- Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
<https://www.learntechlib.org/p/219088/>
- Kohnke, L., Moorhouse, B.L. & Zou, D. (2023). Exploring generative artificial intelligence preparedness among university language instructor: A case study. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 5. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100156>
- Laupichler, M., Aster, A., Schirch, J. & Raupach, T. (2022). Artificial intelligence literacy in higher and adult education: A scoping literature review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100101>
- Lindner, A. & Romeike, R. (2019). *Teachers' Perspectives on Artificial Intelligence*. https://www.researchgate.net/publication/337716601_Teachers'_Perspectives_on_Artificial_Intelligence
- Luckin, R., Cukurova, M., Kent, C., & Du Boulay, B. (2022). Empowering educators to be AI-ready. *Computers and Education*, 3. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100076>
- McGrath, C., Pargam, T., Juth, N. & Palmgren, P. (2023). University teachers' perceptions of responsibility and artificial intelligence in higher education - An experimental philosophical study. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100139>
- Meccawy, M. (2023). Teachers' prospective attitudes towards the adoption of extended reality technologies in the classroom: Interests and concerns. *Smart Learning Environments*, 10(1), 36. <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00256-8>
- Nelson, R. M., Mollenkopf, D. A. W. N., & Gaskill, M. A. R. T. O. N. I. A. (2020). The four pillars of digitally infused education: Transcending modalities in a post-COVID learning environment. *What teacher educators should have learned from*, 79-90.
- Παναγιωτόπουλος, Γ. (2021). 4^η Βιομηχανική Επανάσταση: Η πρόκληση της διαχείρισης των νέων συνθηκών από τους εκπαιδευτικούς. Κοινωνικό Πολύκεντρο, ΑΔΕΔΥ.
- Pedró, Fr., Subosa, M., Rivas, A. & Valverde, P. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development*. Unesco.
- Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του πραγματικού κόσμου- Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Εκδόσεις Gutenberg.
- Roy, R., Babakerkhell, M., Mukherjee, S., Pal, D. & Funilkul, S. (2022). *Evaluating the Intention for the Adoption of Artificial Intelligence-Based Robots in the University to Educate the Students*. DOI:[10.1109/ACCESS.2022.3225555](https://doi.org/10.1109/ACCESS.2022.3225555)
- Sanusi, I.T., Ayanwale, M.A. & Chiu, T.K.F (2024). Investigating the moderating effects of social good and confidence on teachers' intention to prepare school students for artificial intelligence education. *Education and Information Technologies*, 29, 273–295. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12250-1>
- Skhephe, M., & Caga, & Boadzo, R. (2020). Accounting teachers' readiness for e-learning in the Fourth Industrial Revolution: A case of selected high schools in the Eastern Cape, South Africa. *Perspectives in Education*. 38, 43-57. <http://dx.doi.org/10.18820/2519593X/pie.v38i1.4>

- Srinivasan, V. (2022). AI & learning: A preferred future. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100062>
- UNESCO (2019). *The 2019 UNESCO Recommendation on Open Educational Resources (OER): supporting universal access to information through quality open learning materials*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383205>
- UNESCO (2023). *Global Education Monitoring Report Summary 2023: Technology in education: A tool on whose terms?* <https://www.unesco.org/gem-report/en/technology>
- United Nations (2018). *The 2030 Agenda and the Sustainable Development Goals: An opportunity for Latin America and the Caribbean* (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40156/25/S1801140_en.pdf
- Uygan, D. (2024). Teachers' perspectives on artificial intelligence in education. *Advances in Mobile Learning Educational Research*, 4(1), 931-939. <https://doi.org/10.25082/AMLER.2024.01.005>
- Vincent- Lancrin, S. & van der Vlies, R. (2020). *Trustworthy artificial intelligence (AI) in education: promises and challenges*, OECD Education Working Paper No. 218.
- Wang, X., Li, L., Tan, S. C., Yang, L., & Lei, J. (2023). Preparing for AI-enhanced education: Conceptualizing and empirically examining teachers' AI readiness. *Computers in Human Behavior*, 146. https://www.researchgate.net/publication/370318810_Preparing_for_AI-enhanced_education_Conceptualizing_and_empirically_examining_teachers'_AI_readiness
- Woodruff, K., Hutson, J. & Arnone, K. (2023). Perceptions and Barriers to Adopting Artificial Intelligence in K-12 Education: A Survey of Educators in Fifty States. *Faculty Scholarship*, 506. <https://digitalcommons.lindenwood.edu/faculty-research-papers/506>
- Zawacki- Richter, O., Marin, V, Bond M., & Gouverner, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(39). <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>
- Zulkarnain, N. & Yunus M. (2023). Teachers' Perceptions and Continuance Usage Intention of Artificial Intelligence Technology in Tesl. *International Journal of Multidisciplinary Research and Analysis*, 2101-2109. <http://dx.doi.org/10.47191/ijmra/v6-i5-34>
- Ζωγόπουλος, Κ. & Γιώτη, Λ. (2022). Η επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών στο πεδίο της 4^{ης} Βιομηχανικής Επανάστασης. *Adult Education Critical Issues*, 2(1), 45-69.

Συγγραφέας αναφοράς: Πουλημένου Σοφία

Transformative Learning— A Closer Look at Critical Reflection with Franz Brentano

Eunice Chiu

Universität Heidelberg, Germany

yychiu.eunice@gmail.com

Abstract

Mezirow's transformative learning (TL) theory highlights the importance of critically examining frames of reference and their origins. While critical reflection is central to TL, its connection with emotions remains insufficiently addressed. This paper asserts that critical reflection encompasses rationality and emotionality, forming a unified consciousness that integrates mind and heart. By revisiting foundational psychological concepts, particularly Franz Brentano's theories of intentionality and mental phenomena, which closely connect with Mezirow's concept of critical reflection, this article offers a fresh perspective on the rational-emotional interplay. The article reviews Mezirow's TL theory, introduces Brentano's key concepts, and critiques the underrepresentation of emotionality in Mezirow's framework, emphasising its integral role in critical reflection. It explores the unity of consciousness and demonstrates how meaning-making and reflection are inherently shaped by emotional experiences. A Brentano-inspired lens clarifies the ambiguities of transformation, challenges the necessity of a disorienting dilemma, and proposes alternative pathways. The paper concludes with practical recommendations for educators and directions for future research.

Keywords

critical reflection, emotions, Franz Brentano, intentionality, transformative learning theory, unity of consciousness

1. Who is Franz Brentano?

Franz Brentano is a renowned German philosopher celebrated for his pioneering contributions to the philosophy of mind, particularly for coining the concept of intentionality. Intentionality refers to the mind's inherent capacity to direct itself toward a specific object and towards itself in critical reflection. The object of reflection is the process of thinking itself – and by the end of the article it is towards the process of feeling also, idea, or state of affairs (Brentano, 2012). As the first scholar to bridge philosophy and psychology, Brentano explored the structure and function of mental phenomena, offering a comprehensive understanding of thought, perception, experience, and emotions. Central to his work is the notion that mental phenomena are always directed toward something—this characteristic, termed intentionality, underpins every act of consciousness, linking thinking, perceiving, and imagining to an object or idea (Brentano, 2009; Kriegel, 2017). Critical reflection involves intentionality, it requires a deliberate and conscious effort to question assumptions, analyse experiences. It involves a directed mental act where individuals actively focus on their underlying assumptions, examining not just their thoughts but the meaning and purpose behind them.

Brentano's exploration of intentionality has become the bedrock in debates about the mind and the nature of reality within philosophy. In fact, intentionality has become a key concept

in debates about the mind and the nature of reality in the field of philosophy; his work also laid the groundwork for phenomenology and has had influences on many of his notable students, such as Edmund Husserl, Sigmund Freud, and Alexis Meinong. In this article, Brentano's theories of intentionality, mental phenomena, and emotions (Montague, 2016) are central to exploring their intersection with Mezirow's transformative learning theory, particularly in critical reflection. By integrating Brentano's insights, this discussion provides a deeper understanding of the rational-emotional dynamic in transformative learning and has significant implications for TL in areas that are increasingly needed for study. It highlights the profound role of intentionality in fostering critical reflection and meaningful change.

2. Mezirow's Transformative Learning Theory

Transformative learning (TL) theory describes how individuals critically examine their beliefs, assumptions, values, and worldviews, leading to profound shifts in perspective (Mezirow, 1978). Critical reflection is central to TL, a process that deepens an individual's awareness and understanding through thoughtful and intentional examination. TL is often initiated by a disorienting dilemma—an event or experience that disrupts existing frames of reference and challenges one's understanding of the world (Mezirow, 1991). He outlined a 10-phase framework to illustrate the stages individuals typically navigate during transformative experiences (Mezirow, 2003). These stages include: 1) encountering a disorienting dilemma, 2) engaging in self-examination accompanied by emotions such as fear, anger, guilt, or shame, 3) critically assessing assumptions, 4) recognising discontent and sharing transformative experiences socially, 5) exploring new roles, relationships, or actions, 6) developing a plan of action, 7) acquiring the knowledge and skills necessary for implementation, 8) trying out new roles on a provisional basis, 9) building competence and confidence in these roles and relationships, and 10) reintegrating into one's life with a renewed perspective (Mezirow, 1991, p.168-169). This structured approach underscores the dynamic and multi-faceted nature of transformative learning. While Mezirow's 10 phases are foundational to transformative learning (TL), he emphasised that individuals need not necessarily linearly progress through these phases, reflecting the complex and dynamic nature of moving from disorientation to reintegration. In phases 1 and 2, self-examination is emphasised, and the discomfort following a disorienting dilemma is recognised. Mälkki's theory of edge emotions offers a deeper understanding of this discomfort, describing it as intense emotional states that arise when individuals confront shifts in their foundational meaning schemes—pushing them out of their comfort zones (Mälkki, 2011, 2019). These edge emotions are pivotal, as they accompany and drive profound changes in perspective and understanding within TL.

Phase 3, critical assessment of assumptions, is a cornerstone of TL, where individuals scrutinise the validity of their beliefs, assumptions, and worldviews. This phase is essential for recognising the limitations of existing frames of reference, opening pathways for growth, open-mindedness, and improved understanding (Mezirow, 1999, 2000). Phase 4, sharing discontent and engaging in transformation, is rooted in Habermas' communicative learning theory. Here, dialogue (or discourse in Habermas language) becomes a vital tool, enabling individuals to negotiate meaning, engage with diverse perspectives, and achieve shared understanding (Fleming, 2000; 2016; 2018; Habermas, 2015; Mezirow, 1999). Dialogic engagement with peers who have faced similar challenges further amplifies the potential for TL. Phase 5 marks the transition from reflection to action, exploring new roles and behaviours aligned with an individual's emerging understanding of themselves and the world (Mezirow, 1999, 2000). Phases 6 through 8 address the practical application of these new frames of reference through action planning, skill development, and the provisional trial of new roles. These phases require courage and adaptability as learners navigate the uncertainties of

change and test their ability to embrace new perspectives and behaviours. Phase 9 involves building confidence in new roles through practice and reinforcement, culminating in phase 10, where the transformation becomes fully integrated into daily life. This final phase secures lasting change in identity, behaviours, and worldviews (Fleming, 2018; Mezirow, 1999). Together, these phases provide a comprehensive framework for understanding the multifaceted journey of transformative learning. Mezirow connected personal challenges to broader social issues, highlighting the interplay between individual experiences and societal contexts (Mezirow, 1978).

These phases underscore that transformative learning (TL) is a deeply personal and socially embedded process grounded in critical reflection, active engagement, and iterative trial-and-error, with positive changes unfolding over time. Not all individuals necessarily experience every phase to achieve TL, and delays or interruptions may occur. Critical reflection remains the cornerstone of TL (Fleming, 2018; Mälkki, 2011; Mezirow, 2000; Taylor & Cranton, 2021), driving the profound shifts in perspective that often follow a critical examination of beliefs. While Mezirow emphasised the role of disorienting dilemmas in triggering transformation, research has shown that TL can also emerge incrementally without a singular dramatic event. Taylor's review of TL literature (2007) highlighted that transformation may result from cumulative experiences and ongoing engagement with ideas, suggesting that TL can occur through continuous interaction, dialogue, and reflection. Cranton (2006) further demonstrated that learners often achieve transformation through sustained reflective practices and gradual exposure to new perspectives, highlighting that a single life-altering event is just one potential pathway. Dirkx's approach (1997; 2001) extends this view by focusing on TL's emotional and spiritual dimensions, emphasising how small but meaningful everyday experiences, such as moments of personal insight or artistic expression, can gradually lead to transformation. These experiences enable learners to profoundly engage with their inner selves, fostering change rooted in emotional and spiritual connections rather than one critical event. Similarly, Watkins and Marsick (2015) explored how TL can occur in daily life and workplace settings through informal, non-crisis-driven processes, emphasising the role of incidental and cumulative learning (Marsick & Yorks, 2001). The temporality of TL has also been well-explored by Alhadeff-Jones (2016), who emphasised the evolving, non-linear nature of transformative processes, allowing transformation to unfold across varied contexts and timelines. This broader understanding of TL highlights its dynamic, multifaceted pathways, extending far beyond the initial focus on disorienting dilemmas (Mezirow, 1978).

Using Franz Brentano's framework (Brentano, 2012), the presence or absence of a disorienting dilemma may not be decisive in transformative learning. It is not the scale or traumatic nature of an event that directs an individual's intentionality toward it; instead, it is the underlying values triggered by the incident, situation, or person that cause the individual to fixate on the event or object, occupying their mental phenomenon (Brentano, 2009; Kriegel, 2017). Examining Mezirow's TL framework through Brentano's lens offers a more holistic and integrated perspective on transformative learning. This perspective underscores the conscious and active pursuit of a perspective shift—essentially the improvement or elevation of one's existing frames of reference—as the key to redirecting intentionality toward a new object. Only by achieving this shift can the mind be freed from its fixation, allowing for genuine transformation.

3. Critical Reflection & Emotionality

Mezirow's interpretation of critical reflection emphasises its rational nature, viewing it as a process through which individuals critically assess their pre-existing frames of reference, shaped by external and structural social and cultural influences. In his words, "all reflection

involves a critique, a critique of the premises or presuppositions upon which habits of expectation are predicated” (Mezirow, 1991, p. 15). This encapsulates the essence of ‘critical’ reflection—questioning the underlying assumptions that govern one’s beliefs, actions and world views. Mezirow contrasted critical reflection with introspection, noting that while introspection involves becoming aware of one’s thoughts and feelings, it does not involve critiquing the premises behind them. Critical reflection in Mezirow’s framework aligns closely with the concept of “critical awareness,” often likened to Paulo Freire’s notion of critical consciousness (*conscientização*) (Freire, 1972, 1998). Both frameworks stress the importance of understanding how societal structures and power dynamics shape personal assumptions and worldviews. While Mezirow’s transformative learning primarily focuses on individual shifts in perspective, he also emphasises the potential for these transformations to drive social change (Mezirow, 1999). This is central to human development and societal progress. As Mezirow articulates, “Transformation theory’s focus on how we learn to negotiate and act on our purposes, values, feelings, and meanings rather than those we have uncritically assimilated from others fosters the goal of autonomous thinking. Such autonomy is fundamental to human development and the evolution of a more just, rational, and democratic society” (Mezirow, 1999, p. 169). This vision underscores the transformative power of critical reflection in both individual growth and broader societal progress.

Although emotions do not play a central role in Mezirow’s published work on transformative learning (TL) theory, he acknowledges their integral role in the transformation process. He asserts, “Emotions, as well as intellect, are involved in the transformation process because they are part of the frameworks of meaning that guide how we interpret our world” (Mezirow, 2000, p. 10). Emotions influence how individuals interpret experiences and undergo transformation. Regarding the emotional dimension of critical reflection, Mezirow notes that emotions are essential, as the process involves not only the rational examination of assumptions but also emotional and psychological changes that arise from encountering and resolving disorienting dilemmas (Mezirow, 2000, p. 22).

However, Mezirow leaves the role of emotions under theorised and does not fully explore the interaction between emotions and cognition. Critical reflection remains predominantly rational in his description. This has been critiqued by scholars who argue for a more balanced integration of emotionality within the reflective process. Mälkki, for instance, introduced the concept of edge-emotions, which emerge when individuals face situations that challenge their established assumptions or worldviews (Mälkki, 2010; 2011, 2014). She posits that navigating these edge emotions effectively can help individuals transcend disequilibrium and fostering profound personal growth. Similarly, Dirkx (1997) contends that emotions are central to critical reflection in TL, suggesting that learning is deeply intertwined with emotional experiences. Cranton (2006) also highlights how feelings of discomfort and emotional resistance are inherent in the reflective process, and learners must confront these emotions in order to engage in deeper learning.

Drawing on these critiques and the ongoing debate surrounding the emotional dimension of critical reflection, this article proposes that Brentano’s psychological framework (Montague, 2016) offers a valuable perspective for understanding the otherwise undertheorised and intertwined nature of emotion and cognition in TL. By framing critical reflection as a mental phenomenon, Brentano’s theory suggests that critical reflection cannot be separated from emotions; they are inseparable components of our consciousness. This approach reframes the duality of critical reflection and emotions, presenting it not as an either-or process—rational or emotional—but as a unified process in which both dimensions are complementary and essential to transforming meaning. This encourages us to go beyond the need to see emotions as an add-on to critical reflection or a parallel process- it is integral.

4. Intentionality, Unity of Consciousness and Critical Reflection

Brentano's theory of intentionality posits that all mental phenomena are directed toward an object—that is, every thought, emotion, or perception is always about something beyond itself. This foundational idea has shaped philosophical and psychological discussions on consciousness, meaning-making, and cognition (Brentano, 2012). Intentionality is closely aligned with critical reflection, as both involve the intentional direction of an individual's thoughts toward examining and questioning their existing beliefs, assumptions, and interpretations of past experiences (Brentano, 2012; Marsick & Yorks, 2001). When individuals engage in critical reflection, they enter a state of self-examination, where their intentionality is consciously directed toward evaluating their existing values and presuppositions. In this sense, while Mezirow emphasises enabling subjective transformation through critical reflection, Brentano's concept of 'intentionality' offers a mental framework for understanding the process. It illustrates how individuals' mental phenomena are intentionally directed toward re-evaluating their frames of reference.

Critical reflection can begin with a disorienting dilemma, which, in Brentano's terms, means that the individual's intentionality is directed toward the critical incident or state of affairs, (whether the object of judgment corresponds to an external reality). This focus shapes people's thoughts, judgments, and feelings (Brentano, 2009, 2012; Montague, 2016). This connection is significant because Brentano's theory of intentionality is inherently tied to the unity of consciousness (Brentano, 2012). According to this theory, consciousness is a singular, complex phenomenon that is experienced as a whole by the individual. Mental phenomena, such as thoughts, feelings, and experiences, are part of a unified stream of consciousness, helping individuals navigate their current situations and circumstances. Unity of consciousness is an integration of thinking and feeling within consciousness as a holistic view of the mind is one that contrasts with the traditionally fragmented perspective prevalent in Western thought. Rather than treating cognition and emotion as separate domains, this approach emphasises their interdependence, recognising that conscious experience is inherently unified, with thoughts and feelings shaping and influencing one another.

An individual undergoing critical reflection may simultaneously consider several 'things', yet one mental phenomenon—critical reflection—dominates their consciousness until new frames of reference are developed. At this point, the individual can move on to the next mental phenomenon in the unified stream of consciousness (Taylor, 2007). This concept of the unity of consciousness provides a third way to understand critical reflection: it is not a matter of rationality versus emotionality. Instead, both can co-occur and are integral to the reflective process. They are not separate or opposing forces but complementary components of a unified, holistic experience within the individual's stream of consciousness. One might argue, as Carol Gilligan does, that the separation of thought from emotion is a trauma in its own way (Eschenbacher & Fleming, 2022; Gilligan, 1993, 2014). According to Gilligan, this fragmentation reflects a deeper societal tendency to devalue emotions, particularly in contexts that emphasize rationality, logic, and objectivity. In this sense, the bifurcation between thought and emotion is not merely a theoretical distinction but a harmful cultural construct that restricts authentic self-expression and emotional well-being, ultimately contributing to a sense of disconnection within individuals.

5. Meaning-Making as a Mental Phenomenon

Mental phenomena are inherently subjective (Brentano, 2012), shaped by an individual's perceptions and influenced by their sociocultural background and previous experiences. Viewing transformative learning (TL) through the lens of mental phenomena allows us to

understand meaning-making as an active process of engaging with and altering cognitive phenomena. In this context, transformation signifies a shift in an individual's consciousness orientation. Meaning making, therefore, is the process through which individuals reflect on and reinterpret their experiences, ultimately leading to a shift in perspective or worldview. The ability to change is central to TL (Mezirow, 1991).

Meaning-making can be broken down into five essential elements of TL: critical reflection, rational discourse, perspective transformation, action, and emotional involvement (Mezirow, 1997). These elements encompass the process of critical reflection, engagement in dialogue, acquisition of new perspectives, actions taken to integrate these perspectives, and the emotional dimensions of learning, which are often tied to one's identity (Mezirow, 1991, 1997, 2000). Through this process, individuals undergo profound, structural changes that reshape their perceptions, beliefs, and behaviours, leading to the development of new values that help them redefine their roles and actions in the world. This transformation includes both intellectual and emotional shifts (Taylor, 2007; Marsick & Watkins, 2015).

When we view this process as an individual's central mental phenomenon, it implies that individuals ultimately experience perspective transformation, allowing them to transition to the next mental phenomenon. Like frames of reference, mental phenomena are not static; each can be altered through active engagement in internal examination and reflection.

6. The Ambiguity of Transformation

Mezirow's 10 phases of transformative learning (TL) (Mezirow, 1991) have been widely critiqued, particularly for their linear structure, which does not always align with the complex and non-linear experiences/nature of transformation. While the phases provide a valuable preliminary framework for understanding the abstract concept of transformation, they are not intended to be universally applied to every individual. The intricacies of each person's transformative journey make it impossible to reduce transformation to a rigid sequence. The real value of these phases lies in their ability to shed light on how transformation occurs at both the psychological and behavioural levels.

From a Brentano-inspired perspective, transformation can be viewed as the phenomenology of personal change, where altering one's experience structures (the acquisition of new frames of reference) is only possible through critical examination and reflection. Learners' frames of reference are influenced by various factors, including social structures, socioeconomic and cultural backgrounds, emotional navigation, and past experiences (Fleming, 2016, 2018). These factors contribute to the unity of consciousness, which is central to Brentano's framework (Marchesi, 2021). A disorienting dilemma can trigger edge emotions, where the discomfort experienced compels individuals to focus their mental phenomena on the incident, initiating the active process of meaning-making and critical reflection.

Critical awareness and reflection remain central mental phenomena, guiding the transformation process. Ultimately, perspective changes occur as new frames of reference are acquired, directing the individual's mental phenomena toward new avenues of thought and action (Brentano, 2009; Marsick & Yorks, 2001). This approach emphasises the fluid, dynamic, and deeply personal nature of transformative learning, where critical reflection serves as both a catalyst and a continuous process of meaning-making. But this expression or articulation of the process, though accurate, is only partial, leaving effect on the side-line of the TL process.

7. Emotions, Mental Phenomena & Transformative Learning

Mezirow's transformative learning (TL) theory underemphasises the role of emotions, particularly in process of critical reflection. While not explicitly focused on emotions, Brentano's philosophical framework provides insights into their significance by framing them as indispensable mental phenomena. According to Brentano, emotions are not merely physiological or neurological responses but are integral parts of our consciousness. They reflect the intentionality of the mind—its directedness toward an object, situation, or person (Antonelli, 2021; Brentano, 2009). This concept situates emotions within the larger context of how individuals interpret and react to their experiences. Emotions are integrated in the hermeneutic drive for understanding.

Brentano's theory of emotions is based on three central claims:

1. *Emotions as sui generis intentional phenomena: Emotions inherently possess intentionality; they are always about something*
2. *Emotions as evaluative phenomena: They involve value judgments, enabling individuals to assess situations or objects as good, bad, just, or unjust*
3. *Emotions as the basis of an epistemology of objective value: Emotions help individuals perceive and evaluate values in their environment, thereby influencing their understanding and behaviour* (Montague, 2016).

