

Yunanistan ve Portekiz’de Hayat Boyu Öğrenme

Pınar AKMAN¹

Filiz TUNCEL²

Burcu DEMİROGLARI³

Özet

Yunanistan ve Portekiz’de Hayat Boyu Öğrenme

Öğrenme, mevcut bilgi ve beceriler ile kişinin potansiyel seviyesi arasındaki farkındalığı teşvik eder. Bu farkındalık daha olgun, içsel gelişim süreçlerini teşvik eder. İnsanlar öğrenmeye ihtiyaçları olduğunu fark eder ve ayrıca nasıl öğrendiklerinin de farkında olurlar. Bu gerçekleşikçe, daha derin düşünme ve öğrenme gerektiren daha karmaşık öğrenme yöntemlerini denemeleri muhtemeldir. Hayat boyu öğrenmede de aynı şekilde bilgi yoğunudur. Eğitim ve ardından iş arasındaki net ayrım yoktur. Bu anlamda hayat boyu öğrenme ve farklı ülkelerin hayat boyu öğrenme gelişimlerinin incelenmesi önem taşımaktadır. Bu araştırmada, hayat boyu öğrenme kavramına bir genel bir bakış sağlanırken aynı zamanda Yunanistan ve Portekiz ülkelerindeki hayat boyu öğrenme boyutunun incelenmesi amaçlanmış ve bu amaç doğrultusunda literatür taraması yapılmıştır. Buna dayalı olarak Yunanistan ve Portekiz’deki hayat boyu öğrenme gelişimleri tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Hayat boyu öğrenme, Yunanistan, Portekiz

Abstract

Lifelong Education in Greece and Portugal

Learning promotes awareness between existing knowledge and skills and a person's potential level. This awareness encourages more mature, internal development processes. People realize they need to learn, and they are also aware of how they learn. As this happens, they are likely to try more complex learning methods that require deeper reflection and learning. It is also knowledge-intensive in lifelong learning. There is no clear distinction between training and then work. In this sense, it is important to examine lifelong learning and lifelong learning developments of different countries. In this study, while providing an overview of the concept of lifelong learning, at the same time, it was aimed to examine the dimension of lifelong learning in Greece and Portugal countries and a literature review was made for this purpose. Based on this, lifelong learning developments in Greece and Portugal were discussed.

Key Words: Lifelong Education, Greece, Portugal

¹ Çukurova Üniversitesi, pınar_akman01@hotmail.com, 0000-0002-5243-9918

² Çukurova Üniversitesi, filiz.tuncel01@gmail.com, 0000-0001-8980-2218

³ Çukurova Üniversitesi, brcdmrglri@gmail.com, 0000-0003-2745-2683

Giriş

Hayat boyu gelişme

Hayat boyu öğrenmede bilgi yoğunudur. Eğitim ve ardından iş arasındaki net ayrım bir zamanlar olduğu kadar net değildir (Fischer, 2000). Vygotsky (1978), bireyin mevcut yetenek ve başarı seviyesi ile bireyin potansiyel seviyesi arasındaki farkı proksimal gelişim bölgesi olarak adlandırdı. Öğrenme, potansiyel ve mevcut bilgi ve beceriler ile kişinin potansiyel seviyesi arasındaki farkındalığı teşvik eder. Bu farkındalık daha olgun, içsel gelişim süreçlerini teşvik eder. İnsanlar öğrenmeye ihtiyaçları olduğunu fark eder ve ayrıca nasıl öğrendiklerinin de farkında olurlar. Bu gerçekleştikçe, daha derin düşünme ve öğrenme gerektiren daha karmaşık öğrenme yöntemlerini denemeleri muhtemeldir. Kegan'ın hayat süresi geliştirme modeline göre, (Kegan, 1982, 1994; Kegan & Lahey, 2001), niteliksel olarak farklı seviyelerdeki sosyal yapıda bir kişi giderek daha karmaşık “zihin düzenleri” ne ilerler ve başkalarının nasıl anlamalarına yönelik daha derin bir anlayış seviyesine geçer:

- Aşama 1: Küçük bir çocuğun bilişsel süreçleri.
- Aşama 2: Daha büyük çocuklar, gençler ve duyguları diğerlerinden ayrı olmayan yetişkinler.
- Aşama 3: (“Gelenekçilik”) Kendileri ve başkalarının bakış açıları arasında ayrım yapan ancak başkalarının duygularından sorumlu hisseden gençler ve birçok yetişkin. Gibi, onlar müthiş takım oyuncularındır. Tüm yetişkinlerin yüzde ellisinden fazlası bu üçüncü aşamadan sonra ilerlemiyor.
- Aşama 4: (“Modernizm”) Başkalarıyla bağlantıdan ayrı bir benlik duygusu olan insanlar. Özerk ve kendi kendine güdümlü, özerk ve prensiplidirler, ancak özerk sistemlerin sınırlarını tam olarak anlamadılar.
- Aşama 5: (“Postmodern”) Kendi ilke sistemlerinin sınırlarını tanımaya gelen insanlar - eğer ulaşırsa, orta yaşta önce gerçekleşen bilişsel gelişim aşaması.

Öğrenme deneyimleri, insanların olayları nasıl yorumladıklarını ve daha üst düzeyde bilişsel ve duygusal işlevsellik gerektiren zorluklarla nasıl başa çıkacaklarını belirlemek için yapılandırılmalıdır. Bazıları diğerlerinden daha yeteneklidir.

Diğer modeller yaşlara, ilgili hayat ve kariyer geçişlerine odaklanır. Salonun (1976) kariyer büyüme eğrisi (1) keşif ve deneme (15 ile 30 yaş arası), (2) kuruluş ve ilerleme (30-45 yaş) ve (3) (45 yaşından sonra) büyümeyi sürdürme, bakım veya reddetme ve ayrılma. Levinson' un (1997), (1) önceden yaşlanma (yaklaşık 22 yaş, doğum), ilişkilerin tanımlanması ve geliştirilmesi ve kendilik duygusu kazanma arasındaki biçimlendirici dönem arasında ayrım yapan kariyer büyüme eğrisi; (2) erken yetişkinlik (17-45 yaş), bireyin ilişkileri tanımladığı ve geliştirdiği ve bir bağımsızlık duygusu kazandığı zaman, kariyer gelişiminden, yaratıcılığında ve ana hedeflerden veya ezici mali zorunluluklar, evlilik sorunları ve ebeveynlik sorunları nedeniyle hayal kırıklığı ve stres altında kalmak ve (3) orta yaşta geçiş (40-45 yaş arası), yeni bir bireyselleşme ve memnuniyet duygusu ile, (4) orta yetişkinlik (40-65 yaş arası), biyolojik kapasitelerinin azalması ancak kişisel ve sosyal olarak hayatı tatmin etme ve başkalarına rehberlik etme potansiyelidir.

İnsanların nasıl öğrendiği ile ilgili teorileri, izleyerek ve dinleyerek öğrenen yansıtıcı/pasif öğrenenler ile deneyimleyen/aktif öğrenenler ile yaparak öğrenenleri ayırt eder (Kolb, 1984; Boyatzis & Kolb, 1991; Mainemelis, Boyatzis, & Kolb, 2002). Deneyimsel öğrenme, bireylerin beklenmedik olan ve zorlukları ortaya çıkaran egzersiz ve iş deneyimlerine katılmasıyla gerçekleşir. Van Velsor & Guthrie (1998), dört öğrenme taktikleri arasında ayrım yaptı: düşünme, eyleme geçme, başkalarına sorma ve birinin duygularıyla başa çıkma; çoğu kişinin bir öğrenme stilini tercih ettiğini ancak birkaçını kullanabileceğini öne sürmüştür.