How can the inter-relationship between thought and emotion be explained? Consider a student who is about to present a project in front of the class. The student's thoughts might include beliefs like, "I might mess up" or "Everyone will judge me." These thoughts generate emotions such as anxiety, nervousness, or fear. The emotional response can then further influence the student's thoughts, making them more self-critical or increasing their focus on potential failure. This feedback loop could lead to a decrease in the student's performance due to heightened anxiety and a lack of focus. In Brentano's work, these emotions, termed "feelings", are part of the individual's affective consciousness—a state where emotions and value judgments are entangled (Kriegel, 2021). Affective consciousness is significant because it shapes how individuals experience and respond to the world. Emotions influence behaviours and leave traces in – or even define - an individual's frames of reference. For instance, the anxiety experienced from the student might cause the student to stutter and speak unconfidently, leading to association with embarrassment whenever s/he needs to speak in public. Over time, this response becomes a part of the individual's frame of reference. If a different outcome occurs, such as instead of being laughed at by peers, s/he gets encouraged and praised for his/her courage, it might provoke feelings of hope and curiosity. These lingering emotions can lead to prolonged reflection, forming a new mental phenomenon, potentially becoming the key for the student to overcome his/her fear of public speaking.

The cyclical interaction between emotions, judgments, and experiences ensures that emotions play a foundational role in shaping and reshaping frames of reference. For example, an individual's repeated emotional reactions to a specific situation and differing outcomes can lead to shifts in perspective over time. This aligns with the transformative process, where the disorienting dilemmas central to Mezirow's theory provoke emotional responses that, when reflected upon, catalyse meaningful change. Brentano's perspective highlights the inseparability of emotional and cognitive processes. Emotions are not ancillary but integral to the reflective processes underlying TL. By framing emotions as evaluative and intentional, Brentano's work enriches our understanding of their role in TL, offering a more holistic perspective on critical reflection that integrates rationality and emotionality. Emotions are fundamental to mental phenomena, shaping individuals' consciousness and guiding learners toward more profound self-examination, ultimately fostering a more thorough and integrated

critical awareness. In this sense, emotions actively contribute to how one thinks, interprets situations and engages with experiences. They are not passive responses but active engagements, emerging from the interplay of rationality (thought) and emotionality (feelings). Emotions play a pivotal role by influencing both the content and direction of an individual's mental phenomena and intentionality, particularly in moments of disruption, such as after a disorienting dilemma.

Kaisu Mälkki's concept of **edge emotions** emphasises the micro-traumas of daily life—minor disruptions that challenge an individual's meaning perspectives. These “everyday threats to the functions of our meaning perspectives” can become learning opportunities if navigated effectively (Mälkki, 2011, p. 62). Edge-emotions, as recurring aspects of everyday life are part of an individual's consciousness and serve as tools for navigating their perspectives and values. Drawing from Brentano's theory of emotions, these edge-emotions signify a dynamic interaction between perception, judgment, and emotional response. They are indicators of where one's consciousness is directed and provide the momentum for reflection and meaning-making. Edge-emotions, arising from the tension between existing perspectives and challenging experiences, compel individuals to confront their assumptions. As Mälkki (2011, 2019) and Marsick and Yorks (2001) suggest, deeper emotional engagement increases the likelihood of perspective transformation. Feelings of discomfort triggered by edge-emotions force individuals to reflect on the triggering event or state of affairs. This reflective process makes critical examination of one's frames of reference possible, facilitating new insights and eventual transformation. When edge-emotions are understood through a Brentano-inspired lens, they become integral to mental phenomena and intentionality. Brentano's framework posits that emotions arise from perceptions and judgments, embodying the intentional nature of consciousness. In this view, edge-emotions represent a focused form of affective consciousness. They emerge when an individual's meaning perspectives are questioned (Brentano, 2012; Mälkki, 2019). These emotions direct intentionality toward the triggering event, forming a central mental phenomenon encompassing thoughts, feelings, and judgements.

Discomfort associated with edge emotions catalyses critical reflection. It forces individuals to revisit the events that triggered the emotion, analyze its implications, and re-evaluate their assumptions and values. Over time, this process may lead to perspective transformation, whereby individuals adopt new meaning perspectives that align better with their revised understanding of the world. By integrating Mälkki's edge-emotion theory with Brentano's philosophy of emotions, a nuanced understanding of the role of emotions in transformative learning emerges. Edge-emotions are not merely reactions but active participants in shaping mental phenomena and directing intentionality. They act as both triggers and guides in the reflective process, bridging the gap between rationality and emotionality. This perspective underscores the inseparable relationship between emotions and critical reflection, emphasising their collective role in fostering a more inclusive TL.

8. Grasping TL without a Disorienting Dilemma with Mental Phenomena

In Mezirow's TL (1978) a disorienting dilemma is proposed as a catalyst for critical reflection; however, scholars such as Kaisu Mälkki, Edward Taylor (2002), Chad Hoggan, and Patricia Cranton (2014) etc., have demonstrated in their work that TL can occur without a disorienting dilemma. Mälkki introduced incremental learning through reflection, emphasising the importance of everyday reflective moments that occur at a smaller scale rather than disruptive and traumatic crises (Mezirow, 1978). Transformation can be reached through regular and routine reflective practices that temporally challenge learners' assumptions (Mälkki & Green, 2016). Using Brentano's framework, as mental phenomena have no time

limit, this type of incremental learning would mean that those events and moments occupy an individual's mental phenomena. Still, the shift of intentionality gradually occurs as new frames are formulated in that person's mind (Mezirow, 1991).

On the other hand, Taylor et al., (2012) discussed the dialogic aspect of TL, in which social interaction and collaborative learning are believed to be vital to fostering gradual shifts in one's perspectives. It is noteworthy that although Mezirow's TL does not discuss the dialogic aspect, his theory does not reject the idea. In Brentano's framework, mental phenomena are individual and inward (Brentano, 2012); communication of one's mental phenomena is possible, but according to him, examining others' mental phenomena is not (Mezirow, 1991). Therefore, communicating one's internationality requires the individual to identify where his/her mental phenomenon is directed, and the process requires reflective and reflexive thinking. Engaging in dialogues based on such reflections might alter the person's perspective, achieving TL and, once again, proving that TL can occur without a disorienting dilemma [see: (Fleming, 2000). Even Her Nudes Were Lovely: Toward Connected Self-reliance at the Irish Museum of Modern Art: A Research report on the Museum's Programme for Older Adults. Irish Museum of Modern Art ISBN: 1-873654-85-5] Hoggan and Cranton (2014) found that fiction, metaphors, and symbolic narratives in education can evoke emotions and critical reflection, leading to transformative learning (TL), which moves beyond Mezirow's focus on disorienting dilemmas. Using Brentano's framework, emotions are mental phenomena tied to thoughts and judgments. They connect with specific ideas, shaping an individual's affective consciousness and intentionality. This aligns with Hoggan and Cranton's findings, showing that emotions, triggered by classroom materials, can foster critical reflection and transformation.

9. Critical Reflection Intersects with Brentano's Intentionality

Critical reflection is a fundamental component of transformative learning (TL), involving a deep introspection into one's beliefs, assumptions, and values. It allows learners to identify and challenge existing biases by questioning the validity of their perspectives (Mezirow, 1991). Through reflectivity and reflexivity, individuals can shift from habitual thinking to a more flexible and informed mindset (Mezirow, 1978). Reflectivity is critically examining personal thoughts, actions, and experiences, fostering a more profound understanding to improve future behaviours. Reflexivity, on the other hand, extends beyond the individual to encompass an ongoing awareness of how one's beliefs, values, and actions are both shaped by and influence broader social, cultural, and structural contexts. Reflexivity incorporates an analysis of power dynamics and social structures, offering a relational and systemic perspective (Schön, 1983). Critical reflection goes beyond deep reflective thinking, as it evaluates the structural factors underlying an individual's beliefs (Mezirow, 2012). It identifies the boundaries that shape these beliefs, fostering critical awareness that ideally leads to emancipation from original constraints. This process enables reconstructing perspectives that align with more inclusive and comprehensive understandings (Mezirow, 1991). However, critical reflection is inherently emotional, as it often evokes a range of feelings, including discomfort, curiosity, hope, and motivation (Marsick & Yorks, 2001; Mälkki, 2012, 2019; Taylor, 2007). These emotions play a crucial role in the reflective process, shaping its outcomes and fostering qualities such as empathy, resilience, and personal growth.

Growth is a concept central to John Dewey's philosophy, which occurs when reflection enables individuals to connect past experiences with new insights, equipping them to respond to future challenges more effectively (1933). Dewey's notion of growth transcends the mere accumulation of knowledge, emphasising the ability to think critically and apply knowledge meaningfully. Another key element of TL, influenced by Dewey, is the continuity of experience. Each experience builds upon previous ones, shaping future understanding and

development. This concept highlights the importance of interaction and active engagement with the environment and others in co-constructing knowledge (Dewey, 1933). Together, critical reflection and the continuity of experiences underscore the transformative potential of learning as a deeply emotional, relational, and growth-oriented process.

Mezirow's theory identifies three types of reflection integral to transformative learning (TL): content reflection, process reflection, and premise reflection. Content reflection involves examining the facts and immediate details of an experience (what); process reflection focuses on the methods and strategies used to understand the experience (how), and premise reflection critically questions the underlying beliefs about the experience. Premise reflection is the most transformative, challenging fundamental worldviews and perceptions. Critical reflection, therefore, enables individuals to process experiences beyond surface-level learning, leading to profound shifts in their frames of reference. Scholars like Brookfield (2017) emphasise critical reflection as a skill that uncovers hidden assumptions, deepens understanding, and enhances the likelihood of TL. Cranton (2006) highlights that the depth of reflection correlates with the magnitude of perspective changes, while Taylor's meta-analyses (2007) confirm the importance of reflection depth as a key indicator of TL. Critical reflection can also be understood through a Brentanian lens as a mental act in which intentionality and reflexive critical awareness create the potential for transformation. Brentano's theory of intentionality posits that mental acts, including thinking, believing, feeling, and judging, are always directed toward an object, embodying a sense of "aboutness" (Brentano, 2009, 2012). When engaging in critical reflection, individuals direct their thoughts toward self-examination and the repeated consideration of the incident or state of affairs. This intentional focus forms a mental phenomenon.

According to Brentano, mental acts involve implicit self-awareness, which aligns with Mezirow's emphasis on critical awareness in TL. Both theories recognise the importance of examining pre-existing beliefs, values, and assumptions. In critical reflection, the mind deliberately interrogates internal thoughts, content, and cognitive-emotional responses to experiences. Brentano's concept of judgment, which involves the evaluation of the validity of assumptions, resonates with Mezirow's description of uncovering the boundaries and limitations of one's frames of reference. This evaluative process is crucial for enabling transformation. Brentano's perspective enriches our understanding of critical reflection by integrating the relational and complementary roles of emotionality and rationality. By framing critical reflection as a mental phenomenon, the focus shifts from the duality of rational and emotional responses to their interconnected nature, illustrating how both contribute to the transformative process. This integral view offers a deeper appreciation of critical reflection as the foundation for personal and cognitive transformation.

10. Applications in the Classroom

Critical reflection plays a pivotal role in deconstructing power dynamics within the classroom and extending this critical awareness to broader societal contexts. This process benefits both teachers and students, who, in this setting, are considered co-learners. By fostering a heightened sense of critical awareness, classroom experiences become more meaningful, prompting positive changes and improved frames of reference. Classrooms are inherently emotionally rich environments, with constant emotional exchanges among students (emotional transactions) and between teachers and students (emotional contagion) (Pekrun, 2006, 2012). A Brentano-inspired framework of transformative learning (TL) encourages teachers and students to understand diverse perspectives while embracing inclusivity and diversity. This approach has become increasingly significant in today's classrooms, characterised by students of varying abilities and cultural backgrounds. Through transcending

and expanding their frames of reference, teachers and students cultivate open-mindedness and empathy, two essential qualities in contemporary educational settings. Compassion and empathy are vital to fostering a harmonious classroom environment and addressing the complexities of our interconnected world.

Moreover, this framework encourages learners to apply insights gained from TL to address complex problems. Pedagogical strategies such as problem-based learning and flexible grouping can nurture the mindset needed for TL by encouraging collaboration, critical thinking, and adaptability (Mezirow, 1978). As students develop a robust sense of critical awareness, they grow into adults capable of tackling multifaceted real-world challenges. Ultimately, this fosters societal betterment by creating a more just, rational, and democratic society. To apply this Brentano-inspired perspective on transformative learning, educators can take several practical steps to integrate the theory of mental phenomena into their teaching practices. For instance, fostering an environment where critical reflection is encouraged is essential. Teachers can design activities that prompt learners to engage in deep self-examination, such as reflective journals, group discussions, or case study analyses, to question underlying beliefs and assumptions.

Moreover, by focusing on the interplay between emotions and cognition, educators can create spaces where learners are invited to explore how their emotional responses shape their cognitive processes. For example, when students encounter a disorienting dilemma or a challenge in their learning, teachers can guide them to reflect on the emotional reactions these situations evoke—such as frustration or confusion—and how these emotions might inform their deeper understanding or reshape their perspectives. Additionally, by embracing a more inclusive, context-sensitive approach to TL, teachers can acknowledge the diverse sociocultural backgrounds of their learners and create learning activities that reflect these varied experiences, making the transformation process more relevant and personalised. Educators can encourage students to share and analyse their personal stories by incorporating narrative analysis into the curriculum, helping them make sense of their transformative experiences. Ultimately, this approach emphasises a holistic view of learning, where the mental, emotional, and social dimensions of the learners' transformation are recognised as interconnected and vital for growth.

11. Research Implications

Brentano's psychological theory, which serves as a foundation for phenomenology, underscores the importance of exploring subjective experiences. As an inherently individual and subjective process, transformative learning has long been critiqued for needing a more inclusive, holistic, and context-sensitive framework (Fleming, 2016, 2018; Taylor, 2007). Scholars have increasingly highlighted the necessity of addressing aspects such as the emotional dimension (Cranton, 2006; Dirkx, 1997, 2001; Marsick & Watkins, 2015; Marsick & Yorks, 2001), sociocultural influences (Fleming, 2013, 2022), and power dynamics (Brookfield, 2005; Marsick & Watkins, 2015). When meaning-making is viewed as the central mental phenomenon, a Brentano-inspired perspective addresses the ambiguity surrounding transformation by emphasising its nuanced and deeply personal nature. This perspective encourages researchers to adopt phenomenological approaches to explore individuals' transformative journeys. Narrative analysis, which focuses on understanding how people construct meaning through their stories, deserves more attention as it aligns closely with the core intentions of transformative learning (Bruner, 1991; Polkinghorne, 2010). Through this lens, transformative learning can be situated within a broader discourse that emphasises the intricate interplay between cognition, emotion, and sociocultural contexts.

Linking Mezirow's theory of transformative learning to Brentano's philosophy allows for a deeper conceptualisation of critical reflection as a central mental phenomenon. This connection integrates cognitive and philosophical dimensions, situating transformative learning within a more comprehensive framework. Moreover, this approach addresses critiques of transformative learning's limited engagement with emotions by presenting mental phenomena as inherently tied to complex emotional processes. By recognising the intertwined nature of emotion and cognition, this perspective offers an enriched understanding of transformation at both emotional and behavioural levels. Critical reflection, the cornerstone of transformative learning, is reconceptualised through a Brentano-inspired lens as a process deeply rooted in emotions and rationality. The journey from edge-emotions and discomfort to the self-examination of existing values reveals that reflection is not purely cognitive but also profoundly shaped by affective dimensions.

Declaration of conflicting interest

The author(s) declared no potential conflicts of interest concerning this article's research, authorship, and/or publication.

Funding statement

The author(s) received no financial support for this article's research, authorship, and/or publication.

References

- Alhadeff-Jones, M. (2016). *Time and the rhythms of emancipatory education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315727899>
- Antonelli, M. (2021). Consciousness and intentionality in Franz Brentano. *Acta Analytica*, 37(3), 301–322. Springer. <https://doi.org/10.1007/s12136-021-00480-2>
- Brentano, F. (2009). *The True and the Evident (Routledge revivals)*. Routledge.
- Brentano, F. (2012). *Psychology from an Empirical Standpoint*. Routledge.
- Brookfield, S. (2005). *The power of critical Theory for adult learning and teaching*. Open University Press.
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher*. John Wiley & Sons.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1–21. <https://doi.org/10.1086/448619>
- Cranston, P. (2006). *Understanding and promoting transformative learning: A Guide for Educators of Adults*. Jossey-Bass.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Houghton Mifflin.
- Dirkx, J. M. (1997). Nurturing soul in adult learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 79–88. <https://doi.org/10.1002/ace.7409>
- Dirkx, J. M. (2001). The power of Feelings: emotion, imagination, and the construction of meaning in adult learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, 63–72. <https://doi.org/10.1002/ace.9>

- Erhard, C. (2024). The Threefold Essence of Consciousness: Brentano versus Pfänder. *European Journal of Philosophy*. <https://doi.org/10.1111/ejop.13011>
- Eschenbacher, S., & Fleming, T. (2022). Towards a Pedagogy of Trauma: experiences of paramedics and firefighters in a COVID-19 era and opportunities for transformative learning. *Education Sciences*, 12(10), 655. <https://doi.org/10.3390/educsci12100655>
- Esbern, F.-H., Duveskog, D., & Taylor, E. W. (2013). Less noise in the household: The impact of farmer field schools on gender relations. *Journal of Research in Peace, Gender and Development*, 2(2), 44–55.
- Fleming, T. (2016). *Toward a Living Theory of Transformative Learning: Beyond Mezirow and Habermas to Honneth* [Lecture]. 1st Mezirow Memorial Lecture, United States of America.
- Fleming, T. (2000). Habermas on Civil Society, Lifeworld and System: Unearthing the Social in Transformation Theory. *Teachers College Record the Voice of Scholarship in Education*, 0. <http://eprints.maynoothuniversity.ie/1058/1/HabermasTFleming.pdf>
- Fleming, T. (2016). Reclaiming the emancipatory potential of adult education: Honneth's critical theory and the struggle for recognition. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 7(1), 13–24. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela9077>
- Fleming, T. (2018a). Critical theory and transformative learning. *International Journal of Adult Vocational Education and Technology*, 9(3), 1–13. <https://doi.org/10.4018/ijavet.2018070101>
- Fleming, T. (2018b). Critical Theory and Transformative learning: Rethinking the radical intent of Mezirow's theory. *International Journal of Adult Vocational Education and Technology (IJAVET)*, 9(3), 1–13.
- Fleming, T. (2022). Transformative Learning and Critical Theory: Making Connections with Habermas, Honneth, and Negt. In *Springer eBooks* (pp. 25–43). https://doi.org/10.1007/978-3-030-84694-7_2
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*. Rowman & Littlefield.
- Gilligan, C. (1993). *In a different voice: Psychological Theory and Women's Development*. Harvard University Press.
- Gilligan, C. (2014). Moral Injury and the Ethic of Care: Reframing the Conversation about Differences. *Journal of Social Philosophy*, 45(1), 89–106. <https://doi.org/10.1111/josp.12050>
- Habermas, J. (2015). *The theory of communicative action: Reason and the Rationalization of Society, Volume 1*. John Wiley & Sons.
- Hoggan, C., & Cranton, P. (2014). Promoting transformative learning through reading fiction. *Journal of Transformative Education*, 13(1), 6–25. <https://doi.org/10.1177/1541344614561864>
- Kriegel, U. (2017). *The Routledge Handbook of Franz Brentano and the Brentano School*. Routledge.

- Kriegel, U. (2021). Brentano on consciousness, intentionality, value, will, and emotion: Reply to symposiasts. *European Journal of Philosophy*, 31(2), 486–493. <https://doi.org/10.1111/ejop.12693>
- Mälkki, K. (2010). Building on Mezirow's theory of transformative learning: theorising the challenges to reflection. *Journal of Transformative Education*, 8(1), 42–62. <https://doi.org/10.1177/1541344611403315>
- Mälkki, K. (2011). Rethinking disorienting dilemmas within Real-Life crises. *Adult Education Quarterly*, 62(3), 207–229. <https://doi.org/10.1177/0741713611402047>
- Mälkki, K. (2019). Coming to Grips with Edge-Emotions: The Gateway to Critical Reflection and Transformative Learning. In *Springer eBooks* (pp. 59–73). https://doi.org/10.1007/978-3-030-19159-7_5
- Mälkki, K., & Green, L. (2014). Navigational Aids. *Journal of Transformative Education*, 12(1), 5–24. <https://doi.org/10.1177/1541344614541171>
- Mälkki, K., & Green, L. (2016). Ground, warmth, and light facilitate reflection and transformative dialogue. *Journal of Educational Issues*, 2(2), 169. <https://doi.org/10.5296/jei.v2i2.9947>
- Marchesi, A. (2021). A systematic reconstruction of Brentano's theory of consciousness. *Topoi*, 41(1), 123–132. <https://doi.org/10.1007/s11245-020-09737-8>
- Marsick, V. J., & Watkins, K. (2015). *Informal and Incidental Learning in the Workplace (Routledge Revivals)*. Routledge.
- Marsick, V., & Yorks, L. (2001). Learning and the role of emotions in creating meaning. In *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, pp. 25–34.
- Mezirow, J. (1978a). Perspective transformation. *Adult Education*, 28(2), 100–110. <https://doi.org/10.1177/074171367802800202>
- Mezirow, J. (1978b). Perspective transformation. *Adult Education*, 28(2), 100–110. <https://doi.org/10.1177/074171367802800202>
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5–12. <https://doi.org/10.1002/ace.7401>
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2003). Transformative Learning as Discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58–63. <https://doi.org/10.1177/1541344603252172>
- Mezirow, J. (2012). Learning to think like an adult. Core Concepts of Transformation Theory. In *The Handbook of Transformative Learning* (pp. 73–95).
- Montague, M. (2016). A contemporary view of Brentano's theory of emotion. *The Monist*, 100(1), 64–87. <https://doi.org/10.1093/monist/onw019>
- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. In *Springer eBooks* (pp. 259–282). https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_12

- Polkinghorne, D. E. (2010). *Narrative knowing and the human sciences*. State University of New York Press.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How Professionals Think in Action*. Routledge.
- Taylor, E. W. (2007). An update of transformative learning theory: a critical review of the empirical research (1999–2005). *International Journal of Lifelong Education*, 26(2), 173–191. <https://doi.org/10.1080/02601370701219475>
- Taylor, E. W., & Cranton, P. (2012). *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice*. John Wiley & Sons.

Cinema as an Educational Tool in Second Chance Schools: Opportunities and Challenges

Paraskevi Damala^a

^a Adult Educator, Second Chance School of Nafplio, University of the Peloponnese, Greece,
damalapar@gmail.com

Abstract

This study explores the use of cinema as an educational tool in Second Chance Schools (SCS), focusing on both the potential and challenges associated with its integration into adult education. SCS provide adult learners with the opportunity to acquire essential knowledge and skills, addressing social and educational inequalities. Cinema, through its combined visual and auditory experience, offers an innovative teaching approach that enhances emotional engagement, understanding of complex concepts, and critical thinking. The main advantages of using film in education include the creation of an engaging learning environment, the development of collaboration and communication skills, and the strengthening of learners' emotional and cognitive connection to educational content. At the same time, foundational theories in adult education—such as experiential learning (Kolb), sociocultural theory (Vygotsky), critical pedagogy (Freire), transformative learning (Mezirow), emotional engagement (Dirkx), and reflective practice (Cranton, Brookfield)—highlight the importance of aesthetic experience and reflective meaning-making through cinematic storytelling. The paper refers to examples from both Greek and international practice, such as the educational platform CineDu, the European project ARTiT, and applications in Greek SCS, showcasing the role of cinema as a means of empowerment, social awareness, and empathy. Despite challenges, such as limited technological resources and the lack of systematic training for educators, several strategies are proposed: careful film selection, the integration of experiential activities, and the creation of short films by learners themselves. Overall, the use of cinema in Second Chance Schools constitutes a promising tool for improving the learning experience, fostering personal development, and cultivating a more participatory, reflective, and socially sensitive educational environment.

Keywords

Cinema in education, Adult education, Second Chance Schools, Experiential learning, Critical thinking

1. Introduction

Cinema is a multifaceted form of art and communication that can be creatively integrated into the educational process. This is particularly relevant in adult education, where learners' needs and experiences differ significantly from those in traditional teaching contexts. The use of audiovisual media—such as film—can meaningfully enhance active participation, emotional engagement, and reflective learning (Mayer, 2009; McClain, 2019).

Within the framework of Second Chance Schools (SCS), which cater to adult learners who have not completed basic education, the integration of cinema into teaching practice can act as a catalyst for deeper learning. Cinematic storytelling facilitates the connection between knowledge and learners' personal experiences, fosters the development of critical thinking,

and enables the exploration of complex social issues in an experiential manner (Freire, 1970; Hankir et al., 2015).

The international literature acknowledges the significance of cinema as an educational tool, particularly when framed within theories such as experiential learning (Kolb, 1984), sociocultural theory (Vygotsky, 1978), the theory of multiple intelligences (Gardner, 1983), and critical pedagogy (Freire, 1970). These theories emphasize the role of experience, interaction, and reflective processes in adult learning.

This article explores the opportunities and challenges associated with the use of cinema as a teaching tool in Second Chance Schools. Through a review of the literature and an analysis of real-world practices, it seeks to highlight the pedagogical value of cinematic art in adult education and to examine ways of enhancing its effectiveness.

The study is structured into sections that first present the theoretical framework, then discuss the advantages and challenges of the cinematic method, followed by implementation strategies and practical examples, and finally conclude with a summary of findings and recommendations for future research and instructional practice.

2. Theoretical Framework

2.1. Second Chance Schools: Definition and Objectives

Second Chance Schools (SCS) were established to meet the educational needs of adults who did not have the opportunity to complete basic education during childhood or adolescence. The primary aim of SCS is to offer a second opportunity to acquire essential knowledge and skills required in contemporary society, such as literacy, numeracy, science, and life skills, including problem-solving and critical thinking. Adult learners in SCS often face a range of educational, psychological, and social barriers, which necessitate differentiated teaching methods and tailored educational tools to enhance participation and promote learning (Goulas & Fotopoulos, 2024).

The significance of Second Chance Schools is twofold: first, they provide learners with the opportunity to acquire the knowledge and skills necessary for more active participation in society and the labor market. Second, these schools promote social inclusion and personal development by enabling learners to regain their self-esteem and cultivate the capacity for lifelong learning (Goulas & Fotopoulos, 2024). These characteristics make SCS particularly well-suited for the integration of innovative teaching methods, such as the use of cinema.

2.2. Cinema and Adult Learning

Cinema, as a multimodal medium that combines visuals, sound, narrative, and emotional content, can serve as a highly effective pedagogical tool in adult education. Unlike traditional instructional materials, the cinematic experience engages learners holistically—cognitively, emotionally, and socially—providing a foundation for experiential learning and critical reflection.

Cinematic storytelling offers a safe space for expression and identification, allowing learners to recognize elements of their personal and social lives. Imagery, action, and dialogue, enhance emotional engagement, which in turn fosters critical thinking and self-awareness (Cranton, 2023; Dirkx, 2001). Moreover, cinema allows for the exploration of complex or abstract concepts—such as social inequality, racism, or solidarity—through narrative examples that resonate with the viewer's experience (McClain, 2019).

According to Kokkos (2009), the aesthetic experience can act as a catalyst for transformative learning, as it engages the learner in a process of personal inquiry and social awareness. Observing and reflectively analyzing a work of art—such as a film—contributes to the development of new ways of thinking, the deconstruction of stereotypes, and the formation of new identities.

Practical applications confirm the effectiveness of this approach. In a related study by Abidi et al., (2017), the use of films in adult education programs was found to enhance active participation, foster the development of social skills, and empower learners. Similarly, a recent study in Greece found that both educators and learners perceive cinematic education as an opportunity for creative learning and critical engagement with reality (Agorastoudi-Vlachou & Bimbou-Nakou, 2021).

Overall, cinema can make a substantial contribution to the advancement of adult learning, offering not only motivation for participation but also tools for the cultivation of personal and social identity.

2.3. Pedagogical Theories and Cinema

The educational use of cinema is grounded in a set of learning theories that emphasize the experiential, social, and reflective dimensions of education, particularly in the context of adult learners.

Mezirow's theory of transformative learning (1991, 1997) is one of the most established theoretical frameworks in adult education. Mezirow argues that meaningful learning occurs when individuals challenge their existing assumptions and revise their frames of reference through the process of critical reflection. Cinema, with its narrative power and capacity to confront viewers with complex social and existential issues, can serve as a catalyst for such transformative experiences.

At the same time, Dirkx's (2001) theory emphasizes that emotion and imagination play a central role in meaning-making within adult learning. Through the symbolic and sensory experience that cinema offers, learners can process internal concerns, recognize personal experiences, and develop deeper understanding of themselves and others.

In a similar vein, Kolb's (1984) experiential learning theory suggests that learning occurs through a cycle of experience, reflection, conceptualization, and active experimentation. Cinema provides a form of "virtual experience" that can be critically reflected upon through discussion and analysis, thereby enhancing the learning process.

Brookfield (1995) adds that the role of the educator is to cultivate an environment in which adult learners feel safe to recognize and reflect upon their assumptions. Cinema can serve as a starting point for such dialogue, functioning as a "mirror" that provokes thought, emotion, and discussion.

Vygotsky's (1978) sociocultural learning theory highlights the importance of social interaction and cultural context in learning development. As cinema often embeds cultural and social meanings, it can enhance collaborative learning and dialogue among learners.

Gardner's (1983) theory of multiple intelligences supports the use of multimodal media such as film, as it allows instruction to be tailored to the diverse needs of learners. Cinema activates not only verbal-linguistic and interpersonal intelligences but also visual-spatial intelligence, enabling broader engagement in the learning process.

Finally, Freire's (1970) critical pedagogy encourages learners to interpret the world and take action to transform it. Cinematic art, with its power to highlight social inequalities and provoke

critical reflection, fosters transformative dialogue and strengthens learners' participation in the public sphere.

3. The Use of Cinema in Second Chance Schools

The integration of cinema into the educational process of Second Chance Schools (SCS) offers a range of dynamic and multidimensional opportunities to enhance adult learners' educational experiences. As a form of both art and entertainment, cinema has the capacity to engage and captivate learners, thereby increasing their participation in the learning process (Myers et al., 2008). In addition, it can equip learners with tools to develop emotional and social skills, which are equally important for their personal growth (Hankir et al., 2015). In this section, we explore the use of cinema as a tool for fostering learning motivation and integrating social and emotional themes into education, and we present practical examples drawn from educational practice.

3.1. Creating Motivation for Learning

Generating motivation is a fundamental prerequisite for activating the learning process, especially in the context of adult education. Cinema offers a learning experience that combines cognitive, emotional, and experiential elements, enhancing not only content comprehension but also the internal processing of experience. This represents a form of multidimensional learning in which knowledge is not simply transmitted but is personally and socially reconstructed. Gardner's (1983) theory of multiple intelligences and Kolb's (1984) experiential learning approach both support the importance of engaging learners through diverse learning channels.

The cinematic experience enables learners to engage emotionally with the content, to identify with characters or situations, and to reflect on their own life experiences. Through this process, new perspectives emerge, and self-awareness, empathy, and active participation are strengthened.

Repeated exposure to selected excerpts of audiovisual material can reinforce learners' reflective and critical capacities—particularly when activities include guided questions, comparison of multiple perspectives, and group discussion. For example, viewing the same scene within different narrative contexts or with alternative subtitles can highlight the ideological dimensions embedded in cinema and encourage the decoding of its messages (Dirkx, 2001; Mayer, 2009).

Moreover, cinematic storytelling serves as a powerful tool for addressing complex or abstract concepts that are often difficult to grasp through theoretical instruction alone. Topics such as power, discrimination, mental health, or social exclusion become more accessible through the emotional engagement, identification, and personal interpretation that a film can evoke. Freire (1970) and Cranton (2023) emphasize the role of aesthetic experience in emancipatory education and in the development of social consciousness.

Cinema, therefore, is not merely a pleasant interlude in the learning process, but a dynamic pedagogical tool capable of activating adults' intrinsic motivation, enhancing their engagement, and providing meaningful opportunities for personal and social development.

3.2. Integrating Social and Emotional Learning Themes

Cinema has the potential to address sensitive issues related to learners' social and emotional development. Second Chance Schools, which serve learners with diverse social and psychological backgrounds, provide a fertile context for the inclusion of films that tackle

important social concerns or mental health topics. Through cinematic narratives, learners can engage with personal and societal issues relevant to their own lives, gain insight into human behavior and emotional responses, and learn to navigate social and emotional situations in a more mature and reflective manner (Hankir et al., 2015).

For example, films that address social issues such as poverty, inequality, racism, or violence can help learners understand the causes and consequences of these phenomena (Agorastoudi-Vlachou & Bimbou-Nakou, 2021). At the same time, such films encourage discussion and critical thinking about how society deals with these problems and how learners themselves can contribute to change.

In addition, films that focus on psychological or emotional themes can enhance learners' empathy and help them recognize and manage their own emotions (McClain, 2019). This is particularly valuable for adult learners, who often require tools for more effective communication and emotional expression. By strengthening their understanding of others' emotional states, learners can develop stronger social skills and improve their interpersonal relationships (Langer, 2000).

3.3. Examples of Implementation

The use of cinema in adult education—and specifically in Second Chance Schools—is gaining increasing attention, as it combines aesthetic experience with the development of reflective thinking, emotional engagement, and social awareness. At the international level, structured programs such as *Into Film* in the United Kingdom have successfully fostered active participation among students and educators by employing cinema as a tool for dialogue and empowerment (Papadopoulos, 2020). Similarly, Alain Bergala's theoretical approach in France highlights cinema as an art form that cultivates aesthetic judgment and creates space for pedagogical depth beyond its instrumental use (Papadopoulos, 2020).

In the Greek context, although cinematic education has not been institutionally integrated into the national curriculum, noteworthy initiatives have emerged both in informal learning settings and within Second Chance Schools. Particularly significant is Kokkos's model of transformative learning through aesthetic experience, which posits that art—and cinema in particular—can act as a catalyst for reflection, personal expression, and social consciousness (Kokkos, 2014).

Within the context of my personal experience at the Second Chance School of Nafplio, the film *Dead Poets Society* (1989) was used in the Social Education course to introduce topics such as self-determination, critical thinking, and the pedagogical relationship. Learners were encouraged to compare their own educational experiences with the philosophical stance of Professor Keating, highlighting, through dialogue, the role of encouragement, emotion, and interaction in the learning journey. The cinematic narrative served as a medium for empathy and reflection, creating a safe space for personal storytelling and expression (Brookfield, 1995; Dirx, 2001).

In his undergraduate thesis, Kalathas (2018) explores the perspectives of educators in Second Chance Schools regarding the application of transformative learning through aesthetic experience. Although specific films are not referenced, the study confirms educators' positive attitudes toward the use of artworks—including cinema—as tools for reflection and personal development among learners.

Similarly, the European project *ARTiT*, implemented with the support of the University of Patras, provides methodological tools and instructional scenarios for the integration of art—particularly cinema—into adult education, with the aim of fostering empowerment, social inclusion, and meaning-making (ARTiT, 2022).

In the context of digital support for film education, it is worth mentioning the *Cinedu* platform of the Greek Film Centre (<https://www.cinedu-gfc.gr>), which provides access to selected films and educational material. Although originally designed for school-based education, it can be creatively adapted for use in Second Chance Schools, fostering emotional development, empathy, and critical reflection. For example, the short film *Boys in the Shower* (2018), included in the platform's catalog, can be used to explore topics such as gender identity, social acceptance, and personal freedom, enhancing openness and collaboration within the classroom.

These examples demonstrate that cinema can be meaningfully and critically integrated into the learning process, offering stimuli that combine lived experience, aesthetic appreciation, and collective meaning-making. However, its effective use requires theoretical grounding, a reflective stance, and intentional pedagogical planning on the part of the educator.

4. Advantages of Using Cinema in Second Chance Schools

The use of cinema in Second Chance Schools (SCS) offers numerous advantages, both pedagogical and emotional. Integrating cinema into the educational program of SCS can significantly enhance the learning process by fostering motivation, supporting skills development, and strengthening learners' personal connection to the educational content. This section explores the key benefits of using cinema in SCS, including the promotion of critical thinking, the recognition and reinforcement of learners' personal experiences, and the power of audiovisual media in supporting learning.

4.1. Developing Critical Thinking and Discussion

The analysis of films within the context of Second Chance Schools provides learners with opportunities to develop and strengthen their critical thinking skills. Cinema fosters a range of competencies, such as the ability to identify and analyze a film's central ideas, understand characters and their motivations, and recognize the social and ethical issues that emerge through the narrative (Baratta, 2019).

The process of film analysis encourages learners to think deeply about the concepts addressed in the film and to discuss their views with others. Post-screening discussions provide opportunities for learners to express personal opinions, hear diverse perspectives, and strengthen their ability to support and justify their positions with arguments (Langer, 2000). This type of interaction fosters collaboration and dialogue, developing learners' communication skills as well as their capacity to think critically and articulate ideas clearly.

Moreover, the critical analysis of films prompts learners to examine the political, social, and ethical dimensions of the issues depicted, thereby enhancing their understanding of the world around them (Agorastoudi-Vlachou & Bimbou-Nakou, 2021). The ability to connect film-related issues with their own lives and broader society promotes self-awareness and encourages the development of new perspectives and values.

4.2. Recognition and Reinforcement of Personal Experiences

One of the most significant advantages of using cinema in Second Chance Schools is the opportunity to connect films with learners' personal experiences. Learners in SCS often carry diverse—and, in many cases, challenging—personal histories linked to social, psychological, and economic difficulties. Cinema, through the power of storytelling and emotional impact, offers a platform for processing these experiences and creating meaning through experiential connection with the characters and situations portrayed on screen.

Films that explore socially and emotionally charged themes—such as poverty, inequality, domestic violence, or social marginalization—can enhance learners’ empathy and help them recognize shared experiences or challenges they face in their daily lives (Hankir et al., 2015). This process supports learners in better understanding their own emotional responses and in connecting their feelings and personal struggles to the issues addressed in the film.

Through this recognition, learners gain the opportunity to re-evaluate their personal perceptions and develop a more open and positive attitude toward the social conditions that affect them (McClain, 2019). Cinema can act as a mirror of their lived experiences, offering a space for reflection and the redefinition of their views about the world and themselves.

4.3. Audiovisual Learning: The Power of Audiovisual Media

Cinema, as a medium of audiovisual learning, has proven to be highly effective in supporting learners with diverse learning styles. Learners in Second Chance Schools—like adult learners more broadly—often prefer the use of practical and audiovisual materials for acquiring new information, rather than traditional books and texts. According to Mayer (2009), the simultaneous presentation of visuals and verbal information can enhance cognitive processing and facilitate knowledge transfer, particularly when adapted to multimodal learning environments.

Audiovisual learning promotes comprehension and retention, as images and sounds create stronger and more lasting connections in learners’ minds (Mayer, 2009). Films often incorporate a variety of visual elements—such as settings, facial expressions, body language, and music—that help reinforce concepts and deepen understanding of situations. This is particularly beneficial for learners who may struggle with traditional forms of instruction, as it allows them to learn in ways that integrate cognitive, emotional, and experiential dimensions. That is, they engage not only with the information itself, but also with their personal processing and interpretation of the experience—an approach supported by Gardner’s (1983) theory of multiple intelligences and Kolb’s (1984) experiential learning theory.

Moreover, repeated exposure to selected excerpts of audiovisual material—such as films, documentaries, or short videos—can enhance critical thinking when combined with reflective questions and guided discussion. For instance, using the same scene within different narrative contexts can reveal issues of multiple interpretations and hidden biases (Dirkx, 2001; Mayer, 2009). Through this process, learners develop observation and recognition skills that can be applied not only in educational settings but also in their everyday lives.

5. Challenges and Limitations

The integration of cinema into teaching practices in Second Chance Schools (SCS) may encounter several challenges and limitations, which stem from both structural aspects of the schools and a degree of resistance to the use of audiovisual media in education. Although cinema has the potential to enhance learning and offer experiential opportunities for learners, it is not always easy to incorporate it effectively into the school environment. Various factors can hinder its successful implementation.

5.1. Challenges of Integration

One of the main obstacles to integrating cinema into teaching in Second Chance Schools is the issue of limited resources. Educators and administrators in SCS often lack sufficient funding to purchase or rent educational films and to upgrade technological infrastructure such as screens

and projectors. The need for specialized equipment and the cost of film screening licenses restrict the schools' ability to utilize cinema as an educational tool (Abidi et al., 2017). Studies have shown that SCS frequently face shortages in infrastructure and equipment, which may hinder the effective implementation of innovative teaching methods (Goulas & Fotopoulos, 2024).

In addition, the time available for incorporating cinema into teaching is limited. In SCS programs—where the curriculum is dense and focused on practical skills and essential knowledge—the inclusion of an additional medium such as film requires time for preparation, analysis, and discussion, which may not be feasible under these constraints (Wang, Sainz, Rose, & Alfred, 2024). Moreover, integrating cinema may necessitate schedule adjustments, posing further challenges for educators already working under time limitations and increased demands.

5.2. Resistance to the Use of Audiovisual Media

Another significant barrier to integrating cinema into teaching is resistance from certain educators and learners. Some educators may not be familiar with using audiovisual media in educational contexts or may believe that cinema lacks the pedagogical value of more traditional teaching methods. Difficulties in adapting to new technologies and methodologies may lead to hesitation and a more conservative stance toward the use of film (Nicolaou & Kalliris, 2020).

In addition, learners may not be accustomed to cinema as a learning tool. For some, the shift from viewing cinema as entertainment to using it as an educational medium may present adaptation challenges, and it may not be immediately clear how cinema can support the learning process (Rosenblatt, 2018). This is particularly relevant for learners from socially vulnerable groups or with limited exposure to cultural and educational resources, who may perceive the use of cinema as unfamiliar or ineffective in achieving learning objectives (Wang et al., 2024).

5.3. Limited Educational Material

Another significant limitation in the effective use of cinema in Second Chance Schools is the scarcity of educational films that are appropriate for the age and learning levels of SCS learners. Films available for educational use often do not meet the needs of adult learners, as many are designed for children or adolescents. Learners in SCS have distinct life experiences, cultural references, and levels of understanding, and selected films must be suitable for their age group and life context. This requires educators to carefully search for appropriate materials, which may not be readily available or may require the purchase of specialized films—adding further cost and pressure on already limited SCS resources.

Additionally, the lack of educational programs and guidance on how to effectively use cinema in adult education can lead to underutilization of its pedagogical potential. The need for specialized training for educators, enabling them to select and implement suitable films for instructional purposes, is also a critical factor (Abidi et al., 2017).

6. Methodology and Strategies for Implementing Cinema

The integration of cinema into the educational process of Second Chance Schools (SCS) can serve as a powerful tool for enhancing adult learning, provided that it is guided by a well-structured methodology and strategic planning. This process involves the careful selection of appropriate films, the development of teaching strategies aimed at fostering critical thinking

and participation, and the creation of participatory projects that enable learners to engage actively in the educational experience.

6.1. Introducing Films in the Classroom

Selecting appropriate films is crucial for the effective use of cinema in teaching. Films should be relevant to the topics being taught, aligned with learners' needs and proficiency levels, and incorporate social and cultural issues that stimulate critical thinking. In choosing a suitable film, educators must consider factors such as learners' age, cultural background, and their level of linguistic and social comprehension (Wang et al., 2024). It is important to select films that promote values such as social justice, empathy, and critical thinking.

Furthermore, choosing films that are available for educational use—either copyright-free or licensed—is essential to ensure legal compliance and avoid potential issues. As Nicolaou and Kalliris (2020) point out, the use of cinematic works in educational settings requires awareness of copyright restrictions, particularly when materials are shown in public or non-formal learning environments. Educators may need to adapt the material by using excerpts, accompanying worksheets, or complementary media to meet learners' needs while remaining within the bounds of legality.

6.2. Teaching Strategies

Teaching strategies for integrating cinema should focus on promoting critical thinking and active learner engagement. The use of cinema should not be limited to passive film viewing but should include analysis and discussion activities that encourage learners to examine the meanings, social issues, and emotional elements of the films (Abidi et al., 2017). Discussions can help learners develop critical thinking skills, articulate their views, and exchange ideas with peers, thereby enhancing the process of social learning.

Educators can also design film analysis activities that incorporate guiding questions and prompts to evaluate the film's content. For example, learners can analyze the plot, characters, and the film's social or political messages, and discuss the relevance or impact of these elements on their daily lives. Critical analysis should emphasize the identification of issues such as social inequality, identity, human relationships, and personal growth—topics closely linked to the lived experiences of learners in Second Chance Schools (Baratta, 2019).

6.3. Creating Participatory Projects

Another strategy for enhancing learner engagement is the development of participatory projects. Through the use of cinema, learners can create their own short films or engage in film analysis activities that foster creativity and collaboration. They may work in groups to analyze and reenact scenes from a film, explore the social issues depicted, or write their own alternative versions of the plot.

The creation of short films by learners can help develop skills in communication, teamwork, and production. Moreover, such activities promote active participation, as learners are invited to identify and convey the messages they draw from the film through a creative process. In doing so, they also strengthen their problem-solving, critical thinking, and analytical skills (Rosenblatt, 2018).

Film analysis can also focus on identifying and examining social issues such as poverty, education, identity, and gender equality. Learners can recognize these issues and discuss how they relate to social conditions and their own lived experiences, reinforcing the connection between cinema and reality. This process contributes to the development of social awareness and empowers learners to recognize social inequalities and propose solutions (Freire, 1970).

7. Conclusions and Recommendations

This study has highlighted cinema as a powerful pedagogical tool in adult education, with a particular focus on Second Chance Schools. Through a review of the literature and reference to practical examples, the multifaceted contribution of cinema to the learning process—both cognitively and emotionally—has been substantiated.

The first part presented the theoretical framework of adult learning and the role of Second Chance Schools within the educational system. It emphasized the need for pedagogical approaches that respond to learners' needs and foster active participation and motivation.

Subsequently, the use of cinema was examined as a form of multimodal and experiential learning. Cinema, through aesthetic experience, narrative, and emotional engagement, significantly contributes to the development of critical thinking and reflection, in alignment with key adult learning theories. Kolb's (1984) experiential learning theory, Brookfield's (1995) approach to reflective learning, Mezirow's (1991) theory of transformative learning, and Dirkx's (2001) emphasis on the role of emotion and imagination in adult learning together form a strong theoretical foundation for the educational application of cinematic art. Cranton (2023) further stresses the importance of inner meaning-making and personal transformation that can emerge from such experiences.

The section on social and emotional learning demonstrated the power of cinema to facilitate the processing of complex issues such as racism, poverty, and discrimination, as well as personal experiences related to learners' emotional identities. Through examples from both Greek and international educational practice, the pedagogical value of cinematic storytelling in fostering empathy and social skills was substantiated.

In the section on practical applications, the integration of personal experience from the Second Chance School of Nafplio enriched the literature-based discussion with experiential data and confirmed the educational potential of cinema as a tool for reflective learning.

Overall, this study reinforces the view that cinematic art can serve as a catalyst for personal and social transformation in adult education. Its effective educational use requires pedagogical sensitivity, careful planning, and a reflective stance on the part of educators.

Further research is recommended to assess the effectiveness of specific cinematic approaches in SCS, using qualitative or mixed research methods. Of particular interest would be the evaluation of the impact of cinematic storytelling on the empowerment of vulnerable social groups, as well as the exploration of the educator's role as a mediator between art and learning.

References

- Abidi, S. H., Madhani, S., Pasha, A., & Ali, S. (2017). Use of Cinematic Films as a Teaching/Learning Tool for Adult Education. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 29(1), 37–48. <https://doi.org/10.56105/cjsae.v29i1.5354>
- Agorastoudi-Vlahou, F., & Mpimpou-Nakou, I. (2021). Cinematic education: Views of educators and students. *Dialogoi! Theory and Practice in the Sciences of Education*, 7, 4–35. <https://doi.org/10.12681/dial.23038> (in Greek).
- ARTiT. (2022). *Methodology and educational materials for the integration of art into adult education*. University of Patras). https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PN1453/ARTIT_METHODOLOG%20AND%20MODULES_GR.pdf (in Greek).