Hayat boyu öğrenme

Hayat boyu öğrenmenin kavramsallaştırıldığı yolları düşünün. Hayat boyu öğrenmenin basit bir tanımı, “örgün eğitimden sonra gelişme: insanların örgün eğitimden sonra ve hayatları boyunca yaşadıkları bilgi ve becerilerin sürekli gelişimi” olmasıdır. Hayat boyu öğrenme, derinlemesine ve genişlikte bilgi ve becerilerini geliştirdiğinden önceki öğrenmeye dayanır. Öğrenme “bireylerin veya grupların ilişkili bir bilgi, beceri ve duygu kümesini edinme, yorumlama, yeniden düzenleme, değiştirme veya özümseme şeklidir. Aynı zamanda, insanların kişisel ve ortak örgütsel hayatlarında anlam oluşturma biçimlerinin temelini oluşturur” (Marsick, 1987).

Hayat boyu öğrenmenin geleneksel bir tanımı, “kişisel, toplumsal, sosyal ve / veya istihdama ilişkin bir perspektif içinde bilgi, beceri ve yetkinlikleri geliştirmek amacıyla hayat boyunca gerçekleştirilen tüm öğrenme aktiviteleridir” (European Commission, 2001). Jarvis (2006) daha ayrıntılı bir tanım sunmuştur: “Hayat boyu süreçlerin tüm insan - beden (genetik, fiziksel ve biyolojik) ve zihin (bilgi, beceri, tutum, değerler, duygular, inançlar) ve duyular) - algılanan içeriği daha sonra bilişsel, duygusal veya pratik (veya herhangi bir kombinasyonla) bilişsel, pratik veya pratik (veya herhangi bir kombinasyon aracılığıyla) dönüştürülen ve sürekli

değişen (veya daha deneyimli) bir kişiyle sonuçlanan kişinin biyografisine entegre edilen sosyal durumları açıklar.”

Hayat boyu öğrenmenin temel önermesi, okul, kolej veya üniversitedeki öğrencileri hayatları boyunca gelişmeleri için gereken tüm bilgi ve becerilerle donatmanın mümkün olmamasıdır. Bu nedenle, insanların acil sorunları ele almak ve sürekli mesleki ve mesleki gelişim sürecine katılmak için bilgi ve becerilerini geliştirmek için sürekli olarak ihtiyaçları olacaktır. Yeni eğitim zorunluluğu, insanları hayatları boyunca çeşitli bağlamlarda kendi öğrenmelerini yönetmeleri için yetkilendirmektedir (Sharples, 2000; Bentley, 1998).

Londra & Smither (1999a) bir model olarak kariyer ile ilgili sürekli öğrenmeyi kavramsallaştırılmış insanların kariyer gelişimi yararına resmi ve gayri faaliyetleri zamanla sürdürmek. Hayat boyu öğrenmenin zorluğunu inceleyen Claxton (2000), esnekliğe, becerikliliğe ve yansıtıcılığa ve öğrencinin deneyimlere dalmayı içeren öğrenme stratejileri araç setine odaklanmaktadır. Candy (1991) hayat boyu öğrenme için kendi kendine yönlendirme kavramını inceledi, kendi kendine yönelimin dört temel alanını araştırdı: kişisel özerklik, genel öğrenme çabalarını yönetme istekliliği ve kabiliyeti, resmi kurumsal destek veya bağlılık olmadan bağımsız öğrenme arayışı ve öğrencinin kontrolü talimat. Öğrencilerin öz yönlendirmesini arttırmanın yolları yetişkin eğitimciler için bir zorluktur.

Edwards (1997), öğrenen bir toplumun farklı kavramlarını ve hayat boyu öğrenme teorisi ve uygulamasındaki bir öğrenen toplumu oluşturmak için gerekli olacak değişiklikleri incelemiştir. Bilgi gelişimi, ekonomik büyüme, teknoloji ve öğrenmeyle ilgili hükümet politikası konularını ele aldı. Odak noktası, yetişkin eğitimini biçimsel olarak sağlama yollarında daha az, çıktıları anlamada, yani öğrenmede ve öğrencilerin yeteneklerinde daha az olmalıdır. Bu nedenle, yetişkin eğitimi artan sayıda öğrenme ortamında erişim ve katılım, açık ve uzaktan öğrenmeyi ve sonuçların değerlendirilmesi ve akreditasyonunu desteklemelidir.