- Baratta, A. (2019). *The Use of Film to Develop Critical Thinking Skills in the EFL Classroom*. https://www.researchgate.net/publication/332031404_The_Use_of_Film_to_Develop_Critical_Thinking_Skills_in_the_EFL_Classroom
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. Jossey-Bass.
- Cranton, P. (2023). *Understanding and Promoting Transformative Learning*. Routledge.
- Dirkx, J. M. (2001). The power of feelings: Emotion, imagination, and the construction of meaning in adult learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, 63–72. <https://doi.org/10.1002/ace.9>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Herder and Herder.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Goulas, X. & Fotopoulos, N. (2024). *Second Chance Schools in contemporary Greece: Mapping – trends – prospects*. KANEP-GSEE). (in Greek).
- Hankir, A., Holloway, D., Zaman, R., & Agius, M. (2015). Cinematherapy and film as an educational tool in undergraduate psychiatry teaching: A case report and review of the literature. *Psychiatria Danubina*, 27(1), 136–142.
- Kalathas, K. (2018). *The application of the method of transformative learning through aesthetic experience in Second Chance Schools: Educators' views, outcomes, challenges, and prospects* [Master's thesis, Hellenic Open University]. Hellenic Open University. <https://apothesis.eap.gr/archive/item/86478> (in Greek).
- Kokkos, A., (2014). *The "Transformative Learning through Art" method*. <https://adulthood.gr/wp-content/uploads/attachments/metaximatizousa.pdf> (in Greek).
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.
- Langer, E. J. (2000). Mindful Learning. *Current Directions in Psychological Science*. 9(6), 220–223. Doi: 10.1111/1467-8721.00099
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia Learning*. Cambridge University Press.
- McClain, A. (2019). Lights, Camera, Andragogy! Adult Learning and Development in Film. *Adult Learning*, 30(4), 150–159. <https://doi.org/10.1177/1045159519829039>
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5–12. <http://dx.doi.org/10.1002/ace.7401>
- Myers, D. R., Sykes, C., & Myers, S. (2008). Effective Learner-Centered Strategies for Teaching Adults: Using Visual Media to Engage the Adult Learner. *Gerontology & Geriatrics Education*, 29(3), 234–238. Doi: <https://doi.org/10.1080/02701960802359466>
- Nicolaou, C. & Kalliris, G. (2020). Audiovisual media communications in adult education: The case of Cyprus and Greece of adults as adult learners. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(4), 967–994.
- Papadopoulos, D. (2020). *Film education: Possibilities and challenges within the context of formal education*. Doctoral dissertation, Aristotle University of Thessaloniki. Doi: [10.12681/eadd/49261](https://doi.org/10.12681/eadd/49261)
- Rosenblatt, L. M. (2018). *The Transactional Theory of Reading and Writing*. In *Theoretical Models and Processes of Literacy*. (pp. 451–479). International Reading Association. Doi: [10.4324/9781315110592-28](https://doi.org/10.4324/9781315110592-28)

- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wang, C.-W., Sainz, A. D., Rose, G. L., & Alfred, M. V. (2024). Program directors' perspectives on technology integration in adult education and literacy classrooms. *Adult Literacy Education*, Summer 2024. Texas A&M University. Doi: [10.35847/CWang.ASainz.GRose.MAlfred.6.2.4](https://doi.org/10.35847/CWang.ASainz.GRose.MAlfred.6.2.4)

Lifelong learning and Human Resources Skills Development in Greece

Anna Tsiboukli^a, Thomas Babalis^b

^aNational and Kapodistrian University of Athens, Greece, atsiboukli@primedu.uoa.gr

^bNational and Kapodistrian University of Athens, Greece, tbabalis@primedu.uoa.gr

Abstract

Europe has been investing increasingly in Lifelong Learning in recent years, possibly due to the emergence of new challenges that include population mobility and aging, as well as the transformation of the labor market due to the 4th industrial revolution. The purpose of the current paper is to address the need to employ lifelong learning policies and strategies to ensure equal access for women to the workplace and leadership in order to achieve labor integration. This paper discusses the presenting problem on data provided by independent research organisations being either public or private entities. Investing in Lifelong Learning programs in the workplace in Greece, to ensure women's equal participation and transformation in leadership roles is also discussed in relation to segregation phenomena such as mobbing and sexual harassment. The present paper suggests that even though women may participate in Lifelong learning programmes, policies and strategies need to focus more on enhancing their soft and digital skills, in battling sexual harassment in the workplace and promoting equal access to leadership roles.

Key words

Lifelong learning, adult education, women, employment, labor

1. Introduction

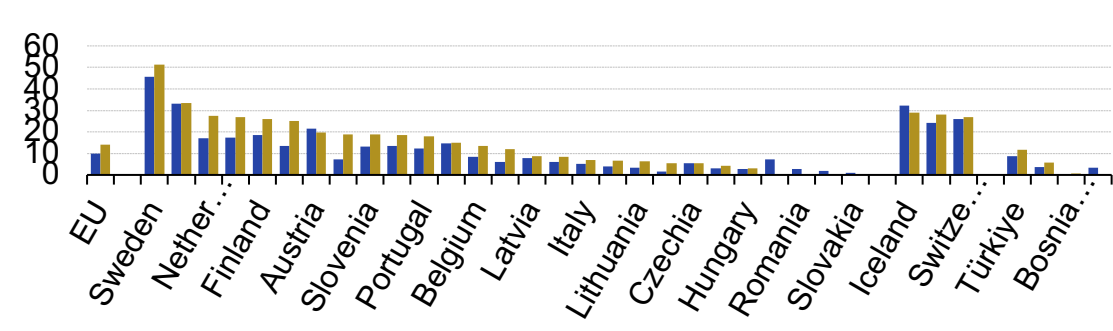
The current paper attempts a theoretical interpretation in relation to women's participation in lifelong learning programmes as a means for achieving equal access to the job market and leadership roles. The hypotheses are that even though women participate to the same if not greater extent than men in lifelong learning programmes, this does not necessarily imply that they have equal access to the labour market or leadership roles. The argument presented is based on large studies carried out by independent research bodies. The European Survey on Adult Education (Adult Education Survey) and Human Resources studies key indicators of participation in formal and non-formal education, training and informal learning and policy indicators regarding the participation of the adult population in Lifelong learning experiences (European Skills Index). Regarding the general population, the data clearly demonstrates that already employed highly educated younger people (aged 25-34 years old) make the most out of the opportunities presented through participation to Lifelong Learning programmes. On the contrary, people who are mostly in need for participation in Lifelong Learning programmes, for either reintegrating to the job market or sustaining their job, and those are namely older people of a lower educational level, make the least use of it (Eurostat, 2024).

2. Participation in Lifelong Learning Programmes in Greece

In the EU, participation in Lifelong Learning programs has risen by almost five percentage points in a decade, i.e. from 9.8% to 14.1%. The overall participation rates in Lifelong Learning

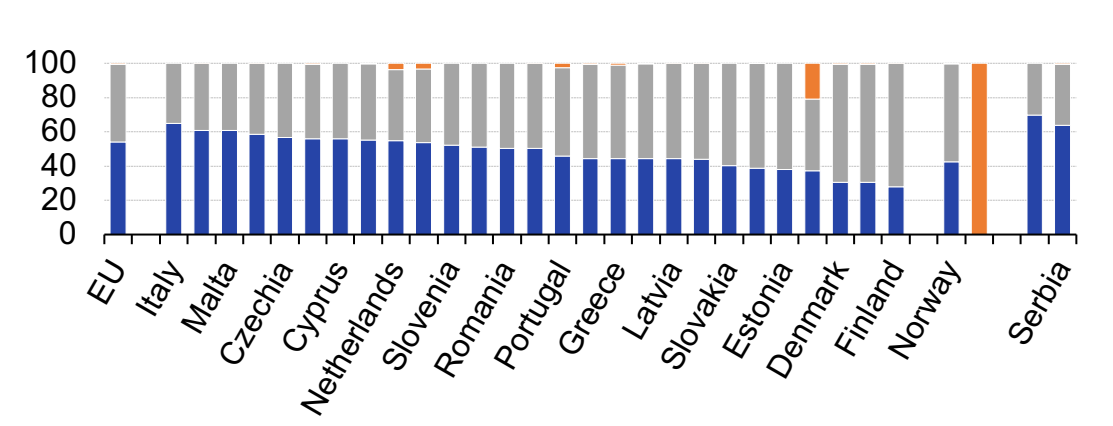
programs in Greece remains relatively low (Tsiboukli & Efstratoglou, 2022) when compared to EU countries or even third countries such as Turkey and Serbia. This is especially the case when considering the socially vulnerable groups of the population, such as the unemployed where participation to Lifelong learning programmes has risen only by 1% from, 3.1% to 4.2% (Table 1).

Table 1: Participation of the unemployed in Lifelong Learning (2013-2023) (Source: Eurostat)



Participation in non-formal job-related programmes in Greece amongst those who report participation is as high as 54,5% when in EU is 45,4% and in Finland 72% (Table 2).

Table 2: Participation in non-formal job-related learning programmes (Source: Eurostat, 2024)

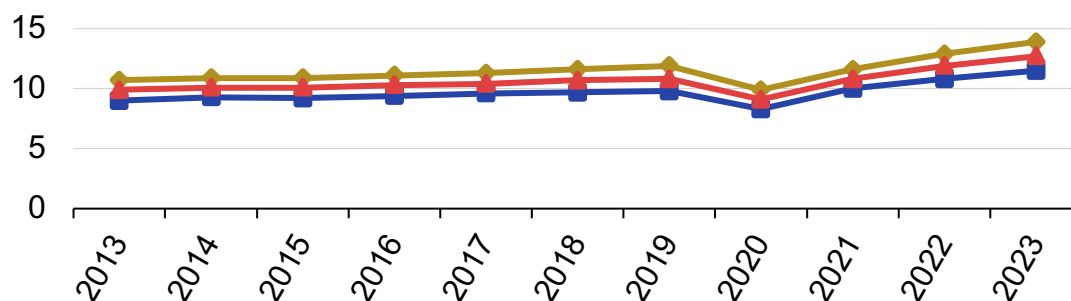


The above data suggests that in Greece participation in lifelong learning programmes remains relatively low especially amongst the unemployed. Participation is linked with job-related functions. A question remains what the participation rate is according to gender.

3. Participation in Lifelong Learning Programmes and Gender

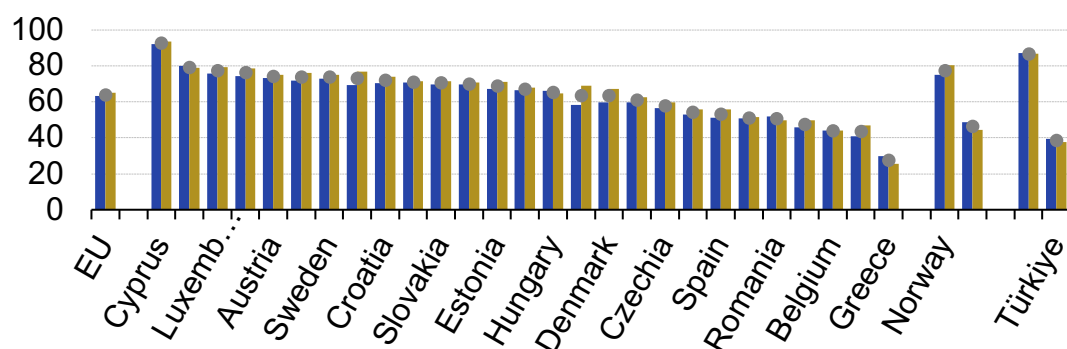
Women's participation in Lifelong learning programs, according to the European Adult Education Survey, appears relatively higher than that of men. The population of women presents an interesting case as their integration in the labor market has recently received increasing attention. Lifelong learning programs are used as important means for integration in the job market and/or empowerment for attaining leadership roles, either by focusing on female entrepreneurship or in other areas of work. Over time (2013-2023) the percentage of women (13.9%) participating in Lifelong learning programs is two percent higher than the corresponding percentage of men's participation (11.5%) (Table 3). However, the increased participation of women does not necessarily imply equal integration into the job market in Greece.

Table 3: Adult education and gender (2013-2023) (Source: Eurostat , 2024)



Furthermore, regarding gender differences participation of women (25.4%) in Lifelong learning programmes in Greece remains relatively low when compared to other EU countries (64.2%%).

Table 4: Participation in non-formal learning by gender (Source: Eurostat , 2024).



In Sweden, women's participation in Lifelong learning programmes is twenty times higher than in Greece, reaching 73.9%. When women's participation rates in lifelong learning

programmes in Greece are compared with those in third countries (non-EU), such as Turkey and Serbia, the data (18.8% and 24.2% respectively) shows clear evidence that in Greece participation rates are lower. Therefore, it becomes apparent that significant efforts need to be made at state level, from social partners, educational institutions and other organizations to increase women's participation in Lifelong Learning to reduce any gaps observed.

Other findings that are central to human resource development and the role of Lifelong Learning concern the development of digital skills and the role of women in technology related jobs. Specifically, 4 in 10 adults and one in 3 workers in Europe lack basic digital skills, even though at least 28 different occupational groups, from construction to health and IT, need both low- and high-skilled digital workers. Furthermore, women continue to be underrepresented in technology education and allied careers. Only one in six (6) IT specialists and one in three (3) STEM graduates are women (Dicke et al., 2019).

According to the above data, the priorities of the European Skills Agenda include a) upgrading and strengthening the digital skills of human resources, b) matching personal goals with labor market opportunities and c) strengthening the integration of women, as well as young people not in education, employment and training (NEETS), in the workplace. However, even for women who are already integrated into the working environment, the data is not particularly optimistic, as shown by a recent McKinsey (2022) study on the equal inclusion of women in the workplace, which involved 750 companies and 250,000 employees in the period 2020-2021 and 423 organizations and 65,000 employees from companies with approximately 12 million employees in the reference year 2022. The study, which was also based on interviews with women of different identities (e.g. race, LGBTQI+, various forms of disability (McKinsey & Company , 2022), showed that the equal inclusion of women is slow. The delay is due to the fact that while 47% of the total working population are women, only 24% of them hold key positions in the leadership of organizations with the glass ceiling phenomenon still existing (Bechtoldt et al., 2019; Martin, 2019).

In this context, a key pillar for achieving women's integration into the workforce is the increase in their digital skills. The same seems to be true for socially vulnerable groups. With the aim of at least 78% of adults aged 20-64 years old working by 2030, emphasis has been placed on the participation of at least 60% of adults in a Lifelong Learning program for the same period. The acquisition of basic digital skills is considered essential for 80% of the adult population, as is the integration of 20 million people, including women, as experts in new technologies. Through this process, it is expected that, among other things, the number of people at risk of poverty and social exclusion will be significantly reduced by at least 15 million, of whom 5 million will be children. However, achieving both work integration and retention and advancement in the work environment through Lifelong Learning requires, among other things, the cultivation of social skills in which the workplace has begun to invest in the last decade (Harvey, 2010; Suarta et al ., 2017).

4. Social Skills, Lifelong Learning, and the Workplace

Digital and social skills are currently considered necessary for integration into the working environment (Tsiboukli & Babalis, 2022). However, there is often a "gap" between the knowledge and skills acquired within the framework of the formal education system and those ultimately sought by the workplace. This "gap" can potentially be bridged, with synergies and equal collaborations between education, training, employment and social partners. However, the workplace also needs to invest in In-company education and training programs that focus on the integration of new employees into the working environment as well as in continuous vocational education and training programs for existing employees. In this way, the

acquisition of new skills (re – skilling) and the upgrading of existing skills (up – skilling) of human resources will be ensured, to the extent possible, at least with regard to digital skills or the so-called hard skills. The case of social skills is different .

Social skills are often confused with elements of each individual's personality, such as extroversion, conscientiousness, willingness to cooperate and acquire new experiences in the work environment (Babalís & Tsiboukli , 2024). Their measurement is based either on the observation of human behavior (Lundberg , 2017) or on self-administered questionnaires, from which it is difficult to draw safe conclusions. Modern studies show that social skills are increasingly rare in the workplace (Schislyaeva & Saychenko, 2022) despite being considered essential for integration and retention in the work environment (Andrews & Higson, 2008). Possibly, there are certain industrial sectors (e.g. energy) where social skills may not be considered particularly essential (Lyu & Liu, 2021). However, there are other work sectors (e.g. tourism, education, health) that expect employees to have mastered a level of social skills, such as empathy, communication, but also the willingness and flexibility for teamwork, conflict avoidance and participation in solving work problems (Belchior-Rocha et al., 2022; Heller & Kessler, 2022; Oizi, 2020).

Social skills are significant for improving work climate. The quality and productivity of work are not independent of a positive working environment, but their relationship is not easily measurable. Measuring the performance of social skills in the work environment is also difficult. Work stress, bullying, harassment and burnout contribute to a negative work climate and affect the quantity and quality of work (Dall'Ora et al., 2020; Zapf et al., 2020). Avoiding harassment in the workplace is associated with reduced stress and consequently increased employee and service recipient satisfaction as well as work quality and productivity. A recent study by the European Agency for Safety and Health at Work for Greece, shows that both men (69%) but especially women (81%), regardless of age, consider bullying and harassment, which occurs within the work environment, to be a significant source of stress (Hoel & Vartia , 2018). As significant as the consequences are for the individual in terms of loss of mental and/or physical health and/or work itself, they are equally significant for society, with the burden on the health and criminal justice system (police, courts, etc.) but also for the workplace itself.

A Deloitte study (2019) shows that short-term repeated absences, (e.g., emergency leave, sick leave, unpaid leave), which an individual resorts to in order to deal with the harassment problem alone, result in the loss of significant hours of work and productivity (36 hours/on average). They are also associated with the phenomenon of “*physical presence-mental absence*” (*presenteeism*) which leads to a decrease in productivity for an average of 2.4 weeks. The staff loss rates (staff turnover), whether they are victims or perpetrators or accomplices, due to resignations (2/3 of cases) or dismissals (1/3 of cases), they also have a significant cost for the workplace. The work environment needs to invest in the search and training of new staff who will perform in the long term, while at the same time it may lose staff with significant expertise. When such phenomena are present in the working environment reduction in productivity is observed. Productivity reduction affects mainly employers (70%) and state tax revenues (23%) and result in the loss of income for some individuals (7%) (Deloitte , 2019). Lifelong learning programmes can help to develop a positive work environment by promoting social skills, learning how to tackle mobbing at work, raising awareness on sexual harassment and suggesting stress relief activities.

Therefore, the formation of a new model of transformational leadership in the workplace that could respond both, to the demands of a modern organization and the formation of a positive work climate is required. The empowerment of human resources can occur in the work context through Lifelong Learning programs. The design of Lifelong Learning programs needs to match individual and work needs . Matching is necessary to achieve learning transferability

in the workplace. There are work environments whose culture of fragmentation and inertia prevents decision-making and in which the transfer of know-how and newly acquired learning is almost impossible or at least extremely time-consuming (Tsiboukli & Efstratoglou, 2017). The organizational matrix, job descriptions, and the operation of Human Resources Training and Skills Development Department that will not be limited to simple procedures but it will rather develop to implement targeted Lifelong Learning programs to strengthen human resources at the workplace is important.

Lifelong Learning programs need to be implemented to ensure equality at work and avoid discrimination (Intersectionality), i.e. the fair treatment of women in particular in the work environment. Organizations can only benefit from diverse perspectives that assist informed decision-making, and inclusion, i.e. the positive assessment of the contribution of each individual so that they feel mentally safe and encouraged to submit new proposals and ideas for intervention.

In-house education and training programs that focus on the integration of new employees, as well as on the continuous professional development for existing employees, need to focus beyond re – skilling and up – skilling on preventing phenomena such as harassment and bullying. Major challenges at the workplace concern mainly interpersonal skills rather than the nature of the work itself. Lifelong learning programs, based on action research and experiential learning groups, such as T-groups, are used since 1945 at Harwood Industry in the USA (Burnes, 2019, 2007, 2004; Burnes & Cooke, 2013; Zarifis & Tsiboukli, 2022) up to date from Stanford Business Graduate School, as basic training tools (Thorsteinson & Highhouse, 2020).

Lifelong learning programmes are significant in the workplace for cultivating social skills, participation in decision-making processes, for taking initiatives and assigning responsibilities, for increasing commitment and empathy at the workplace. Staff and leadership need to work together towards perspective transformation and the transformation of organizations into learning organizations. In this context work related mistakes will constitute learning and development opportunities, cooperation in groups will be promoted and individuals will be empowered in the creation of a common collective vision.

5. Conclusions

Lifelong learning programmes are significant in the workplace. Their implementation requires a new contract between the person at work and an innovative workplace that considers modern legislation for the prevention and treatment of harassment, the elimination of bullying and stress and the equal development of all genders. The constant investment in in-house training programs, the ability to transfer know-how to the workplace and the transformation of Organizations into Learning Organizations (Watkins & Marsick, 2003) remains a requirement (Tsiboukli & Efstratoglou, 2024). In this context, where teams are encouraged to develop a creative way of thinking, cooperation is rewarded and leadership uses experiential learning strategies, the strengthening of human resources skills is possible. The benefits are multiple for both the individual and the work environment that wishes to increase its efficiency. However, increased participation in lifelong learning programmes in Greece, remains a requirement for both men and women. Especially for women, participation needs to be followed by an actual improvement in the work environment and the ability to reach leadership.

References

- Babalís, Th. & Tsiboukli, A. (2024). Lifelong Learning, Workplace and Social Skills Development. In NKUA Proceedings, 1st International Conference on Lifelong Learning and Adult Education in the Age of Uncertainty: *Pathways to Social Inclusion and Social Cohesion*, Athens, 30/4-1/3/2023 (pp. 60-66). NKUA. ISBN 978-960-466-332-3.
- Bechtoldt, M. N., Bannier, C. E., & Rock, B. (2018). The glass cliff myth? – Evidence from Germany and the U.K. *The Leadership Quarterly*, 30(3), 273–297. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2018.11.004>
- Deloitte. (2020). *The economic costs of sexual harassment in the workplace* | Deloitte Australia / Economics. (2020, March 2). <https://www.deloitte.com/au/en/services/economics/perspectives/economic-costs-sexual-harassment-workplace.html>
- Dicke, A., Safavian, N., & Eccles, J. S. (2019). Traditional gender role Beliefs and career attainment in STEM: A gendered story? *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01053>
- Einarsen, S.V., Hoel, H., Zapf, D., & Cooper, C.L. (Eds.). (2020). *Bullying and Harassment in the Workplace: Theory, Research and Practice* (3rd ed.). CRC Press. <https://doi.org/10.1201/9780429462528>
- Eurostat. (2024). *Adult learning-participants*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Adult_learning_-_participants
- Hoel, H. & Vartia, M. (2018). *Bullying and sexual harassment at the workplace, in public spaces, and in political life in the EU*. European Parliament's Policy Department for Citizens' Rights and Constitutional Affairs. [https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/IPOL_STU\(2018\)604949](https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/IPOL_STU(2018)604949)
- IME/GSEVEE. (2021). *Moral harassment and psychological bullying at work: the mobbing syndrome in the workplace*. <https://imegsevee.gr/wp-content/uploads/2021/02/makri.pdf> (In Greek).
- Martin, J. (2019). Deconstructing Organizational Taboos: The Suppression of Gender Conflict in Organizations. In Calás, M.B., & Smircich, L. (Eds.), *Postmodern Management Theory* (1st ed.). Routledge.
- McKinsey (2021). *Women in the workplace*. <https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/featured%20insights/diversity%20and%20inclusion/women%20in%20the%20workplace%202021/women-in-the-workplace-2021.pdf>
- Study for the FEMM Committee. (2018). *Bullying and sexual harassment at the workplace, in public spaces, and in political life in the EU*. Directorate-General for Internal Policies. European Parliament Publications Office of the European Union. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2018/604949/IPOL_STU\(2018\)604949_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2018/604949/IPOL_STU(2018)604949_EN.pdf)
- Tsiboukli, A. & Efstratoglou, A. (2024). Employment, occupational prospects and lifelong learning in Greece. *Adult Education: Critical Issues*, 3(2), 28-37. <https://doi.org/10.12681/haea.35747>
- Tsiboukli, A. & Efstratoglou, A. (2022). Vulnerable social groups, skills, professions, and the role of lifelong learning. In E. Kostara (Ed.), *Proceedings of the HAEA Conference on*

Skills Development in Adult Education and School Education, Athens, 5-8 May 2022.
ISBN 978-960-89531-9-2.

- Tsiboukli, A. & Efstratoglou, A. (2017). Problems and resistances of knowledge transfer in work. 3rd Workshop: The transfer of knowledge in Production. *Conference Proceedings on Professions, Employment and Unemployment in Greece - The role of training and Vocational Profiles*. Friedrich Ebert Stiftung - Cedefop, 6-7 April 2017, Thessaloniki.
- Tsiboukli, A. & Babalis, Th. (2022). Lifelong learning, digital challenge and access possibilities for Socially Vulnerable Groups. In K. Malafantis & Th. Babalis (Eds), *Proceedings of the Anniversary Conference 40 years since the establishment of the PEE (1981-2021): Contemporary trends and developments in Educational Sciences* (pp. 399-409). Diadarasi. ISBN: 978 9606460234.
- US Merit Systems Protection Board Office of Policy and Evaluation Research Brief. (2019). *The Perceived Incidence of Prohibited Personnel Practices*. [https://www.mspb.gov/studies/researchbriefs/The Perceived Incidence of Prohibited Personnel Practices 1623951.pdf](https://www.mspb.gov/studies/researchbriefs/The%20Perceived%20Incidence%20of%20Prohibited%20Personnel%20Practices%201623951.pdf)
- Watkins, K.E. & Marsick, V.J. (2003). Make Learning Count! Diagnosing the Learning Culture in Organizations. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 132-151.
- Zarifis, G. & Tsiboukli, A. (2022). Spiral learning, training groups, and skills development with workplace simulation: practical approaches to the relationship between learning and development in the modern work environment. In P. Lintzeris, & D. Valasi (Eds.), *The experience of the COVID-19 pandemic in adult education and training: dimensions, consequences, prospects*. IME GSEVEE.

Η διάγνωση εκπαιδευτικών αναγκών στο πλαίσιο της φιλοσοφίας της συμμετοχής

Βιβή Κ. Σιδηρά^α, Νίκος Ι. Ναγόπουλος^β

^α Επιστημονικός Συνεργάτης ΙΝΕ ΓΣΕΕ, Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων bsidir@inegsee.gr

^β Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου, Πρόεδρος Τμήματος Κοινωνιολογίας Πανεπιστημίου Αιγαίου N.Nagopoulos@soc.aegean.gr

Περίληψη

Το άρθρο εστιάζει στη διάγνωση των εκπαιδευτικών αναγκών στην εκπαιδευτική διεργασία στο πλαίσιο της φιλοσοφίας της συμμετοχής. Η διάγνωση εκπαιδευτικών αναγκών αναπτύσσεται σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο και αποτελεί μία από τις διαδικασίες που συνθέτουν την εκπαιδευτική διεργασία. Σχεδιάζεται, υλοποιείται, αξιολογείται και ανατροφοδοτείται με βάση τις εξελίξεις των εκπαιδευτικών αναγκών. Η μάθηση ενσωματώνει την αλλαγή με σεβασμό στη διαφορετικότητα, είτε αφορά το όλο, είτε το μέρος. Οι εκπαιδευτικές ανάγκες εμπεριέχουν τις ρητά και μη ρητά εκπαιδευτικές ανάγκες, τις λανθάνουσες και τις κρυφές ανάγκες (Amu Centre Κοπεγχάγης, 1992). Τα συστατικά στοιχεία τα οποία τις συνθέτουν αφορούν χαρακτηριστικά, γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες, αδυναμίες, προσδοκίες, περιορισμούς και επιθυμίες. Μεθοδολογικά για τη διάγνωση εκπαιδευτικών αναγκών αξιοποιούνται: η συμμετοχική παρατήρηση, η μελέτη περίπτωσης, το παιχνίδι ρόλων, το project work, η συνέντευξη, το future workshop, κ.λπ. Οι εκπαιδευτικές ανάγκες διερευνώνται και κατά την αξιολόγηση, όπου αποτελούν αντικείμενα, άξονες ή και κριτήρια αξιολόγησης. Τα ευρήματα της αξιολόγησης ανατροφοδοτούν με νέα ή υφιστάμενα δεδομένα τις διαγνωσμένες εκπαιδευτικές ανάγκες. Παράγοντες που επηρεάζουν τη διάγνωση εκπαιδευτικών αναγκών είναι ο διαθέσιμος χρόνος, η εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική των Οργανισμών Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Ενηλίκων, το κατάλληλο καταρτισμένο ανθρώπινο δυναμικό, η υφιστάμενη τεχνογνωσία, η συμμετοχική αξιολόγηση, οι εκπαιδευτικοί ρόλοι και σχέσεις, η δυναμική της ομάδας, το ισχύον θεσμικό πλαίσιο κ.λπ.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαίδευση Ενηλίκων, ανάλυση δεξιοτήτων, συμμετοχική αξιολόγηση.

Abstract

This article focuses on the identification of educational needs in the educational process within participatory philosophy. It is one of the processes that make up the educational process at individual and group level. It is designed, implemented, evaluated and updated based on the development of educational needs. Learning incorporates change while respecting diversity, whether it concerns the whole or a part of it. Educational needs include explicit educational needs, but also underlying and hidden educational needs that are not clearly expressed (Amu Centre Copenhagen, 1992). The components that constitute such needs relate to characteristics, knowledge, skills and abilities, weaknesses and expectations, limitations and desires. At methodological level participatory observation, case studies, role-play, project work, interviews, workshops, etc. are used. Educational needs are also investigated during the assessment as they may be subjects, priority areas or even criteria of evaluation. The findings of the evaluation feed new or existing data back into the identified

educational needs. Factors influencing the identification of educational needs are the time available, the internal educational policy of VET organizations, the appropriately qualified workforce, the existing know-how, participatory assessment, educational roles and relations, the group dynamics, the current institutional framework, etc.

Key words: Adult education, skills analysis, participatory evaluation.

1. Εισαγωγή

Η Διάγνωση των Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΔΕΑ) αναπτύσσεται υπό το πρίσμα της φιλοσοφίας της συμμετοχής στο πεδίο της Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Ενηλίκων (Σιδηρά & Ναγόπουλος, 2024· Βεργίδης & Κόκκος, 2010· Κόκκος, et al, 2021· Καραλής & Λιντζερης, 2022). Υπό αυτό το πρίσμα η ΕΚΕ εντάσσεται σε ενιαίο στρατηγικό, θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο, στο οποίο δύναται να προωθούνται: Ο νέου τύπου συνεργατικός αναπτυξιακός σχεδιασμός/ προγραμματισμός· Οι αλληλένδετες, αλληλοσυμπληρούμενες ή εναλλακτικές δέσμες δράσεων, ενεργειών, διαδικασιών, λειτουργιών· Οι συστηματικές, ανατροφοδοτούμενες, στοχευμένες ολοκληρωμένες παρεμβάσεις· Οι νέου τύπου ή και οι υφιστάμενες αναβαθμισμένες -δια ζώσης ή και εξ αποστάσεως- υπηρεσίες, στις οποίες μπορεί να υιοθετούνται ή και να δημιουργούνται καινοτομίες· Τα πολύμορφα, συστηματικά ανατροφοδοτούμενα, δυναμικά και συμμετοχικά, εξελισσόμενα εκπαιδευτικά υλικά με τη χρήση της τέχνης (Κόκκος, 2012), των νέων τεχνολογιών ή και των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης (ΜΜΕ)· Οι διεργασίες συμμετοχικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (Σιδηρά, 2015), κ.λπ.

Το θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο της ΔΕΑ αναπτύσσεται αναλύοντας πρωτογενές και δευτερογενές υλικό, βιώματα, εμπειρίες και καλές πρακτικές (Τσιώλης, 2014· Γαλατά, et al, 2017). Ο εστιασμένος κριτικός στοχασμός και αναστοχασμός πραγματικών εκπαιδευτικών γεγονότων, έργων, προγραμμάτων συνετέλεσε στη δυναμική ανάπτυξη της συγκεκριμένης πρότασης- θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο ΔΕΑ. Αξιοποιείται η κριτική, η χειραφετική και η μετασχηματίζουσα μάθηση υπό το πρίσμα της φιλοσοφίας της συμμετοχής (Λιντζέρης, 2020· Freire & Shor, 2011). Έμφαση δίνεται στις αρχές μάθησης ενηλίκων και σε στοιχεία από τις αρχές και τις στρατηγικές εκπαίδευσης ενηλίκων (Βεργίδης & Καραλής, 2008).

Η ΔΕΑ ενισχύει την αποτελεσματικότητα, την ποιότητα και τη διαπραγματευτική ικανότητα των Οργανισμών Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Ενηλίκων. Ειδικά στη σύνδεση της ΕΚΕ με την απασχόληση, αλλά και ευρύτερα με την κοινωνία και την αγορά εργασίας (Κόκκος, 2020) ενσωματώνονται στρατηγικές δικτύωσης. Μέρος των εκπαιδευτικών αναγκών μπορεί να τροφοδοτούν συμπληρωματικές συνοδευτικές υπηρεσίες στήριξης με θετικές συνέπειες στην ενημέρωση, στον επαγγελματικό προσανατολισμό, στην εμπύχωση, στη συμβουλευτική, αλλά και στην προώθηση της απασχόλησης και της αυτοαπασχόλησης (Σιδηρά, Ναγόπουλος, & Γεωργίου, 2005). Ανάλογα ανατροφοδοτείται με τις κατάλληλα διαμορφωμένες προτάσεις η στοχευμένη παρέμβαση για την επιρροή πολιτικών (οριζόντιο/κάθετο mainstreaming). Θετικές επιρροές εντοπίζονται στην ευρύτερη εφαρμογή και στην προστιθέμενη αξία της ΔΕΑ στην Εκπαίδευση και Κατάρτιση Ενηλίκων και στη Δια Βίου Μάθηση, στην αγορά εργασίας και στην κοινωνία (Σιδηρά & Ναγόπουλος, 2007αβ).

Στη συνέχεια παρουσιάζεται συνοπτικά το θεωρητικό και το μεθοδολογικό πλαίσιο της ΔΕΑ, το οποίο αναπτύχθηκε υιοθετώντας, εφαρμόζοντας και προωθώντας τη φιλοσοφία της συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων.

2. Θεωρητικό πλαίσιο της ΔΕΑ υπό το πρίσμα της φιλοσοφίας της συμμετοχής

2.1. Σημασία, κρίσιμα σημεία και οφέλη της ΔΕΑ στην εκπαιδευτική διεργασία

Η επιλογή εστίασης στη ΔΕΑ σχετίζεται με διαπιστώσεις που αφορούν τη σημασία και το ρόλο της, αλλά και τις ανεπάρκειες, τις στρεβλώσεις, τα προβλήματα και τις ανάγκες ενίσχυσής της στις διάφορες εκπαιδευτικές εφαρμογές (Καραλής & Παπαγεωργίου, 2012). Η διενέργεια της ΔΕΑ προϋποθέτει τη διαμόρφωση του κατάλληλου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος: εξελισσόμενου, δυναμικού, ανοικτού, ευέλικτου και προσαρμοσμένου στις εκροές από τη συνεχή συμμετοχική παρακολούθηση, αξιολόγηση και ανατροφοδότηση -προβλέψιμων και μη- εκπαιδευτικών αναγκών (Σιδηρά, 2015· Βεργίδης, 2008).

Η εξειδίκευση και η εμβάθυνση του πλέγματος των διαδικασιών που συνθέτουν τη ΔΕΑ συνδυάζεται με την ευρύτητα, την πολυπλευρικότητα και τη δυναμική επεξεργασίας, ανάλυσης και σύνθεσης στην ομάδα, όπου τα άτομα αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους απαλείφοντας, διαφοροποιώντας ή και δημιουργώντας νέες ανάγκες. Η σημασία της συμβολής της ΔΕΑ σχετίζεται και συντίθεται, με στοιχεία, τα οποία συντελούν σε ζητήματα όπως: Η αποτελεσματικότητα και η ποιότητα των δράσεων και παρεμβάσεων ΕΚΕ· Η υποστήριξη της σύνδεσης της εκπαίδευσης-κατάρτισης-απασχόλησης· Η υιοθέτηση/ανάπτυξη καινοτομικών μεθοδολογικών στοιχείων στις εκπαιδευτικές εφαρμογές· Η τροφοδότηση και η ανατροφοδότηση της διαμορφωτικής και της τελικής/συνολικής συμμετοχικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου· Η ενίσχυση και η στοχευμένη -θεματικά προσανατολισμένη- αξιοποίηση της δικτύωσης (Σιδηρά, Ναγόπουλος & Γεωργίου, 2005).

Η ανταπόκριση των παρεχόμενων υπηρεσιών των ΟΕΚΕ στις ρητά και μη ρητά διατυπωμένες εκπαιδευτικές ανάγκες επιτυγχάνεται με την υιοθέτηση ενιαίου, ευέλικτου, ανοικτού θεωρητικού και μεθοδολογικού πλαισίου ΔΕΑ. Κρίσιμα σημεία του αποτελούν:

- Η ολιστική και από τη βάση ανάπτυξη με προσεγγίσεις από το ειδικό στο γενικό και αντίστροφα.
- Το ενιαίο και σαφές πλαίσιο αρχών, στόχων, κριτηρίων και προδιαγραφών.
- Οι αλληλένδετες, αλληλεπιδραστικές, συμπληρωματικές ή εναλλακτικές επιμέρους διεργασίες, διαδικασίες και λειτουργίες.
- Η κριτική προσέγγιση χαρακτηριστικών, ορίων, περιορισμών και δυνατοτήτων των διαφόρων μεθόδων και τεχνικών ΔΕΑ.
- Η αξιοποίηση της δικτύωσης στο εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον της εκπαιδευτικής διεργασίας κ.λπ.

Η διενέργειά της ΔΕΑ στο πλαίσιο της φιλοσοφίας της συμμετοχής καθιστά αναγκαία τη διαμόρφωση μιας ανοικτής, δυναμικής, ευέλικτης εκπαιδευτικής διεργασίας, η οποία μπορεί να προσαρμόζεται στις εξελίξεις των διαπιστωμένων, ρητά και μη ρητά διατυπωμένων, εκπαιδευτικών αναγκών, όπως αυτές προκύπτουν με την άμεση και έμμεση ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων και των εκπαιδευτών. Υπό αυτό το πρίσμα προσδιορίζονται και διαμορφώνονται κίνητρα, ανάγκες και στόχοι· Εφαρμόζονται εναλλακτικά ή συνδυαστικά μέθοδοι, τεχνικές και μέσα ΔΕΑ· Ενισχύονται και οριοθετούνται ρόλοι και σχέσεις· Αξιοποιούνται συνέργειες μεταξύ της ΔΕΑ και της διαμορφωτικής αξιολόγησης· Υιοθετούνται και διαχέονται καινοτομίες (Καραλής, 2020) κ.λπ.

Με προσέγγιση από τη «βάση προς τα πάνω» η ΔΕΑ αποτελεί το κυρίαρχο συστατικό της βάσης. Υπό αυτό το πρίσμα αναφέρεται ότι η ΔΕΑ:

- Συμβάλλει στο να προωθείται πολύπλευρα ο προσανατολισμός της εκπαιδευτικής διεργασίας στους εκπαιδευόμενους και στην εκπαιδευτική σχέση.

- Τροφοδοτεί και τροφοδοτείται από την εκπαιδευτική διεργασία και το εκπαιδευτικό έργο.
- Συμβάλλει στον προσδιορισμό και στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων σε επίπεδο γνώσεων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων και στάσεων.
- Προσανατολίζει την επιλογή και τη εφαρμογή της κατάλληλης συμμετοχικής εκπαιδευτικής μεθοδολογίας.
- Οριοθετεί, εξειδικεύει και αναπροσαρμόζει το εκπαιδευτικό περιεχόμενο.
- Αλληλοεπιδρά με τη συμμετοχική αξιολόγηση με θετικές συνέπειες ανάλογες με το είδος και τη μορφή των ευρημάτων της κ.λπ.

Γενικότερα, η ΔΕΑ στο πλαίσιο της φιλοσοφίας της συμμετοχής συμβάλει σε όλο το φάσμα των υπηρεσιών εκπαίδευσης-κατάρτισης και ειδικά στη σύνδεση κατάρτισης-απασχόλησης και εκπαίδευσης-αγοράς εργασίας (Γούλας, et al., 2013· Γαλατά, et al., 2021). Με τη ΔΕΑ ενισχύονται οι διάφορες συνέργειες λειτουργιών, διαδικασιών, εργασιών σε κοινή βάση αναγκών-στόχων και σε ενιαίο πλαίσιο αρχών. Ταυτόχρονα προωθείται και η συστηματική, συνεχής συνεργασία των βασικών τουλάχιστον άμεσα εμπλεκόμενων συντελεστών της εκπαιδευτικής πράξης: των σχεδιαστών/στελεχών των Οργανισμών Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Ενηλίκων, των εκπαιδευτών, των εκπαιδευομένων, των διοικητικών/επιστημονικών στελεχών κατάρτισης, των αξιολογητών, των επιχειρήσεων και των υπευθύνων πρακτικής άσκησης. Σύμφωνα με τις αξιολογικές εκροές σε αρκετές περιπτώσεις επιτυγχάνεται η συστηματική συμμετοχή όλων των παραπάνω συντελεστών στη ΔΕΑ, λαμβάνοντας υπόψη τις ευέλικτες, οριοθετημένες και προσανατολισμένες στη φιλοσοφία της συμμετοχής, φάσεις σχεδιασμού, υλοποίησης, αξιολόγησης, ανατροφοδότησης της πορείας και των αποτελεσμάτων της.

Η ανάπτυξη της ΔΕΑ σε συμμετοχικό περιβάλλον εκπαίδευσης ενισχύει ορισμένα από τα πολλαπλά διαπιστωμένα οφέλη της, **συναθροίζοντάς τα** στα οφέλη υιοθέτησης της φιλοσοφίας της συμμετοχής στην ΕΚΕ (Σιδηρά & Ναγόπουλος, 2024). Εάν εστιάσουμε στις πολυεπίπεδες θετικές συνέπειες στα προγράμματα κατάρτισης και στους Οργανισμούς Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Ενηλίκων διαπιστώνουμε ότι υιοθετώντας τη φιλοσοφία της συμμετοχής κατά το σχεδιασμό, την υλοποίηση, την αξιολόγηση και την ανατροφοδότηση της ΔΕΑ υποστηρίζεται – ως μέρος του όλου- **το ανθρώπινο δυναμικό**, το οποίο είναι σε θέση να: αλληλοεπιδρά σε πολλαπλά επίπεδα και πεδία, υιοθετεί άμεσα και έμμεσα αρχές που προωθούν την ισότητα, προωθεί αντιλήψεις της δημοκρατικής εκπαίδευσης, συμμετέχει στις δράσεις στήριξής του και δεν αποτελεί τον παθητικό αποδέκτη τους κ.λπ. Σημειώνεται ότι προωθείται η συστηματική αξιοποίηση εκροών-αποτελεσμάτων της ΔΕΑ, που χαρακτηρίζονται από επιστημονική επάρκεια, καταλληλότητα, αξιοπιστία, κατά: α) το σχεδιασμό, την παρακολούθηση, τη διαμορφωτική αξιολόγηση και την ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διεργασίας, β) την ενδυνάμωση και τη συμβουλευτική στήριξη, αλληλένδετα ή παράλληλα με την εκπαιδευτική διεργασία, γ) την προσαρμογή και αναπροσαρμογή της πρακτικής άσκησης ανάλογα με τις εξελίξεις/αλλαγές στις εκροές της ΔΕΑ (Παπαδόγαμβρος, et al., 2006), δ) την εσωτερική και εξωτερική δικτύωση με την παράλληλη ενεργοποίηση συστήματος παραπομπών (με σκοπό την κάλυψη εκπαιδευτικών αναγκών) στα κατάλληλα άτομα, στελέχη, φορείς, επιχειρήσεις (Ζαβιτσάνου & Σιδηρά, 1999· Σιδηρά & Ναγόπουλος, 2007αβ·) κ.λπ.

Με την επεξεργασία, την ανάλυση, την εμβάθυνση και την κριτική προσέγγιση στοιχείων όπως τα προαναφερόμενα διαπιστώνεται η ιδιαίτερη συμβολή της ΔΕΑ:

Α. Στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών σεναρίων μάθησης/διδασκαλίας, σχεδίων μαθημάτων, δράσεων, παρεμβάσεων και υπηρεσιών στο πεδίο της Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Ενηλίκων

άρρηκτα συνδεδεμένων με τις εκπαιδευτικές ανάγκες και την εξέλιξη αυτών, καθώς συνεκτιμώνται εκροές από τη συνεχή παρακολούθηση, αξιολόγηση, ανατροφοδότησή τους.

Β. Στην ανταπόκριση της εκπαιδευτικής διεργασίας στις ρητά και μη ρητά διατυπωμένες εκπαιδευτικές ανάγκες με ιδιαίτερη βαρύτητα στην ενίσχυση των προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (soft skills), στη δημιουργία κινήτρων, στην αξιοποίηση του συναισθήματος και της δυναμικής της ομάδας, κ.λπ. (Βεργίδης, & Καραλής, 2008· Καραλής, 2018· Κόκκος & Τσιμπουκλή, 2011).

Γ. Στον προσδιορισμό και στην οριοθέτηση γνώσεων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών των εκπαιδευομένων που μπορεί να αναπτυχθούν, μετασχηματιστούν, διαφοροποιηθούν ή απαλειφθούν.

Δ. Στην ενίσχυση, εμβάθυνση, διεύρυνση των διαδικασιών διερεύνησης στοιχείων που επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς στόχους και τις εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλο το φάσμα της εκπαιδευτικής διεργασίας, τα οποία εντάσσονται στο συναισθηματικό τομέα και προϋποθέτουν εξατομικευμένες προσεγγίσεις, πολλαπλότητα ή εναλλαγή εκπαιδευτικών ρόλων, εναλλακτικά εκπαιδευτικά σενάρια με πολλαπλές επιλογές σχετικά με τον κατάλληλο χωροχρόνο και ευέλικτες, ανοιχτές, δυναμικές, ανατροφοδοτούμενες εκπαιδευτικές μεθόδους, τεχνικές και μέσα (Δημουλάς, Σιδηρά & Γαλατά, 1995· Rogers, 1999· Jarvis, 2004).

Ε. Στη διαπίστωση αδυναμιών, ελλείψεων, μαθησιακών εμποδίων, στερεοτύπων, κ.ά. που βάλλουν τις επιθυμητές επιδιωκόμενες γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες και στάσεις των εκπαιδευομένων και ενδέχεται να παρεμποδίζουν τις δυνατότητές επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων που θέτονται ανά εκπαιδευτική εφαρμογή (Mezirrow et al, 2007· Κόκκος, 2017, 2019).

2.2 Οι εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο της φιλοσοφίας της συμμετοχής.

Η αξιοποίηση των εκροών της ΔΕΑ και ειδικά η ανταπόκριση της εκπαιδευτικής διεργασίας στις διαπιστωμένες -ρητά και μη ρητά διατυπωμένες- εκπαιδευτικές ανάγκες σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο εκτιμάται ότι: α) αποτελεί προϋπόθεση για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, β) αξιοποιείται στη διαμόρφωση των ποιοτικών και ποσοτικών προδιαγραφών, κριτηρίων, δεικτών, γ) στοιχειοθετεί σύνθετο/ους δείκτη/ες για την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα της εκπαιδευτικής διεργασίας, του εκπαιδευτικού έργου και των παρεχόμενων υπηρεσιών, προγραμμάτων, πρωτοβουλιών Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Ενηλίκων, κ.λπ. Η ΔΕΑ, με διαφορετική βαρύτητα ανά περίπτωση, αποτελεί **βασικό συστατικό, προϋπόθεση, επιμέρους επιδίωξη, άξονα ή και κριτήριο αξιολόγησης** της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας της εκπαιδευτικής διεργασίας και του εκπαιδευτικού έργου.

Οι εκπαιδευτικές ανάγκες προσδιορίζονται με βάση τη συγκέντρωση, την επεξεργασία, την ανάλυση και τη συνθετική κριτική προσέγγιση στοιχείων/δεδομένων όπως:

- Τα ιδιαίτερα, προσωπικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων.

- Οι γνώσεις, οι εμπειρίες, τα βιώματα, οι δραστηριότητες, τα ενδιαφέροντα, οι τυχόν εθελοντικές/κοινωνικές δράσεις τους. Σημειώνεται ότι τα προαναφερόμενα στοιχεία ενδεχομένως υπάρχουν σε ήδη προσδιορισμένο εκπαιδευτικό και επαγγελματικό προφίλ τους.