Field (2006), hayat boyu öğrenmeyi yeni bir eğitim düzeni olarak görmüştür. Hükümetlerin aktif olarak vatandaşları öğrenmeye ve öğrenmelerini hayatları boyunca uygulamalarına teşvik ettiğini belirterek, hükümetlerin yaşayabilir bir öğrenme toplumu sağlamak için hayat boyu öğrenmeye katılımı teşvik etmek için aldıkları politika önlemlerini araştırdı.

Hayat boyu öğrenme politikaları: Yunanistan ve Portekiz

Egetenmeyer'in (2012) yönergelerine uygun olarak, aşağıda her ülkenin hayat boyu öğrenme gelişmeleri ile ilgili bir çerçeve oluşturulmuştur. Yunanistan ve Portekiz'deki hayat boyu öğrenme politikaları, geçen yüzyılım tarihsel gelişmelerinden dolayı biraz benzer bir tarihe sahiptir. Hayat boyu öğrenme, her iki ülkede de, birkaç durum dışında, kamu politikalarının merkezi bir hedefi olmamıştır. Ek olarak, her iki ülke de küresel eğilimlerin neden olduğu son krizden etkilenmiş ve uluslar üstü ekonomik ve mali düzenlemeler gerektirmiştir. Bu gerçekler, aşağıda tartışılacak olan her iki ülkede de bazı benzerliklerin ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Yunanistan

Yunanistan'da hayat boyu öğrenme tarihi görece kısadır (Zarifis, 2016). Hayat boyu öğrenmede ilk etkinlikler 19. yüzyılın sonunda ortaya çıktı. Daha sonra, 1929'da, hayat boyu öğrenme politikasına yönelik ilk çaba olan 4397/29 sayılı Kanun gibi resmi düzenlemeler yürürlüğe kondu. Bu kanunla, modernleşme ve devlet kontrolünün ardından, temel eğitimi bir sosyal hak olarak geliştirme hedeflerini takiben, ilköğretim okullarında yasal eğitim yaşını aşan bireylere ilköğretim sunmak amacıyla gece okulları kurulmuştur.

İkinci Dünya Savaşı ve Yunan İç Savaşından (1946-49) dolayı hayat boyu öğrenme sistemini geliştiremedi. Bununla beraber, bazı direniş örgütleri, çiftçilerin eğitimi ve yetiştirilmesi için çaba sarf etti. Daha sonra, 1954 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Okuma Yazmazlıkla Mücadele Merkez Komitesi (3094/54 sayılı Kanun) kuruldu. Görevi, devlet amaçlarına göre okuma yazma bilmeyen ve yarı okuma yazma bilmeyen bireylerin zorunlu eğitimleri için gece okulları oluşturmaktır. Popüler Hayat Boyu Öğrenme Kurumu 1970'lerin ortasında revize edildi ve Eğitim Bakanlığı'nın bir parçası olarak bir Yetişkin Eğitimi Müdürlüğü oluşturuldu. 1976'da askeri diktatörlüğün (1967-1974) düşüşünü takiben parlamenter demokrasi kuruldu (Karalis & Pavlis-Korres, 2010). Bu olaydan sonra, hükümet popüler eğitime önem verdi.

Yunan hayat boyu öğrenme tarihindeki dönüm noktası, bazı belirgin değişikliklerle 1986'da gerçekleşti. İlk olarak, Birinci Topluluk Destek Çerçevesi başladığında 1989'dan sonra mesleki eğitime yönelerek önceliklerini değiştirdi. Bu anlamda, muhafazakar bir toplumda ve politik yaşamda popüler eğitime destek durdu (Almpanti, 2013).

2000-2010 arasındaki on yıl boyunca, Yunanistan'daki hayat boyu öğrenmeye yönelik Avrupa Birliği (AB) yönergelerinden büyük ölçüde etkilenmiştir. Bu politikanın pek çok sosyal ve kültürel sorunu, yani cehalet, işsizlik ve sosyal uyum eksikliği üzerinde etkisi oldu. Bu hayat boyu öğrenmeye kurumları, zorunlu eğitimi bitirmeden

birakan 18 yaşın üzerindeki yetişkinlere örgün eğitim sağlamıştır. Yetişkinler, sertifika almak amacıyla eğitim faaliyetlerine veya programlarına katıldı. Bugün 57 ikinci şans okulu var. Bu programların müfredatları esnektir ve kişisel ve sosyal becerilerin geliştirilmesinin yanı sıra temel niteliklerin kazanılmasına da önem verilmektedir (Zarifış, 2016). Bu, modernizasyon ve devlet kontrol amaçlarını yerine getirmek ve temel eğitimi geliştirmek, aynı zamanda işgücünün vasıflandırılmasını ve ekonomik kalkınmayı teşvik ederek insan kaynakları yönetimini teşvik etmek amacıyla yapılır. AB yönergeleri dikkate alındığında, hayat boyu öğrenme 2004'ten 2008'e kadar Yunan devleti için yüksek bir öncelik oluşturdu. Hayat boyu öğrenme, cehalet sorunlarına bir çözüm olarak anlaşıldı ve çok sayıda okuma yazma etkinliği geliştirildi. Bu anlamda, hayat boyu öğrenme pekiştirmek için çeşitli hükümler geliştirilmiştir (Almpanti, 2013).

Portekiz

Yunanistan gibi, Portekiz de uzun bir hayat boyu öğrenme politikalarına sahip değildir. En alakalı gelişmeler 1970'lerde başladı. 25 Nisan 1974'teki demokratik devrimden sonra meydana gelen seferberlik, yetişkinlere yönelik demokratik ve özgürleştirici eğitim politikaları yaklaşımının boyutlarını vurgulayarak birçok ifade biçimini aldı (Lima, 2005; Lima & Guimarães, 2018). Hayat boyu öğrenme açısından, popüler eğitimde tipik olan bir müdahale mantığıyla bağlantılıydı. Katılımcı dinamiklere ve sosyo-egitimsel aktivizme dayanıyordu; bu, kayda değer bir bağımsızlık ve çoğu zaman dikkate değer yaratıcılığa sahip sivil toplum kuruluşları tarafından geliştirilen sayısız kendi kendine örgütlenme girişimini ortaya çıkarmıştır (Melo & Benavente, 1976). Derneklerin ve popüler hareketlerin özellikle 1970'lerin ikinci yarısında odaklandığı girişimler arasında okuma yazma programları, kültürel ve sosyo-egitim çalışmaları ve temel eğitim girişimleri yer aldı (Lima, 2005).

İkinci şans okulu eğitimi ve mesleki eğitim, bu nedenle 1980'lerin ortası ile 1990'ların ortaları arasındaki eğitim politikalarının temel taşlarıydı. Çoğunlukla akşam sınıfları olan normal okullarda geliştirilen ikinci şans eğitimine büyük ölçüde normal gündüz okulu birakan gençler katılıyordu. Kendi kuralları olan ve hali hazırda yürürlükte olan ülke çapında önemli bir devlet okulu sistemini kullanan ikinci şans eğitimi, karmaşık okul terk sorunlarını, popüler eğitim ve yerel dernekler modeliyle koordinasyon sorunlarını ortaya çıkardı; model, resmi eğitimin merkezi paradigması, temel ve orta öğretimin resmi olarak gerektirdiği seviyelerin okul sertifikası (sıradan gündüz okulu) ve normal öğrencilere dayatılan devam eden çalışmaların emirleri tarafından nihayetinde ezildi (Lima & Guimarães, 2011). Güçlü okullaşma ve hayat boyu öğrenmenin resmileştirilmesi ile karşı karşıya kalan mesleki eğitim, bağımsız ama paralel bir yol olarak görülüyordu, büyük ölçüde AB'den artan fonları çekiyor, ancak popüler eğitim ve temel eğitim modeliyle yapısal, politik ve eğitimsel uyumsuzlukları ortaya çıkarıyor (Lima, 2005).