- Τα τυπικά και τα άτυπα προσόντα τους αναλυμένα σε γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες, στάσεις.

- Οι αδυναμίες, οι ελλείψεις, οι προβληματισμοί, οι συγχύσεις και οι ανεπάρκειές τους.

- Οι επιδιώξεις, οι προσδοκίες, οι δυνατότητες και οι προοπτικές τους.

Η ΔΕΑ ως διεργασία δύναται να υλοποιείται σε ένα ενιαίο πλαίσιο ποιότητας, το οποίο τροφοδοτείται και ανατροφοδοτείται συστηματικά με τις εκροές, τα ευρήματα, τα

αποτελέσματα της παρακολούθησης της εφαρμογής της (Σιδηρά, Ναγόπουλος & Γεωργίου, 2005). Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται **στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών αναγκών**. Στην πράξη μπορεί να παρακολουθείται η υλοποίηση/εφαρμογή και να αξιολογείται, ώστε να ανατροφοδοτούνται συστηματικά η πορεία και τα αποτελέσματά της εκπαιδευτικής διεργασίας και της ΔΕΑ.

Οι εκπαιδευτικές ανάγκες κατηγοριοποιούνται **στις ρητά και μη ρητά διατυπωμένες εκπαιδευτικές ανάγκες, στις λανθάνουσες ανάγκες ή και στις κρυφές ανάγκες** των εκπαιδευομένων σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο (Βεργίδης, 2008· Δημουλάς, Σιδηρά, Γαλατά, 1992· Σιδηρά, Ναγόπουλος & Γεωργίου, 2005).

Οι ρητά διατυπωμένες εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελούν τις ανάγκες που εκφράζονται, προσδιορίζονται, διατυπώνονται από τους ιδίους τους εκπαιδευόμενους, άμεσα εμπλεκόμενους, συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διεργασία και στη ΔΕΑ (Βεργίδης, 2008). **Οι μη ρητά διατυπωμένες εκπαιδευτικές ανάγκες** αποτελούν στοιχεία, τα οποία δεν εκφράζονται άμεσα με συνέπεια να κρίνεται αναγκαία η σε βάθος διερεύνησή τους αναλύοντας ή συνθέτοντας περιπτώσεις, γεγονότα, σχέσεις, ρόλους και έργα. Υπό το ίδιο πρίσμα **οι λανθάνουσες ανάγκες** είναι οι ανάγκες που εκφράζονται σε λανθάνουσα μορφή και **οι κρυφές ανάγκες** είναι αυτές που σκόπιμα δεν εκφράζονται, δεν αναγνωρίζονται και υποκρύπτονται στις διαδικασίες διαλόγου (Amu Centre Copenhagen, 1992). Στην ομάδα η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της στις περισσότερες περιπτώσεις διαφοροποιεί τις εκπαιδευτικές ανάγκες, τις απαλείφει, τις εξελίσσει ή και δημιουργεί νέες ανάγκες (Σιδηρά, Ναγόπουλος & Γεωργίου, 2005).

Οι εκπαιδευτικές ανάγκες προσδιορίζονται και μέσα από τη διερεύνηση, την ανάλυση ή και την αναγνώριση στοιχείων σχετικά με **τα τυπικά και τα άτυπα προσόντα**, καθώς και τις **υπάρχουσες γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες και στάσεις** των εκπαιδευομένων. Η ΔΕΑ τροφοδοτείται και ανατροφοδοτείται εάν είναι επιθυμητό από την **ανάλυση των προσόντων** (Δημουλάς, Σιδηρά & Γαλατά, 1995· Βλασσόπουλος, 2005). Συγκεκριμένα η **ανάλυση προσόντων** ενδέχεται να εμπεριέχεται στη ΔΕΑ ή να είναι αυτοτελής, συμπληρωματική ή εναλλακτική διεργασία που τροφοδοτεί και τον προσδιορισμό του επαγγελματικού και εκπαιδευτικού προφίλ (με εκροές από τη διάγνωση γνώσεων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων και στάσεων).

2.3 Παράγοντες που επηρεάζουν τη ΔΕΑ με έμφαση στη διάσταση του χρόνου

Οι επιδράσεις από τις κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις **διαφοροποιούν, καθορίζουν ή και επανακαθορίζουν** τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευομένων ανέργων, εργαζομένων ή και κοινωνικά ευπαθών ομάδων, καθώς (επανα) προσανατολίζουν το εργασιακό περιβάλλον, τις σχέσεις, τα καθήκοντα, τα απαιτούμενα προσόντα, τις επαγγελματικές προοπτικές τους κ.λπ. Οι προσωπικές, οικογενειακές, κοινωνικές δυσμενείς αλλαγές στην καθημερινή ζωή των συμμετεχόντων επιφέρουν πολλαπλές συνέπειες στην εφαρμογή της ΔΕΑ, καθώς δύναται να συνιστούν ανασταλτικούς παράγοντες στην εμπέδωση της συμμετοχικής κουλτούρας. Ενδεικτικά αναφέρονται οι επιβαρυνμένες ψυχοκοινωνικές συνθήκες, καθώς και οι δυσκολίες εναρμόνισης εκπαιδευτικής, επαγγελματικής, προσωπικής και κοινωνικής ζωής, οι οποίες επηρεάζουν τη συμμετοχή, τον διαθέσιμο χρόνο, τις δυνατότητες των εκπαιδευομένων, τις ρητά και μη ρητά διατυπωμένες εκπαιδευτικές ανάγκες τους.

Ειδικότερα, στο πλαίσιο της ΔΕΑ δίνεται έμφαση:

Στο εσωτερικό περιβάλλον της διεργασίας, όπου διαπιστώνουμε διαφοροποιήσεις, επιπτώσεις, προβλήματα, νέες και υφιστάμενες ανάγκες, που επηρεάζονται από ρόλους, σχέσεις, έργα, καθώς και παραμέτρους/παράγοντες, όπως η ηλικία, το φύλο, η αναπηρία, το εκπαιδευτικό, πολιτιστικό, επαγγελματικό, κοινωνικό προφίλ, η μεθοδολογία κ.λπ.

Στο εξωτερικό περιβάλλον της διεργασίας, όπου διαπιστώνουμε τις συνεχείς εξελίξεις - αλλαγές, τις αδυναμίες, ελλείψεις, στρεβλώσεις της απορρυθμισμένης αγοράς εργασίας, τις πολλαπλές συνέπειες στο εργατικό δυναμικό, σε φορείς, δομές, ομάδες κ.λπ.

Στη συνέχεια αναφέρονται διάφοροι παράγοντες του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος των που επηρεάζουν τη ΔΕΑ:

- το ισχύον θεσμικό πλαίσιο,
- οι δυνατότητες και οι περιορισμοί υιοθέτησης και προώθησης της ΔΕΑ σε πολιτικές, μέτρα, εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και εφαρμογές, κ.λπ.,
- οι στρατηγικές προτεραιότητες και τα αντιληπτικά σχήματα όσον αφορά την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Ενηλίκων,
- η εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική των Οργανισμών Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Ενηλίκων και κυρίως αναφορικά με τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και τον στρατηγικό και λειτουργικό προγραμματισμό (βλ. Κουτούζης, 1999),
- ο χρόνος και ο τρόπος έγκρισης των προγραμμάτων Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Ενηλίκων,
- το προφίλ των άμεσα εμπλεκόμενων στη ΔΕΑ και οι δυνατότητες συμμετοχής και επιρροής σε όλες τις φάσεις σχεδιασμού, υλοποίησης, αξιολόγησης και ανατροφοδότησής της,
- οι ανεπάρκειες σε σχετικές με τη ΔΕΑ επιμορφώσεις στελεχών/ εκπαιδευτών συνδυαστικά με τους περιορισμούς του έργου τους στην πράξη,
- η ύπαρξη πιστοποιημένων επαγγελματικών περιγραμμάτων, οδηγών, πλαισίων εκπαιδευτικών προδιαγραφών (Καραλής et al., 2021) κ.λπ.

Για την αποτελεσματική διενέργεια της ΔΕΑ καθοριστικό εκτιμάμε τον παράγοντα **χρόνο**. Αξιολογούμε το χρόνο, είτε τον προσεγγίσουμε ως διαθέσιμο για τη ΔΕΑ υπό το πρίσμα της ορθολογικής και βέλτιστης εφικτής διαχείρισης των πόρων, είτε της δυνατότητας υιοθέτησης και εφαρμογής της φιλοσοφίας της συμμετοχής. Σε αρκετές περιπτώσεις η αδυναμία διάθεσης του κατάλληλου και επαρκή χρόνου μπορεί να αποδυναμώνει και να παρεμποδίζει τη ΔΕΑ στο πλαίσιο ή μη της φιλοσοφίας της συμμετοχής.

Συνθετικά η ΔΕΑ επηρεάζεται από τις εκάστοτε συνθήκες, τις διαφορετικές προτεραιότητες, τις δυνατότητες και τους περιορισμούς εφαρμογής της θεωρητικής και μεθοδολογικής της προσέγγισης, τους ρόλους και τις σχέσεις των εμπλεκόμενων συντελεστών, τυχόν συνεργασίες με ειδικούς όπως στην περίπτωση των ειδικών στη μεθοδολογία της έρευνας δράσης (action research methodology) κ.λπ.

Συμπληρωματικά, αξιοποιώντας την υφιστάμενη εμπειρία, προκρίνουμε ενέργειες, διαδικασίες και κρίσιμα σημεία της ΔΕΑ όπως:

A. Προσέλευση, προσέγγιση, ενημέρωση, αποδοχή-συμφωνία κοινού πλαισίου στόχων, αρχών, διαδικασιών, εργασιών βάσει των αρχικά διαπιστωμένων διατυπωμένων εκπαιδευτικών αναγκών.

B. Διαμόρφωση κατάλληλου κλίματος-περιβάλλοντος αξιοποιώντας όλες τις δυνατές μορφές επικοινωνίας σύμφωνα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τα προσόντα, τις ανάγκες και τις δυνατότητες των εκπαιδευομένων.

Γ. Επιλογή των κατάλληλων συνδυασμών μεθόδων, τεχνικών και μέσων ΔΕΑ συνεκτιμώντας τα χαρακτηριστικά, τα όρια, τις δυνατότητες, τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους ανά περίπτωση εφαρμογής σε ατομικό ή και ομαδικό επίπεδο.

Δ. Ανάπτυξη θεματικών αξόνων προσανατολισμού της διεργασίας της ΔΕΑ ανάλογα με τις επιμέρους επιδιώξεις, ώστε να αναλύονται στη συνέχεια σε ερωτήματα, κρίσιμα σημεία ή κλείδες ανάλυσης.

Ε. Εφαρμογή, παρακολούθηση, συμμετοχική αξιολόγηση και ανατροφοδότηση της ΔΕΑ, ώστε να επιτυγχάνονται οι κατάλληλες βελτιωτικές κινήσεις και διορθωτικές παρεμβάσεις, συνεκτιμώντας επιδράσεις από το εσωτερικό και το εξωτερικό, το άμεσο και το έμμεσο περιβάλλον της.

Ζ. Κοινοποίηση των αποτελεσμάτων της ΔΕΑ στους άμεσα εμπλεκόμενους στο εκπαιδευτικό έργο και κυρίως στους εκπαιδευόμενους, ώστε να μπορούν να αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα πολύπλευρα, εντός και εκτός της εκπαιδευτικής διεργασίας, παράλληλα, αλλά και μετά την ολοκλήρωση της κατάρτισης.

3. Συνοπτική αναφορά στο μεθοδολογικό πλαίσιο της ΔΕΑ υπό το πρίσμα της φιλοσοφίας της συμμετοχής.

Το μεθοδολογικό πλαίσιο της ΔΕΑ αναπτύσσεται σε συνάρτηση με το θεωρητικό, ώστε να διέπτεται από συμβατές αρχές, προϋποθέσεις, κριτήρια και να εμπεριέχει ενέργειες, διαδικασίες, μεθόδους, τεχνικές και μέσα που δεν προκαλούν «αντιφάσεις» μεταξύ θεωρίας και πράξης. Η ΔΕΑ στο πλαίσιο της φιλοσοφίας της συμμετοχής προσεγγίζεται ως ερευνητική διεργασία, στην οποία αξιοποιούνται στοιχεία από τη **μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας** (Γαλατά, 2017· Τσιώλης, 2014· Cohen, Manion & Morisson, 2008· Βαμβουκάς, 2006). Ειδικότερα έμφαση δίνεται **στην έρευνα δράση** λόγω και της συμβατότητάς της με τη φιλοσοφία της συμμετοχής. Σύμφωνα με τον Βεργίδη, (2008) στις συμμετοχικές διαμορφωτικές αξιολογήσεις εκπαιδευτικών προγραμμάτων χρησιμοποιείται **η έρευνα δράση** στο βαθμό που επιδιώκεται **η συμμετοχή** των εμπλεκόμενων στην έρευνα και στη διατύπωση αξιολογικών κρίσεων και προτάσεων για τη συλλογική επίλυση των προβλημάτων που εντοπίζονται. Αλληλένδετα με **την εκπαιδευτική αξιολόγηση** μπορεί να διενεργείται και η ΔΕΑ, ώστε να αξιοποιούνται οι εκροές σχετικά με όλες τις ανάγκες για αλλαγές, βελτιωτικές κινήσεις και διορθωτικές παρεμβάσεις κατά την εξέλιξη της εκπαιδευτικής διεργασίας. Ειδικά με **τη συμμετοχική αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου** η εκπαιδευτική διεργασία ανατροφοδοτείται συστηματικά με τα ευρήματα, τα αποτελέσματα, τα συμπεράσματα της αξιολόγησης, μέρος των οποίων αφορούν τη ΔΕΑ. Σημειώνεται ότι ως συμμετοχική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ορίζεται η αξιολόγηση στην οποία υιοθετείται και εφαρμόζεται η αρχή της ενεργητικής συμμετοχής των άμεσα και έμμεσα εμπλεκόμενων στο εκπαιδευτικό έργο σε όλο το φάσμα των διαδικασιών και εργασιών της, δηλαδή στο σχεδιασμό της αξιολόγησης, στην υλοποίηση, στην αξιολόγηση, στην ανατροφοδότηση και στην αξιοποίηση των ευρημάτων της (Σιδηρά, 2015· Cousins & Whitmore, 1998).

Η ολιστική, πολύπλευρη και πολύμορφη ανταπόκριση στις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευομένων **προϋποθέτει**

- τη συμβατότητα της επιλεγμένης μεθοδολογίας με τη φιλοσοφία της συμμετοχής, «την βέλτιστη εφικτή αξιοποίηση των διαφόρων μεθόδων, τεχνικών, μέσων διάγνωσης με έμφαση στις συνέργειες μεταξύ τους,
- την καταλληλότητα των διαφόρων εκπαιδευτικών μεθόδων/τεχνικών που επιλέγονται για την κάλυψη αυτών των αναγκών,
- την αποτελεσματικότητα της συμβολής τους για την κάλυψη των εξελισσόμενων εκπαιδευτικών αναγκών κ.λπ.

Όπως ήδη έχει αναφερθεί ιδιαίτερη σημασία για την αποτελεσματικότητα της ΔΕΑ έχει η εφαρμογή αλληλοσυμπληρούμενων ή και εναλλακτικών μεθόδων, τεχνικών και μέσων ΔΕΑ ανάλογα με: α) τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τις ανάγκες, τα τυπικά και άτυπα προσόντα των εκπαιδευομένων, β) τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του άμεσου και έμμεσου περιβάλλοντος της εκπαιδευτικής διεργασίας και γ) τις συνθήκες, καταστάσεις, ανάγκες, δυνατότητες και εξελίξεις/αλλαγές του ευρύτερου πολιτικού, κοινωνικού, οικονομικού περιβάλλοντος στην εκάστοτε αγορά εργασίας και κοινωνία, με έμφαση στην τοπικότητα και στη δυναμική ανάπτυξής της. Επισημαίνεται ότι η σωστή επιλογή μεθόδου, τεχνικής και μέσου καθορίζει την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της ΔΕΑ, με συνέπειες στην αξιοποίηση των ευρημάτων της σε πολλαπλά επίπεδα. Επιπλέον, ότι οι ερευνητικοί στόχοι αποτελούν τον κυρίαρχο παράγοντα επιλογής μεθόδων, τεχνικών και μέσων ΔΕΑ, είτε εφαρμόζονται αυτοτελώς, είτε συμπληρωματικά, είτε εναλλακτικά. Στο πλαίσιο αυτό, αναφέρονται ενδεικτικά δυνατότητες και περιορισμοί, πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα ορισμένων μεθόδων και τεχνικών ΔΕΑ, οι οποίες μπορεί να αξιοποιηθούν, συσχετιστούν, συνεκτιμηθούν κατά την επιλογή ή και την αναδιαμόρφωση μιας μεθοδολογίας ΔΕΑ στο πλαίσιο της φιλοσοφίας της συμμετοχής.

Με σκοπό την υποστήριξη των κατάλληλων συνδυασμών αναφέρονται ενδεικτικά τα κάτωθι:

Ομαδική συζήτηση/ συνάντηση εκπαιδευτών – εκπαιδευομένων: Οι ρόλοι, οι σχέσεις, το περιβάλλον και οι δυνατότητες συμπληρωματικής αξιοποίησης διαφορετικών τεχνικών στο πλαίσιο μιας ομαδικής συζήτησης /συνάντησης καθιστούν κρίσιμη την επιλογή και την εφαρμογή της μεθόδου. Αναφέρονται ενδεικτικά τα κάτωθι:

Δυνατότητες-Πλεονεκτήματα:

- πολύπλευρες συσχετίσεις,
- δυνατότητες αναγνώρισης αναγκών που εκφράζονται σε λανθάνουσα μορφή, μέσα από την εμβάθυνση, την κριτική και την αλληλεπίδραση,
- ενδυνάμωση και αξιοποίηση της δυναμικής της ομάδας στη διάγνωση μη ρητά διατυπωμένων εκπαιδευτικών αναγκών,
- από κοινού επίλυση προβλημάτων/ κάλυψη αναγκών,
- εμβάθυνση σε επιμέρους ζητήματα μέσα από τη διάχυση γνώσης/ εμπειρίας των συμμετεχόντων κ.ά.

Περιορισμοί- Μειονεκτήματα:

- αρνητική επιρροή μελών της ομάδας από άλλα μέλη της,
- ηγετικές στάσεις που εμποδίζουν την ελεύθερη έκφραση και την ισότιμη συμμετοχή,
- αποπροσανατολισμός από το στόχο λόγω πλήθους απόψεων, αναγκών, προσδοκιών,
- ενίσχυση ανασφάλειας σε περιπτώσεις ατομικών μη ρητά διατυπωμένων αναγκών,
- περιθωριοποίηση μελών κ.ά.

Συνέντευξη (συμμετοχική ατομική ή ομαδική, δομημένη, ημιδομημένη, ανοικτή): Η εστίαση με βάση στόχους και προεπιλεγμένους θεματικούς προσανατολισμούς σε κατάλληλο επικοινωνιακό περιβάλλον με όρους και προϋποθέσεις, καθιστά καθοριστική την επιλογή και την εφαρμογή, αυτοτελώς, εναλλακτικά ή συνδυαστικά της συγκεκριμένης μεθόδου ΔΕΑ. Ενδεικτικά αναφέρονται τα κάτωθι:

Δυνατότητες-Πλεονεκτήματα:

- εστίαση βάσει στόχων,
- δημιουργική κριτική/ αυτοκριτική,
- εξωτερίκευση προσωπικών αναγκών (ειδικά στην ανοικτή ατομική συνέντευξη) με διαφοροποιήσεις ανάλογα με το άτομο,
- διαπροσωπική επικοινωνία και αμεσότητα (ειδικά στη συμμετοχική συνέντευξη),
- ελεύθερη έκφραση άποψης σε σημαντικά ανοικτά ή και προσχεδιασμένα ημιδομημένα ερωτήματα (ημιδομημένη & ανοικτή συνέντευξη),
- αξιοποίηση της δυναμικής της ομάδας (ομαδική συνέντευξη),
- συσχέτιση απόψεων, εμβάθυνση και πολύπλευρες προσεγγίσεις ζητημάτων (ομαδική συνέντευξη) κ.ά..

Περιορισμοί-Μειονεκτήματα:

- αδυναμίες κατά την ποσοτική επεξεργασία δεδομένων (ειδικά στην ανοικτή συνέντευξη),
- ανάγκη μαγνητοφώνησης και απομαγνητοφώνησης για την ανάλυση με πιθανή συνέπεια τη συστολή /φόβο και την εμμεσότητα των απαντήσεων,
- αναγκαιότητα χρόνου για την εκπόνηση και ανάλυση συνεντεύξεων,
- ανάγκη προετοιμασίας και επιμόρφωσης συνεντευκτή κ.ά.

Βαρόμετρα, κλίμακες χρωμάτων, γραφήματα, φωτογραφίες κ.ά.: Η συγκεκριμένη τεχνική εφαρμόζεται μόνο συμπληρωματικά με άλλες και αναδιαμορφώνεται /ανασχεδιάζεται ανάλογα με τον στόχο, τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, το χρόνο εφαρμογής, κ.ά. Ενδεικτικά αναφέρονται τα κάτωθι:

Δυνατότητες- Πλεονεκτήματα:

- άμεσες αυθόρμητες απαντήσεις,
- ανταπόκριση αξιοποιώντας συναισθηματικά, κοινωνικά, βιωματικά στοιχεία,
- δυνατότητα εστίασης σε στάσεις και συμπεριφορές,
- εφαρμογή τεχνικής σε ελάχιστο χρόνο,
- δυνατότητα άμεσης επεξεργασίας ή και αξιοποίησης απαντήσεων,
- άμεση εκτίμηση «περίπτωσης» ειδικά σε ομαδικές εφαρμογές κ.ά.

Περιορισμοί- Μειονεκτήματα:

- ανεπαρκής εμβάθυνση/ κρίση,
- αντικρουόμενες επιρροές,
- δυνητικές αντιφάσεις,
- αποσπασματικότητα των εκτιμήσεων και συχνές αλλαγές, λόγω αλλαγών στάσεων, συμπεριφορών, διαθέσεων και απόψεων,
- υποκειμενικές, μη επαρκώς επεξεργασμένες και τεκμηριωμένες απαντήσεις,

- αδυναμία εξατομίκευσης ή και γενίκευσης εκτιμήσεων κ.ά.

Συμμετοχική Παρατήρηση: Με προϋπόθεση τη σύμφωνη γνώμη των συμμετεχόντων η τεχνική αξιοποιεί τη συνεργασία σε σαφές πλαίσιο αρχών (από κοινού διατυπωμένων). Ενδεικτικά αναφέρονται τα κάτωθι:

Δυνατότητες- Πλεονεκτήματα:

- ενεργητική συμμετοχή στη διερευνητική διεργασία,
- ανάπτυξη εκπαιδευτικών ρόλων,
- καλλιέργεια κουλτούρας αυτοανάπτυξης και αυτοαξιολόγησης,
- ενίσχυση δυναμικής ομάδας,
- διερεύνηση αναγκών κρυφών ή που εκφράζονται σε λανθάνουσα μορφή,
- αλληλεπίδραση,
- υποστήριξη βιωματικών προσεγγίσεων κ.ά.

Περιορισμοί-Μειονεκτήματα:

- αποπροσανατολισμός από το στόχο λόγω διαφορετικότητας αναγκών,
- συστολή μελών ομάδας,
- αντικρουόμενες εκφράσεις μη ρητά διατυπωμένων αναγκών,
- αδυναμία ορθολογικής αξιοποίησης χρόνου,
- πιθανές στάσεις άμυνας, άρνησης λόγω σύγχυσης κ.ά.