2005 ile 2011 tarihleri arasında yetişkin öğrencilerin erişiminde önemli bir artış gözlemlendi. Bu hükme bir milyondan fazla kayıtlıdır. Yaklaşık 600.000 eğitim diploması aldı ve bunların üçte biri de hayat boyu öğrenme ve öğretim kurslarına katılmak için profesyonel bir nitelik kazandı. Öğrenciler, ülke çapında 10.000'den fazla yetişkin eğitimciyi işe alan yerel yetişkin eğitim merkezlerine katıldılar; dahası, birçok öğrenci hayat boyu öğrenme ve öğretim kurslarına katılmıştır (Portugal, 2011).

Yöntem

Bu araştırma literatür taramasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Buna yönelik olarak bu konuyla ilgili kitaplar, dergiler, makaleler, ulusal ve uluslararası dergiler vb kaynaklardan yararlanılmış bunlara dayalı olarak bir derleme yapılmıştır. Hayat boyu öğrenme ve ülkelerde hayat boyu öğrenme ile ilgili temeller belirlenmiş, tarama gerçekleştirilmiş ve süreçte yer alan konuların önemli bölümlerinden bahsedilmiştir. Bu şekilde, araştırma hayat boyu öğrenme ile ilgili bir genel çerçeve oluşmasını sağlamıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, hayat boyu öğrenme kavramına bir genel bir bakış sağlarken aynı zamanda Yunanistan ve Portekiz ülkelerindeki hayat boyu öğrenme boyutu ele alınmıştır. Hayat boyu öğrenmede, eğitim ve ardından iş arasında net ayrım yoktur (Fischer, 2000). Kegan'ın hayat süresi geliştirme modeline göre, (Kegan, 1982, 1994; Kegan & Lahey, 2001), niteliksel olarak farklı seviyelerdeki sosyal yapıda bir kişi giderek daha karmaşık "zihin düzenleri" ne ilerler ve başkalarının nasıl anlamalarına yönelik daha derin bir anlayış seviyesine geçer. Öğrenme, potansiyel ve mevcut bilgi ve beceriler ile kişinin potansiyel seviyesi arasındaki farkındalığı teşvik eder. Bu farkındalık içsel gelişim süreçlerini teşvik eder. İnsanlar öğrenmeye ihtiyaçları olduğunu fark eder ve ayrıca nasıl öğrendiklerinin de farkında olurlar. Bu gerçekleştikçe, daha derin öğrenme gerektiren daha karmaşık öğrenme yöntemlerini denemeleri muhtemeldir. Bu bilgiler ışığında, hayat boyu öğrenme, örgün eğitime göre daha farklı bir eğitim sürecidir. Bu nedenlerle, bu araştırma hayat boyu gelişime odaklanmıştır. İnsan kaynakları yönetimi yaklaşımı ile ilgili olarak, hayat boyu öğrenme politikaları bu iki ülkenin siyasi gündemlerinin uzun yıllardır ana konuları değildi ve hayat boyu öğrenmeye son zamanlarda uygulanan stres AB'den çok etkilenmiştir; iki ülke hayat boyu öğrenmeyi özgürleştirici ve demokratik hedeflere ve kavramsal unsurlara yönelik bir politika olarak değil, rekabet

gücü için bir strateji olarak teşvik ediyor. Yunanistan'da, AB'nin hayat boyu öğrenme kılavuzları, ulusal politikalarda temel bir stratejinin temeli olmuştur. Benzer bir yol izleyen Portekiz'deki yetişkin eğitimi programları, işgücü piyasası için yetişkinlerin iyileştirilmesi yoluyla insan kaynaklarının niteliklerini artırmayı amaçlamaktadır (Guimarães, 2016). Bu anlamda eğitim ve öğrenme, kazanmaya yönelik öğrenme amacıyla geleceğe yönelik iyi yatırımlar olarak görülmektedir (Lima, 2012). Bu literatür taramasına dayanarak, araştırmacılara farklı ülkelerin hayat boyu öğrenme gelişimlerini incelemeleri önerilmiştir.

Kaynaklar

- Almpanti, T. (2013). *Second chance schooling in Greece: a policy study, with particular attention to the situation of teachers of English*. Nottingham.
- Bentley, T. (1998). *Learning beyond the classroom: Education for a changing world*. Routledge.
- Boyatzis, R. E., & Kolb, D. A. (1991). Assessing individuality in learning: The learning skills profile. *Educational Psychology*, 11, 279–295.
- Almpanti, T. (2013). *Second Chance Schooling in Greece: A Policy Study, with Particular Attention to the Situation of Teachers of English* (Diss.). University of Nottingham, Nottingham.
- Candy, P. D. (1991). *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. Jossey-Bass.
- Claxton, G. (2000). *Wise up: The challenge of lifelong learning*. Bloomsbury.
- Egetenmeyer, R. (2012). Informal learning of managers in a multinational company in Germany, Great Britain and Spain: *An Intercultural Comparison. Proceedings of ISCAE Conference*, 77–89.
- European Commission (EC). (2001). *Making a European area of lifelong learning a reality*. Brussels: European Commission.
- Edwards, R. (1997). *Changing places? Flexibility, lifelong learning, and a learning society*. Routledge.
- Field, J. (2006). *Lifelong learning and the new educational order*. Stoke-on-Trent Staffordshire, UK: Trentham Books.
- Fischer, G. (2000). Lifelong learning: More than training. *Journal of Interactive Learning Research*, 11, 265–294.
- Jarvis, P. (2006). *Towards a comprehensive theory of human learning*. Routledge.
- Karalis, T., & Pavlis-Korres, M. (2010). *Lifelong learning in greece: a critical review of policies and institutions*. Handbook of Lifelong Learning Developments. Nova Science Publishers.
- Kegan, R. (1982). *The evolving self: Problem and process in human development*. Harvard University Press.
- Kegan, R. (1994). *In over our heads: The mental demands of modern life*. Harvard University Press.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as a source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kegan, R., & Lahey, L. L. (2001). *How the way we talk can change the way we work: Seven languages for transformation*. Jossey-Bass.
- Levinson, D. J. (1997). *The seasons of a woman's life*. Random House.
- Lima, L. C. (2005). A Educação de Adultos em Portugal (1974–2004): Entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos. In R. Canário, & B. Cabrito (Eds.), *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa.
- Lima, L. C., & Guimarães, P. (2011). *European strategies in lifelong learning: a critical introduction. farmington hills*. Barbara Budrich.
- Lima, L. C., & Guimarães, P. (2016). Recognition of prior learning at the centre of a national strategy: tensions between professional gains and personal development. *Journal of Adult and Continuing Education*, 22(1), 29–45.
- London, M., & Smither, J. W. (1999a). *Career-related continuous learning: Defining the construct and*

mapping the process. JAI Press.

Mainemelis, C., Boyatzis, R. E., & Kolb, D. A. (2002). Learning styles and adaptive flexibility: Testing experiential learning theory. *Management Learning*, 33, 5–33.

Marsick, V. J. (1987). *New paradigms for learning in the workplace.* Croom Helm.

Melo, A., & Benavente, A. (1976). *Educação Popular em Portugal.* Livros Horizonte.

Portugal. (2011). *Linhas orientadoras para o futuro da Iniciativa Novas Oportunidades.* Lisboa, Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional. I.P. Sanz

Sharples, M. (2000). The design of personal mobile technologies for lifelong learning. *Computers and Education*, 34, 177–193.

Van Velsor, E., & Guthrie, V. A. (1998). *Enhancing the ability to learn from experience.* Jossey-Bass.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological process.* Harvard University Press.

Zarifis, G. K. (2016). *Country briefing on adult education/adult skills.* Ecorys.