Μελέτη Περίπτωσης: Η προσέγγιση από το ειδικό στο γενικό και η δυνατότητα υιοθέτησης και εφαρμογής των αρχών μάθησης και εκπαίδευσης ενηλίκων συνδυαστικά με τα καινοτόμα χαρακτηριστικά της μεθόδου κατά την εφαρμογή της στη ΔΕΑ αναδεικνύει τη σημασία και τη συμβολή της, είτε εφαρμόζεται σε ατομικό, είτε σε ομαδικό επίπεδο. Ενδεικτικά αναφέρονται τα κάτωθι:

Δυνατότητες- Πλεονεκτήματα:

- προσέγγιση από το ειδικό στο γενικό και από τη βάση προς τα πάνω,
- εμβάθυνση και αξιοποίηση βιωμάτων/γεγονότων από την πραγματική ζωή,
- μετάβαση της εκπαιδευτικής διεργασίας στην εκάστοτε πραγματικότητα,
- ανάδειξη αναγκών και δυνατοτήτων σε επίπεδο ικανοτήτων, δεξιοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών,
- δυνατότητα γενικεύσεων μέσω κατάλληλων συσχετίσεων,
- καινοτομική μεθοδολογική προσέγγιση,
- ανάπτυξη ικανοτήτων/ δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων,
- αυτενέργεια και αυτοανάπτυξη,
- ενίσχυση συνέργειας,

- αξιοποίηση δυναμικής ομάδας (στην περίπτωση των case studies σε ομαδικό επίπεδο), κ.ά.

Περιορισμοί-Μειονεκτήματα:

- προϋποθέτει βασικές ικανότητες των συμμετεχόντων ή και εξειδικευμένη γνώση και εμπειρία,
- απαιτεί εξειδικευμένη παιδαγωγική προσέγγιση και δυνητική επιμόρφωση των εμπλεκόμενων εκπαιδευτών/συμβούλων στο σχεδιασμό των περιπτώσεων που αποτελούν το αντικείμενο μελέτης, αλλά και στην εφαρμογή της μεθόδου,
- αναγκαιότητα κατάλληλου χρόνου,
- δυνητική μονοδιάστατη προσέγγιση της μελέτης «περίπτωσης» λόγω αντικρουόμενων προσωπικών βιωμάτων κ.ά.

Παιχνίδι Ρόλων: Οι δυνατότητες αλληλεπίδρασης μέσα από τους ρόλους σε περιβάλλον προσομοίωσης καθιστά κρίσιμη τη συγκεκριμένη τεχνική ειδικά στις περιπτώσεις διερεύνησης αναγκών κρυφών ή αναγκών που εκφράζονται σε λανθάνουσα μορφή. Ενδεικτικά αναφέρονται τα κάτωθι:

Δυνατότητες-Πλεονεκτήματα:

- διαμόρφωση περιβάλλοντος προσομοίωσης με συνέπεια την ένταξη της διεργασίας της ΔΕΑ στην πραγματική ζωή ή και τη σύνδεση-αλληλοσυμπληρωματικότητά της με την πραγματική ζωή,
- εναλλαγή ρόλων με έμφαση στην αναγνώριση και στο σεβασμό στη διαφορετικότητα, αλλά και στην κατανόηση μέσα από τη βιωματική προσέγγιση,
- αυτοαξιολόγηση μέσω κατάλληλα σχεδιασμένων ρόλων, που αντιστρέφονται,
- αναγνώριση, αλληλεπίδραση και συσχετισμός αναγκών,
- καινοτομική μεθοδολογική προσέγγιση της ΔΕΑ,
- ανάδειξη αναγκών σε επίπεδο ικανοτήτων, στάσεων, δεξιοτήτων κ.ά.

Περιορισμοί-Μειονεκτήματα:

- πιθανή άρνηση συμμετοχής λόγω συστολής στην έκθεση,
- αποπροσανατολισμός από το στόχο συνδυαστικά με την εστίαση της μεθόδου στο «παιχνίδι»,
- αναγκαιότητα περιορισμένου προκαθορισμένου χρόνου,
- δυνητική σύγχυση λόγω αλληλεπίδρασης ρόλων μεταξύ συμμετεχόντων,
- πιθανή σύγχυση ρόλου, λόγω εστίασης σε ανάγκες που συνδέονται με συναισθηματικό και κοινωνικό τομέα,
- πιθανότητα γενίκευσης τυχόν συγχύσεων στην πορεία στο σύνολο της ομάδας με αρνητικές επιπτώσεις στους στόχους και στα αποτελέσματα, ▫ δυνητική έκρηξη συναισθημάτων κατά την διαπίστωση και αναγνώριση αναγκών κρυφών ή αναγκών σε λανθάνουσα μορφή, κ.ά.

Project Work: Η μέθοδος αυτή διασφαλίζει πολύπλευρες/ολοκληρωμένες προσεγγίσεις της ΔΕΑ και προϋποθέτει το σχεδιασμό του project work με σαφώς διατυπωμένα **το αντικειμενικό και το υποκειμενικό κριτήριο**. Το αντικειμενικό κριτήριο αφορά τους αντικειμενικά προσχεδιασμένους στόχους του project work και ο προσδιορισμός του πραγματοποιείται κατά το σχεδιασμό της μεθόδου σε ατομικό ή και ομαδικό επίπεδο. Το υποκειμενικό κριτήριο προσδιορίζεται κατά το σχεδιασμό όπως και το αντικειμενικό, αλλά η επιλογή του πραγματοποιείται από τους εκπαιδευόμενους. Συγκριμένα διατίθεται με ευελιξία στους εκπαιδευόμενους να επιλέξουν πως θα εξειδικεύσουν κατά την υλοποίηση με διαφοροποιήσεις ανάλογα με τις δυνατότητες, τις προσδοκίες, τις επιθυμίες και τις ανάγκες τους. Επίσης, καθιστά αναγκαίο τον προσδιορισμό του ομαδικού προφίλ των εκπαιδευομένων/εμπλεκόμενων και ενδεχομένως την κατανομή ρόλων και αρμοδιοτήτων από τους ίδιους. Προσφέρει πλήθος ωφελειών σε όλες τις φάσεις σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης με μετρήσιμες εκροές κατά την πορεία, αλλά και κατά το τελικό αποτέλεσμα/προϊόν του project work. Ενδεικτικά αναφέρονται τα κάτωθι:

Δυνατότητες- Πλεονεκτήματα:

- συνθετότητα, πολυπλευρικότητα και πολλαπλότητα ευρημάτων,
- καινοτομική μεθοδολογική προσέγγιση,
- αναπτυξιακή δέσμη/πλέγμα διεργασιών,
- δυνατότητα ανάδειξης αναγκών σε επίπεδο γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων,
- άμεση σύνδεση με την πραγματικότητα,
- συμπληρωματικότητα εκπαιδευτικών στόχων,
- πολύπλευρη συνθετική μεθοδολογική προσέγγιση,
- δημιουργία έργου/ων,
- εξεύρεση λύσεων και ανάπτυξη προτάσεων,
- καλλιέργεια στάσεων και συμπεριφορών με δυνατότητα μετασχηματισμού τυχόν «εμποδίων»,
- αυτομάθηση και αυτοανάπτυξη μέσα από την πράξη και την πραγματική ζωή,
- δυνατότητα ενίσχυσης των προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (soft skills π.χ. λήψη απόφασης, δημιουργικότητα, κριτική ικανότητα, ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, ευελιξία, συνεργατικότητα, ενίσχυση συλλογικού πνεύματος κ.λπ.),
- δυνατότητα αξιοποίησης εκ των προτέρων, κατά τη διάρκεια, στο τέλος και μετά την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής/συμβουλευτικής διεργασίας, κ.ά.

Περιορισμοί- Μειονεκτήματα:

- αναγκαιότητα επαρκούς διαθέσιμου χρόνου σε όλες τις φάσεις σχεδιασμού, υλοποίησης, παρακολούθησης, αξιολόγησης,
- δυνητικές ανάγκες μετακίνησης εκτός του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος της αίθουσας,
- ανάγκη κατάλληλα καταρτισμένου στελεχιακού δυναμικού κατά το σχεδιασμό του project work, αλλά και κατά την πορεία υλοποίησης και αξιολόγησής του,
- πιθανότητα μεταφοράς ευθυνών, πρωτοβουλιών, εργασιών σε άλλα μέλη της ομάδας με συνέπεια τις ανισότητες μεταξύ τους και τις πολλαπλές αρνητικές επιπτώσεις αυτών, κ.ά.

Μελλοντικό Εργαστήρι: Η αλληλουχία των φάσεων κριτικής, ουτοπίας και πραγματικότητας και η καινοτόμα προσέγγιση της μεθόδου σε κατάλληλο χωροχρόνο συντελεί στην πολύπλευρη εμβάθυνση ή και στην ενίσχυση και διεύρυνση της ΔΕΑ (και των δυνατοτήτων). Ως μέθοδος μπορεί να εφαρμοστεί με συνδυασμό άλλων συμπληρωματικών μεθόδων και τεχνικών ανά φάση. Η μετάβαση και η σαφής χρονική αλληλουχία των φάσεων συμβάλλει προσθετικά στα αποτελέσματα: μετρήσιμα και μη. Ταυτόχρονα αξιοποιεί τη δυναμική του συναισθήματος στο σύνολο των διεργασιών με πολλαπλές ωφέλειες και δυνατότητες προστιθέμενης αξίας των εκρρών. Ενδεικτικά αναφέρονται τα κάτωθι:

Δυνατότητες- Πλεονεκτήματα:

- εμβάθυνση σε συνολικά και επιμέρους ζητήματα με συνέπεια και την ολιστική προσέγγιση προεπιλεγμένων ζητημάτων,
- εκτίμηση παραγόντων ή και συντελεστών μέσα από επάλληλες ή σταυροειδείς συσχετίσεις συνεργαζόμενων σχημάτων,
- αυτοαξιολόγηση με ενισχυμένες διαδικασίες/εργασίες αυτοανάπτυξης,
- αναπτυξιακή δημιουργική προσέγγιση των στόχων,
- πολύπλευρες συνθετικές εκτιμήσεις,
- εκτόνωση άρνησης,
- αξιοποίηση δυναμικής ομάδας,
- ενίσχυση πρωτοβουλίας, αυτοεκτίμησης, ικανότητας λήψης απόφασης,
- εναλλαγές σκέψης και δράσης με ολοκλήρωση επάλληλων κύκλων μάθησης,
- δυναμική αξιοποίηση του συναισθήματος στην πορεία και στα αποτελέσματα της μεθόδου κ.ά.

Περιορισμοί- Μειονεκτήματα:

- απαιτείται περισσότερος χρόνος (τουλάχιστον 2 ώρες),
- προϋποθέτει ειλικρίνεια και αμεσότητα μεταξύ των συμμετεχόντων,
- ο εκπαιδευτής/σύμβουλος θα πρέπει να έχει ικανότητες προώθησης της ελεύθερης έκφρασης, της αυτενέργειας και της άσκησης κριτικής,
- κατάλληλα καταρτισμένο στελεχιακό δυναμικό,
- δυσκολίες μετάβασης από τη φάση κριτικής και τη φάση ουτοπίας στη φάση πραγματικότητας σε σαφές πλαίσιο στόχων και με από κοινού προσδιορισμένα όρια μεταξύ των φάσεων.

4. Συμπεράσματα-Επίλογος

Η ΔΕΑ αναπτύσσεται στο πλαίσιο της φιλοσοφίας της συμμετοχής ως μια ολοκληρωμένη και στοχευμένη θεωρητική και μεθοδολογική εφαρμογή και καλή πρακτική της. Η συνεχής παρακολούθηση της εξέλιξης των εκπαιδευτικών αναγκών ανατροφοδοτούν την εκπαιδευτική διεργασία ενισχύοντας την ποιότητα και την αποτελεσματικότητά της. Πολλαπλές θετικές επιδράσεις της ΔΕΑ διαπιστώνονται στη σύνδεση κατάρτισης – απασχόλησης, καθώς αλληλένδετα ή παράλληλα με την κατάρτιση μπορεί να αναπτύσσονται ευρύτερες στοχευμένες παρεμβάσεις στήριξης της απασχόλησης των εκπαιδευομένων -

ανέργων, εργαζομένων και κοινωνικά ευπαθών ομάδων-, συνεκτιμώντας διαστάσεις όπως: το φύλο, η ηλικία, το εκπαιδευτικό ή και το επαγγελματικό προφίλ, η πολιτισμική ταυτότητα, η οικογενειακή κατάσταση, η περίοδος παραμονής στην ανεργία κ.λπ.

Η υιοθέτηση της φιλοσοφίας της συμμετοχής θα πρέπει να αναγνωρίζεται και στην εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική, στην κουλτούρα και στην αποστολή των ΟΕΚΕ. Επίσης, προϋποθέτει πλέγμα κριτηρίων, προδιαγραφών, ποιοτικών και ποσοτικών χαρακτηριστικών και δεικτών, ώστε να μπορεί να υιοθετείται, ενισχύεται, προωθείται και ισχυροποιείται σε πολυεπίπεδη βάση και σε όλες τις φάσεις ανάπτυξης του εκπαιδευτικού έργου, της Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Ενηλίκων και της Δια Βίου Μάθησης. Η υιοθέτηση της συμμετοχής ως φιλοσοφία επηρεάζει στρατηγικά την Εκπαίδευση και Κατάρτιση Ενηλίκων και τη Δια Βίου Μάθηση, καθώς εκτιμάται ότι συμβάλλει στο να προωθείται η δημοκρατία στην εκπαίδευση και στη σύνδεσή της με την αγορά εργασίας και την κοινωνία. Προϋποθέσεις για την προώθηση της φιλοσοφίας της συμμετοχής αποτελούν: Οι στοχευμένες ολιστικές παρεμβάσεις· Η ανάπτυξη κουλτούρας και ποιότητας συμμετοχής, ως ιδιαίτερης αξίας στην εκπαίδευση· Η συστηματική συνεχής σχετική επιμόρφωση των άμεσα και έμμεσα εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διεργασία και στο εκπαιδευτικό έργο· Η αξιοποίηση των δυνατοτήτων της κριτικής, της μετασχηματίζουσας και της χειραφετητικής μάθησης· Η συστηματική συμμετοχική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου κ.λπ.

Με πυρήνα την εκπαιδευτική σχέση η ΔΕΑ προϋποθέτει την αλληλοσυμπλήρωση μεταξύ διεργασιών -εσωτερικών και εξωτερικών- της εκπαιδευτικής διεργασίας. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται πολυδιάστατα και ολοκληρωμένα **ένα σύστημα εισροών-εξροών αλληλένδετα με ένα πλέγμα/τα σχέσεων αιτίας/ών-αποτελέσματος/ων**. Η εκπαιδευτική ανάγκη μπορεί να σχετίζεται με την αιτία ή και το αποτέλεσμα. Στην πράξη τροφοδοτείται και ανατροφοδοτείται η ΔΕΑ με στοιχεία-πληροφορίες που αναλύονται ή και συντίθενται για να αποτελέσουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο εξωτερικό περιβάλλον έχει κρίσιμη σημασία η αξιοποίηση της διεργασίας **προσέγγισης, προσέλκυσης και υποδοχής των εκπαιδευομένων**. Στο εσωτερικό περιβάλλον κρίσιμη εκτιμάται κάθε συνιστώσα, παράγοντας, διεργασία, διαδικασία, που εμπεριέχεται τυπικά ή και άτυπα στην εκπαιδευτική διεργασία.

Στο πλαίσιο αυτό κρίσιμο σημείο στόχευσης της διάγνωσης αναγκών για τα ουσιαστικά, και όχι απλώς διεκπεραιωτικά, αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διεργασίας που προσφέρεται σε ενήλικες συνιστά η συμπεριληπτική γνώση της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης των επωφελομένων, καθώς και η ενημέρωση αναφορικά με το εκπαιδευτικό τους υπόβαθρο, την επαγγελματική τους εμπειρία, την προσωπική και την οικογενειακή τους κατάσταση, τις προγενέστερες συνεργασίες τους με άλλους φορείς και την κοινωνική τους δραστηριότητα.

Αξιολογώντας το γνωστικό υπόβαθρο και αξιοποιώντας την κατάλληλη δικτύωση με άλλους φορείς και γνωρίζοντας τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας, οι εκπαιδευτικοί στόχοι σχεδιάζονται και υλοποιούνται με μεγαλύτερη σαφήνεια και αποτελεσματικότητα όταν προσδιορίζονται σε συνάφεια με την πραγμάτωση των αρχικών επιδιώξεων των επωφελομένων.

Στο επίπεδο της ΔΕΑ και της συμμετοχής των επωφελομένων, γενικότερος στόχος είναι να συγκροτηθεί ένα ευέλικτο διαγνωστικό εργαλείο πολυσχιδούς ανάλυσης εκπαιδευτικών αναγκών με το οποίο μπορούν να εντοπιστούν, να συλλεχθούν και να καταγραφούν σχετικά δεδομένα και ευρήματα που να ανταποκρίνονται σε ποιοτικές προδιαγραφές των εκπαιδευτικών διεργασιών και να αφορούν τεχνικές προσαρμογές, οργανωτικής τάξεως προετοιμασίες, καθώς και σωματικές και ψυχολογικές απαιτήσεις δημιουργικής συμμετοχής στα εκπαιδευτικά προγράμματα που να συμπεριλαμβάνουν την οπτική, την πρόσληψη, τα αντιληπτικά σχήματα και τις ερμηνευτικές πτυχές που αναδύονται από τη μεριά των συμμετεχόντων. Τέλος, στο πλαίσιο ολοκλήρωσης του παραπάνω πλαισίου διάγνωσης

εκπαιδευτικών αναγκών περιγράφεται και το πεδίο για τη λήψη αποφάσεων ως προς τα επιμέρους και ιδιαίτερα ποιοτικά χαρακτηριστικά της προτεινόμενης εκπαιδευτικής διεργασίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βάμβουκας, Μ. (2006). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία* (8η έκδ.). Γρηγόρης.
- Βεργίδης, Δ., & Καραλής, Α. (Επιμ.). (2008). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων: Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων* (β' έκδ.). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βεργίδης, Δ., & Κόκκος, Α. (Επιμ.). (2010). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Μεταίχμιο.
- Βλασσόπουλος, Ε. (2005). *Μεθοδολογία και Προσδιορισμός του Επαγγελματικού Προφίλ του «Συμβούλου Απασχόλησης»*. Κ.Π. EQUAL. Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Ασφάλισης, ΚΕΚ ΙΝΕ ΓΣΕΕ.
- Γαλατά, Π.-Β., Βεργίδης, Δ., Δακοπούλου, Α., Καλογρίδη, Σ., Κεδράκα, Κ., & Τσιμπουκλή, Α. (Επιμ.). (2017). *Η διεξαγωγή της έρευνας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Εγχειρίδιο Μεθοδολογίας*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Γούλας, Χ., Ζάγγος, Χ., Κάτσης, Α., Κόκκινος, Γ., Κορδάτος, Π., Μπουκουβάλας, Κ., Παλιός, Ζ., Πανδής, Π., & Φωτόπουλος, Ν. (2013). *Κατάρτιση, απασχόληση, εκπαιδευτική πολιτική: Διερεύνηση της σύνδεσης της επαγγελματικής κατάρτισης με την απασχόληση*. Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Γενική Συνομοσπονδία Εργατών Ελλάδας.
- Δημουλάς, Κ., Σιδηρά, Β., & Γαλατά, Β. (1995). *Συμμετοχική Μεθοδολογία εκπαίδευσης ενηλίκων: Μέθοδοι και τεχνικές εφαρμογής*. Ινστιτούτο Εργασίας της ΓΣΕΕ.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μεταίχμιο.
- Cousins, J. B., & Whitmore, E. (1998). Framing participatory evaluation. *New Directions for Evaluation*, (80), 5–23. Jossey-Bass.
- Ζαβιτσάνου, Α., & Σιδηρά, Β. (1999). *Οδηγός Δικτύου Προώθησης της Κοινωνικής και Οικονομικής Ένταξης/Εξέλιξης των Γυναικών: Δικτύωση Φορέων*. Ινστιτούτο Εργασίας της ΓΣΕΕ. <http://www.inegsee.gr>
- Freire, P., & Shor, I. (2011). *Απελευθερωτική Παιδαγωγική: Διάλογοι για τη μετασχηματίζουσα εκπαίδευση* (μτφ. Γ. Καλαουζίδης). Μεταίχμιο.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: Θεωρία και πράξη* (μτφ. Α. Μανιάτη). Μεταίχμιο.
- Καραλής, Θ., & Παπαγεωργίου, Η. (2012). *Εκπαιδευτικό Υλικό. Θεματική Ενότητα: Σχεδιασμός, Υλοποίηση & Αξιολόγηση Προγραμμάτων Δια Βίου Εκπαίδευσης*. ΙΝΕ ΓΣΕΕ. <http://www.inegsee.gr>
- Καραλής, Θ. (2018). *Η συμμετοχή ενηλίκων στη διά βίου μάθηση στην Ελλάδα: Εμπόδια και κίνητρα συμμετοχής (2011-2016)*. ΙΝΕ ΓΣΕΕ & ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.
- Καραλής, Θ. (2020). *Μελέτη ΙΝΕ ΓΣΕΕ και ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ: Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου εκπαίδευση (2011-2019)*. ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.

- Καραλής, Θ., Μαρκίδης, Κ., Βαρβιτσιώτη, Ρ., Νάτσης, Π., Καρατράσογλου, Ι., Παπαευσταθίου, Κ., Γούλας, Χ., & Λιντζέρης, Π. (2021). *Μεθοδολογικές προσεγγίσεις ανάπτυξης επαγγελματικών περιγραμμάτων και πλαισίων εκπαιδευτικών προδιαγραφών προγραμμάτων*. Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ.
- Καραλής, Θ., & Λιντζέρης, Π. (2022). *Λεξικό εκπαίδευσης ενηλίκων*. Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Κόκκος, Α., & Τσιμπουκλή, Α. (2011). Ο ρόλος των συναισθημάτων στην εκπαίδευση ενηλίκων: Προκλήσεις και οριοθετήσεις για τους εκπαιδευτές. Εκπαιδευτικό υλικό στο πλαίσιο βιωματικού σεμιναρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων. <https://www.adulteduc.gr>
- Κόκκος, Α. (2017). *Εκπαίδευση και χειραφέτηση: Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α., & Συνεργάτες. (2019). *Διευρύνοντας τη θεωρία μετασχηματισμού: Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών*. Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων. <http://www.adulteduc.gr>
- Κόκκος, Α. (2020). *Η ανάγκη ανασυγκρότησης της εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων*. Διανέοσις, 1–31.
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές αρχές μάνατζμεντ: Τουριστική νομοθεσία και οργάνωση εργοδοτικών και συλλογικών φορέων*. Τόμος Α. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Λιντζέρης, Π. (2020). Από τη συσσώρευση πληροφοριών στην απόκτηση γνώσης: Προσβλέποντας στη χειραφετητική μάθηση. *Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, (46), 3–13. <https://www.adulteduc.gr>
- Mezirow, J., & Συνεργάτες. (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Μεταίχμιο.
- Παπαδόγαμβρος, Β., Δημουλάς, Κ., Κόκκος, Α., Κωνσταντάκη, Μ., Σιδηρά, Β., & Μαυρογιώργος, Γ. (2006). *Εκπαιδευτικό υλικό για τους εκπαιδευτές πρακτικής άσκησης*. Ε.ΚΕ.ΠΙΣ.
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Μεταίχμιο.
- Σιδηρά, Β., Ναγόπουλος, Ν., & Γεωργίου, Δ. (2005). *Σύστημα Ποιότητας Υπηρεσιών Συμβουλευτικής Στήριξης και Απασχόλησης*. ΕΥΔ της Κ.Π. EQUAL. Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Ασφάλισης, Ινστιτούτο Εργασίας της ΓΣΕΕ.
- Σιδηρά, Β., & Ναγόπουλος, Ν. (2007α). *Η Διαφορετικότητα στον κοινωνικό και εργασιακό χώρο*. Εθνικό Θεματικό Δίκτυο Διαχείριση της Διαφορετικότητας στον Εργασιακό Χώρο. Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας.
- Σιδηρά, Β., & Ναγόπουλος, Ν. (2007β). *Μελέτη καλών πρακτικών: Μεθοδολογία και κριτήρια επιλογής*. Εθνικό Θεματικό Δίκτυο Διαχείριση της Διαφορετικότητας στο Χώρο Εργασίας. Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας.
- Σιδηρά, Β. (2012). Ανάπτυξη και προώθηση εναλλακτικών ή αλληλοσυμπληρούμενων μορφών κατάρτισης στο πεδίο της διά βίου μάθησης: Η περίπτωση της ειδικού τύπου κατάρτισης συμβούλων/στελεχών σε επιλεγμένα πεδία του Συστήματος Ποιότητας των Υπηρεσιών Συμβουλευτικής Στήριξης και Απασχόλησης. *Πρακτικά 4ου Συνεδρίου «Καλές Πρακτικές Εκπαίδευσης Ενηλίκων»*. Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων. <https://www.adulteduc.gr>
- Σιδηρά, Β. (2015). Η συμμετοχική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στο πεδίο της διά βίου μάθησης: Διαπιστώσεις και προβληματισμοί. *Ενημέρωση*, (222), 2–29. Ινστιτούτο Εργασίας της ΓΣΕΕ.

Σιδηρά, Β., & Ναγόπουλος, Ν. (2024). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Φιλοσοφία της συμμετοχής και διάγνωση εκπαιδευτικών αναγκών*. Ινστιτούτο Εργασίας της ΓΣΕΕ.

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική έρευνα*. Κριτική.

Ιστοσελίδες

<https://www.inegsee.gr>

<https://www.adulteduc.gr>

Υποσημείωση: Το συγκεκριμένο άρθρο αποτελεί κριτική προσέγγιση σχετικού μέρους του βιβλίου {Σιδηρά, Β.&Ναγόπουλος, Ν.(2024). *Εκπαίδευση ενηλίκων. Φιλοσοφία της συμμετοχής και διάγνωση εκπαιδευτικών αναγκών*. Ινστιτούτο Εργασίας της ΓΣΕΕ.}



Παρουσίαση του βιβλίου του Αλέξη Κόκκου

«Η Δύναμη της Τέχνης στη Μάθηση

Διδακτική μεθοδολογία για την εκπαίδευση ενηλίκων και το σχολείο»

Δρ. Μαρία Χρήστου

Εκπαιδευτικός Π.Ε., Καθηγήτρια-Σύμβουλος στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, xristou273@gmail.com

Το βιβλίο του Αλέξη Κόκκου, Ομότιμου Καθηγητή Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, *Η Δύναμη της Τέχνης στη Μάθηση*, αποτελεί μετάφραση της αγγλικής έκδοσης Kokkos Alexis, *Exploring Art for Perspective Transformation* των εκδόσεων Brill/Sense (2021). Στο πρώτο μέρος του βιβλίου (1^ο έως 7^ο κεφάλαιο) παρουσιάζεται με μεστό τρόπο ένα ευρύ θεωρητικό πλαίσιο για τον τρόπο με τον οποίο η επαφή με την τέχνη δύναται να υποκινήσει τη μάθηση. Στο δεύτερο μέρος (8^ο έως 11^ο κεφάλαιο), παρουσιάζεται ένα ιδιαίτερα χρήσιμο μεθοδολογικό πλαίσιο αξιοποίησης της τέχνης στην εκπαιδευτική διεργασία, με την παρουσίαση της διδακτικής μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» και τον τρόπο που έχει εφαρμοστεί σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Στο 1^ο κεφάλαιο του βιβλίου γίνεται διάκριση μεταξύ των στοχαστών που θεωρούν τη μάθηση ως «εμπεριστατωμένη διανοητική διεργασία» (σ. 26) και των στοχαστών που ασχολούνται με τη μάθηση ως «διεργασία που αμφισβητεί προβληματικές παραδοχές, οι οποίες θεωρούνται δεδομένες και διέπουν τις αντιλήψεις μας» (σ. 27). Η ανάδειξη των κεντρικών ιδεών μελετητών, οι οποίοι ασχολούνται με τη μάθηση που στοχεύει στην αλλαγή αντιλήψεων (Piaget, Kegan, Illeris, Argyris, Schon, Gramsci, Freire, Mezirow, εκπρόσωποι της Μετασχηματίζουσας Μάθησης και της Κριτικής Παιδαγωγικής) είναι ένα πρώτο στοιχείο που κάνει το βιβλίο αυτό πολύτιμο και επίκαιρο. Και αυτό γιατί, στις μέρες μας, οι ραγδαίες αλλαγές στο κοινωνικό-οικονομικό, πολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο έχουν δημιουργήσει νέες απαιτήσεις για τον σύγχρονο άνθρωπο, ο οποίος καλείται να ανταπεξέλθει στους πολλαπλούς ρόλους του σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο. Η μάθηση που βασίζεται στη συσσώρευση γνώσεων αποδεικνύεται ανεπαρκής, καθώς το άτομο δεν εφοδιάζεται κατάλληλα για να αντιμετωπίσει τα ατελώς δομημένα προβλήματα της καθημερινότητας των σύγχρονων κοινωνιών, δηλαδή τα ζητήματα που επιδέχονται πολλαπλές λύσεις και που, σε κάποιες περιπτώσεις, η πολυπλοκότητά τους είναι τέτοια που καμία λύση δεν θεωρείται επαρκής (King & Kitchenner, 2004). Αξίζει επίσης να αναφερθεί ότι, από το 1^ο κιόλας κεφάλαιο, δίνονται παραδείγματα αξιοποίησης έργων τέχνης προκειμένου να επιτευχθεί η εις βάθος κατανόηση συγκεκριμένων θεωριών μάθησης. Για παράδειγμα, στο υποκεφάλαιο που γίνεται αναφορά στο έργο του Kegan, αναφέρονται τα έργα *Νόρα* ή *Το Κουκλόσπιτο* του Ίψεν και η κινηματογραφική ταινία του Μπέργκμαν *Σκηές από έναν γάμο* ως μέσα προσέγγισης της θεώρησης του Kegan για τα στάδια συνειδητοποίησης.

Στο 2^ο κεφάλαιο γίνεται ανασκόπηση της γνωστικής θεωρίας της τέχνης, η οποία τονίζει τη σημασία που έχει η διερεύνηση έργων τέχνης με στόχο την ανάπτυξη γνωστικών ικανοτήτων, επικεντρώνοντας στο έργο των S. H. Broudy, H. Gardner, N. Goodman, D. Perkins και R. Silverman, όπως επίσης στις εκπαιδευτικές πρακτικές Visible Thinking και Artful Thinking του *Project Zero* του Harvard. Σημαντικό στοιχείο του κεφαλαίου

είναι ότι παρουσιάζονται συγκεκριμένα μοντέλα παρατήρησης και επεξεργασίας έργων τέχνης, όπως το μοντέλο Broudy και Silverman (Making an Informed Aesthetic Response), η τεχνική παρατήρησης έργων τέχνης του D. Perkins, τα προγράμματα Ορατή Σκέψη (Visible Thinking) και Καλλιτεχνική Σκέψη (Artful Thinking) του Project Zero. Η αναφορά σε συγκεκριμένα παραδείγματα επεξεργασίας έργων τέχνης, όπως το εικαστικό *Έναστρη Νύχτα* του Vincent van Gogh ως παράδειγμα εφαρμογής της τεχνικής του Perkins, η όπερα του Mozart *Ο Γάμος του Φίγκαρο* ως παράδειγμα ανάπτυξης των μορφών κατανόησης που επισημαίνονται από τον Gardner, αλλά και η μελέτη περίπτωσης που αναφέρεται σε ένα βίντεο με τη ζωή του Χίτλερ στο πλαίσιο του Artful Thinking, κινούν το ενδιαφέρον των αναγνωστών/στριών και βοηθούν στην κατανόηση του θεωρητικού πλαισίου. Ωστόσο, από την αρχή του κεφαλαίου επισημαίνεται από τον συγγραφέα ότι, εκτός από τη συγκεκριμένη θεωρητική προσέγγιση αξιοποίησης της τέχνης ως μέσου μάθησης, στη βιβλιογραφία εντοπίζεται και μια δεύτερη θεώρηση, η οποία αναδεικνύει την αξιοποίηση της τέχνης ως μέσου αναθεώρησης περιοριστικών ή καταπιεστικών ιδεών και συμπεριφορών. Παρ' όλα αυτά, ο συγγραφέας εντοπίζει δύο βασικά σημεία σύγκλισης των δύο θεωρήσεων. Το πρώτο είναι η σημασία εμπλοκής των εκπαιδευόμενων σε εξελιγμένες διεργασίες σκέψης και το δεύτερο είναι η σημαντική δυναμική της τέχνης στη διεργασία της μάθησης. Δεν παραλείπει όμως να επισημάνει και μια βασική διαφορά, η οποία έγκειται στο ότι οι θεωρητικοί της Γνωστικής Σχολής της Τέχνης δεν ασχολούνται εις βάθος με το ζήτημα της συνειδητής αμφισβήτησης δυσλειτουργικών αντιλήψεων των εκπαιδευόμενων μέσω της τέχνης. Το ζήτημα αυτό αποτελεί αντικείμενο μελέτης των επόμενων τεσσάρων κεφαλαίων.

Στο 3^ο κεφάλαιο γίνεται εκτενής αναφορά στην *Ποιητική* του Αριστοτέλη. Από την Εισαγωγή του κεφαλαίου επισημαίνεται ότι η *Ποιητική* αποτελεί το πρώτο έργο που ασχολήθηκε αναλυτικά με τη σχέση τέχνης και μάθησης που αποβλέπει στον μετασχηματισμό προβληματικών αντιλήψεων. Εξ αρχής τονίζεται ότι μελετώντας τη σχετική βιβλιογραφία, εντοπίζεται ένα ευρύ φάσμα ερμηνειών του περιεχομένου της *Ποιητικής*, που λειτουργεί το ίδιο ως ένα έργο τέχνης το οποίο επιδέχεται πολλαπλές ερμηνείες χωρίς να μπορεί να συλληφθεί αυθεντικά το πνεύμα του δημιουργού. Ως εκ τούτου, ο συγγραφέας επιχειρεί να προσεγγίσει την *Ποιητική* υπό το πρίσμα του κατά πόσο αυτή μπορεί να συσχετιστεί με τη μάθηση που αποσκοπεί στην αλλαγή αντιλήψεων. Στο κεφάλαιο αυτό, εκτός από το γεγονός ότι παρουσιάζονται βασικές έννοιες και στοιχεία της τραγωδίας, αναδεικνύονται και οι εκλεκτικές συνάψεις της *Ποιητικής* με σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις της μάθησης που αποβλέπουν στον μετασχηματισμό του πλαισίου αναφοράς μας, όπως με τη θεώρηση των Yorks και Kasl σχετικά με τον συγκινησιακό, ορθολογικό και φαντασιακό τρόπο κατανόησης που συνδυάζονται στη χειραφετούσα μάθηση με τη θεώρηση του Kegan, σχετικά με την αυτό-στοχαστική διεργασία ως προϋπόθεση για τη μετάβαση στο ώριμο στάδιο συνειδητοποίησης με τη θεώρηση του Mezirow, σχετικά με τη σημασία του κριτικού στοχασμού ώστε να συντελεστεί η χειραφέτηση, αλλά και με τη θεωρία της μαθησιακής αξιοποίησης των ακραίων συναισθημάτων της Mäklki. Επίσης, επισημαίνονται συγκεκριμένοι λόγοι για τους οποίους το έργο αυτό μπορεί να αναδείξει τη σημασία αξιοποίησης σημαντικών έργων τέχνης στη μαθησιακή διεργασία.

Το 4^ο κεφάλαιο αφιερώνεται στις απόψεις του John Dewey και της Maxine Greene σχετικά με την αξιοποίηση της τέχνης. Στο μέρος που αναφέρεται στις απόψεις του Dewey, αξίζει να σταθούμε στην παρατήρηση του Παρθενώνα προκειμένου να γίνει αντιληπτή η διεργασία άντλησης νοήματος μέσω ενός έργου τέχνης, ένα παράδειγμα που αναφέρει ο Dewey στο έργο του *Η Τέχνη ως Εμπειρία* (1934/1980). Επίσης, στα παραδείγματα έργων τέχνης συγκεκριμένων καλλιτεχνών, τα οποία θεωρεί ο Dewey κατάλληλα να προκαλέσουν σημαντική αισθητική εμπειρία, όπως η *Πέμπτη Συμφωνία* του Beethoven, η *Θεία Κωμωδία* του Dante, ο *Hamlet* και ο *Mackbeth* του Shakespeare, το *Μαγικό Βουνό* του Mann, ο *Μωυσής* του Michelangelo, καθώς και πίνακες των Botticelli, Cézanne, Courbet, Degas, El Greco, Goya, Manet, Matisse, Monet, Rembrandt, Renoir, Titian, και Velázquez. Μέσα από

τα συγκεκριμένα παραδείγματα γίνεται ευκολότερα αντιληπτή από τον αναγνώστη/στρια η θεώρηση του Dewey.

Αναφορικά με τη θεώρηση της Greene, αξίζει να σταθούμε και πάλι στην παρουσίαση συγκεκριμένων παραδειγμάτων αξιοποίησης έργων τέχνης κατά τη μαθησιακή διεργασία, τα οποία αναφέρει η ίδια στο συγγραφικό της έργο ως εναύσματα σκέψης, ενσυναίσθησης και ενεργοποίησης της φαντασίας, όπως η ταινία του Spike Lee *Do the Right Thing*, αλλά και τα μυθιστορήματα των Marqu   (Εκατό χρόνια μοναξιά), Melville (*Moby Dick*), Kundera (*Η αβάσταχτη ελαφρότητα του είναι*), Wolf (*Cassandra*), Camus (*Η Πανούκλα*), Walker (*The Color Purple*), Fitzgerald (*Ο Μεγάλος Gatsby*), Dostoevsky (*Οι αδελφοί Καραμάζωφ*), Twain (*Οι περιπέτειες του Huckleberry Finn*), Morrison (*Αγαπημένη*), πίνακες των Braque, Cézanne, Goya, Hopper, Monet, Picasso, van Gogh και Velázquez, ταινίες των Kurosawa, Lee, Welles, ποίηση των Bishop, Blake, Eliot, Stevens, θεατρικά έργα των Brecht, Ευριπίδη, Shakespeare, και συνθέσεις των Beethoven, Chopin, Mahler, Mozart, Stravinsky.

Στο 5^ο κεφάλαιο αναδεικνύονται οι βασικές ιδέες των στοχαστών της Σχολής της Φρανκφούρτης, αναφορικά με τη χειραφετούσα και χειραγωγούσα τέχνη. Πρώτα γίνεται εστίαση στις απόψεις των Adorno, Horkheimer και Marcuse σχετικά με τη λειτουργία της μαζικής κουλτούρας και των προϊόντων «πολιτιστικής βιομηχανίας». Αξίζει να σταθούμε στην ανάλυση αποσπασμάτων του κινηματογραφικού έργου *Φιλαδέλφεια* από τον συγγραφέα, ως μελέτης περίπτωσης για την προσέγγιση συστατικών στοιχείων της θεώρησης των Adorno και Horkheimer αναφορικά με την εμπορευματοποιημένη τέχνη, δίνοντας στον/στην αναγνώστη/στρια τη δυνατότητα να αναστοχαστεί επ  νω στο συγκεκριμένο ζήτημα, ιδιαίτερα εάν έχει δει την ταινία. Στη συνέχεια του κεφαλαίου παρουσι  ζονται οι θέσεις της Σχολής της Φρανκφούρτης σχετικά με τη χειραφετητική δυναμική που εμπεριέχουν τα σπουδαία έργα τέχνης. Αξιοπρόσεκτο είναι το σημείο του κεφαλαίου στο οποίο ο συγγραφέας επιλέγει να εκφράσει την προσωπική του αντίθεση στην κριτική που έχει ασκηθεί στις απόψεις των Adorno, Horkheimer και Marcuse, καταθέτοντας μια προσωπική του εμπειρία με αναφορά στο θεατρικό έργο *Περιμένοντας τον Γκοντό* του Beckett, έργο στο οποίο αναφέρεται και ο Adorno ως παράδειγμα έργου τέχνης με πολυδιάστατη και ρευστή νοηματική δομή, το οποίο προσφέρεται ως έναυσμα αυτοστοχασμού.

Το 6^ο κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στις απόψεις των Freire και Gramsci σχετικά με τον ρ  λο της τέχνης στη μάθηση. Ο συγγραφέας και σε αυτό το κεφάλαιο επιλέγει να προσεγγίσει την εκπαιδευτική πρακτική του Freire μέσα από συγκεκριμένο παράδειγμα, που αναφέρεται στον *Κ  κλο της Κουλτούρας*, παρουσι  ζοντας και τρία σκίτσα που χρησιμοποιούσε ο ίδιος ο Freire. Στο ίδιο πλαίσιο, παρουσι  ζονται οι απόψεις του Gramsci σχετικά με την τριμερή κατηγοριοποίηση των δημοφιλ  ν έργων τέχνης. Στην τρίτη κατηγορία αναφέρονται παραδείγματα έργων τέχνης που, σύμφωνα με τον Gramsci, προσφέρουν εναύσματα για χειραφετούσα μάθηση, όπως η *Θεία Κωμωδία* του Dante, έργα του Goldoni, του Shakespeare, του Zola, αρχαίες ελληνικές τραγωδίες, έργα του Pirandello, η *Ν  ρα ή το Κουκλόσπιτο* του Ίψεν.

Το πρώτο μέρος του βιβλίου ολοκληρώνεται με το 7^ο κεφάλαιο, όπου παρουσι  ζονται εναλλακτικές προσεγγίσεις σχετικά με τον τρόπο που μπορεί η μάθηση μέσω της τέχνης να συμβ  λει στην αλλαγή του τρόπου που κατανοούμε την πραγματικότητα, με αναφορές στη Μουσειακή Εκπαίδευση, στις Πολιτισμικές Σπουδές, στον Κριτικό Γραμματισμό, καθώς και στην Κριτική Παιδαγωγική, με εκτενέστερη αναφορά στη θεώρηση του Giroux για τις δημοφιλείς κινηματογραφικές ταινίες, μέσω του σχολιασμού που κάνει ο ίδιος στην ταινία *Pretty Woman*. Σε   τι αφορά στη Μουσειακή Εκπαίδευση, ο συγγραφέας παραθέτει παραδείγματα εμπειρικών μελετών που διεξήχθησαν σε μουσεία σχετικά με τις απόψεις των επισκεπτ  ν για τα εκτιθέμενα έργα τέχνης, αλλά και μουσειακών εκθέσεων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων μουσείων, τα οποία διευκολ  νουν τον/την

αναγνώστη/στρια να παρακολουθήσει την πορεία εξέλιξης των μουσείων τέχνης από χώρους απλής φιλοξενίας έργων, σε χώρους που μπορεί να συμβάλλουν στην κοινωνική κριτική, τη ριζοσπαστική εκπαίδευση ενηλίκων και την κοινωνική αλλαγή. Τέλος, παρουσιάζεται, ως μια ακόμα μελέτη περίπτωσης έργου της πολιτιστικής βιομηχανίας, η ταινία *Sex and the City*, μέσω της οποίας ο συγγραφέας καταθέτει την προσωπική του άποψη σχετικά με τα προβλήματα που μπορεί να εγείρει η αξιοποίησή της σε μαθησιακές διεργασίες.

Το δεύτερο μέρος του βιβλίου είναι αφιερωμένο στην παρουσίαση της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία».

Στο 8^ο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα θεωρητικά θεμέλια και οι βασικές αρχές της μεθόδου. Αξίζει να σταθούμε στο γεγονός ότι η μέθοδος αυτή μπορεί να αξιοποιηθεί τόσο στην εκπαίδευση ενηλίκων όσο και στην τυπική εκπαίδευση, σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα και από ευρύ φάσμα εκπαιδευτών/τριών και εκπαιδευτικών, υπό συγκεκριμένες όμως προϋποθέσεις οι οποίες επισημαίνονται ρητά.

Το 9^ο κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στην αναλυτική περιγραφή των επτά σταδίων της μεθόδου, όπου για κάθε στάδιο γίνεται σύνδεση με το σχετικό θεωρητικό πλαίσιο. Το παράδειγμα εφαρμογής των σταδίων της μεθόδου σε πραγματικές εκπαιδευτικές συνθήκες, όπως παρατίθεται, υποκινεί το ενδιαφέρον των αναγνωστών/στριών και δίνει ιδιαίτερη ζωντάνια στο κείμενο. Επίσης, διαβάζοντας το συγκεκριμένο κεφάλαιο οι αναγνώστες/στριες έχουν την αίσθηση ότι συνομιλούν με τον ίδιο τον συγγραφέα, καθώς τίθενται συγκεκριμένα ερωτήματα που απασχολούν τους/τις εκπαιδευτές/τριες και εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα όταν επιχειρούν να εφαρμόσουν τη μέθοδο για πρώτη φορά, και δίνονται ανάλογες απαντήσεις.

Στο 10^ο κεφάλαιο παρουσιάζονται τρία παραδείγματα εφαρμογής της μεθόδου σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια: σε φυλακές, σε Δημοτικό σχολείο και σε Τμήμα Νηπιαγωγών σε ΑΕΙ. Το συγκεκριμένο κεφάλαιο είναι ιδιαίτερα χρήσιμο για εκπαιδευτές και εκπαιδευτικούς οι οποίοι προτίθενται να εφαρμόσουν τη μέθοδο, καθώς πέρα από το προφανές – την αναλυτική παρουσίαση των σταδίων της μεθόδου σε πραγματικές συνθήκες εκπαίδευσης – αναδεικνύονται οι δυσκολίες που ενδέχεται να αναδυθούν κατά την εφαρμογή της, όπως οι αντιστάσεις των εκπαιδευόμενων ή τα διλήμματα που καλείται να αντιμετωπίσει ο/η εκπαιδευτής/τρια ή εκπαιδευτικός κατά την εφαρμογή των σταδίων.

Το 11^ο κεφάλαιο αναδεικνύει τα βασικά συμπεράσματα που έχουν εξαχθεί από την εφαρμογή της μεθόδου σε πραγματικές συνθήκες εκπαίδευσης, ενώ περιλαμβάνονται και ορισμένες προτάσεις για την περαιτέρω εφαρμογή της μεθόδου τόσο από μεμονωμένους εκπαιδευτές/εκπαιδευτικούς όσο και από εκπαιδευτικούς οργανισμούς.

Το βιβλίο ολοκληρώνεται με τις συμπερασματικές σκέψεις του συγγραφέα και με ένα ιδιαίτερα χρήσιμο παράρτημα με προτάσεις αξιοποίησης λογοτεχνικών, κινηματογραφικών και μουσικών έργων στο πλαίσιο της μεθόδου. Οι προτάσεις αυτές συνοδεύονται από συγκεκριμένα παραδείγματα επεξεργασίας έργων τέχνης.

Συνοψίζοντας, το βιβλίο *Η Δύναμη της Τέχνης στη Μάθηση* αναδεικνύει την πολύτιμη συνεισφορά της αξιοποίησης της τέχνης για μαθησιακούς σκοπούς, δίνοντας πληθώρα παραδειγμάτων πρακτικών εφαρμογών σε εκπαιδευτικούς χώρους, σε ομάδες, σε άτομα, σε κοινότητες, και περιγράφοντας αναλυτικά μια διδακτική μέθοδο που στοχεύει στην κριτική επαναξιολόγηση κοινωνικών, ηθικών, φιλοσοφικών και άλλων εδραιωμένων πεποιθήσεων των εκπαιδευόμενων. Δεδομένου ότι στη σχετική διεθνή βιβλιογραφία εντοπίζονται ελάχιστα παρεμφερή παραδείγματα διδακτικών μεθόδων αξιοποίησης της αισθητικής εμπειρίας (Kokkos & Fleming, 2024), αλλά και του ότι στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα η διδακτική αξιοποίηση της τέχνης και η λειτουργική

ενσωμάτωσή της στο σχολικό σύστημα αποτελεί ακόμα ζητούμενο (Κόκκος κ.ά., 2024), το βιβλίο αυτό μπορεί να αποτελέσει μια πυξίδα για όσους και όσες ενδιαφέρονται να εμβαθύνουν στο κατά πόσο η αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση έχει τη δύναμη να συνεισφέρει στη μάθηση με στόχο την αλλαγή.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Dewey, J. (1934/1980). *Art as Experience*. The Penguin Group.
- 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.
- Kokkos, A., & Fleming, T. (2024). Toward a Pedagogy of Critical and Social Imagination: The Arts in Adult Education. *Journal of Transformative Education*, 22(4) 397–414.
- Κόκκος, Α., Κωσταρά, Ε., Μέγα, Γ., Παπαδοπούλου, Μ., Ράικου, Α., Χρήστου, Μ. (2024). *Η Τέχνη στο Σχολείο*. διαΝΕΟσις.