

Αρχές και πρακτικές της κριτικά στοχαστικής διδασκαλίας και μάθησης στο πλαίσιο της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής

Λαμπρίνα Γιώτη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΑΠΘ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή.....	3
1 Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική και Εκπαίδευση Ενηλίκων: μία ταυτόσημη σχέση.....	5
2 Πρόσφατες εξελίξεις στην πανεπιστημιακή παιδαγωγική διεθνώς και στην Ελλάδα	9
3 Θεωρίες μάθησης για την εκπαίδευση ενηλίκων	14
4 Περιοχές επίκαιρου θεωρητικού και ερευνητικού ενδιαφέροντος στη διδασκαλία και μάθηση των ενηλίκων.....	17
4.1 Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση	17
4.2 Βιωματική μάθηση.....	19
4.3 Κριτικός στοχασμός.....	20
4.4 Διά βίου μάθηση.....	24
4.4.1 Μαθαίνω πώς να μαθαίνω	24
4.4.2 Η κοινωνία των πολιτών	25
5 Η θεωρία και η μεθοδολογία του κριτικού μετασχηματίζοντα στοχασμού.....	29
5.1 Κριτικός στοχασμός.....	31
5.2 Μετασχηματίζουσα μάθηση	33
5.3 Μεθοδολογία ενός μετασχηματίζοντα κριτικού στοχασμού.....	34
6 Καλές Πρακτικές.....	42
6.1 Ο κριτικός στοχασμός στα διαφορετικά γνωστικά πεδία.....	42
6.2 Η μεθοδολογία της διεργασίας του κριτικού στοχασμού.....	43
6.2.1 Στάδια της διεργασίας	43
6.2.2 Δυσλειτουργικές παραδοχές.....	44
6.2.3 Πώς διδάσκουμε για να βοηθήσουμε τους εκπαιδευόμενους να σκέφτονται κριτικά... 44	
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	51

Εισαγωγή

Η οργάνωση και λειτουργία δομών ενδοπανεπιστημιακής υποστήριξης του διδακτικού και παιδαγωγικού έργου από τα πανεπιστήμια είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη διεθνώς¹. Στη χώρα μας ωστόσο το όλο εγχείρημα είναι εξαιρετικά πρόσφατο. Μία πρώτη απόπειρα θεσμικής υποστήριξης της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής έγινε το 2011 στο Πανεπιστήμιο Πατρών και μόλις το 2022-23 εντάχθηκε σε χρηματοδότηση από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος ΕΣΠΑ 2014-2020, η οριζόντια δράση για τη δημιουργία Κέντρων Υποστήριξης Διδασκαλίας και Μάθησης (ΚεΔιΜΑ) για όλα τα Πανεπιστήμια.

Η σύγκλιση Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης ενηλίκων είναι παλιά και επαρκώς θεωρητικά και ερευνητικά τεκμηριωμένη. Ωστόσο, τις 3-4 τελευταίες δεκαετίες η Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική έχει αποτελέσει ένα διακριτό επιστημονικό υποπεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων που συγκεντρώνει αυξημένο ερευνητικό ενδιαφέρον. Οι σχετικές μελέτες και έρευνες κατατείνουν στην αναγκαιότητα της στροφής της πανεπιστημιακής παιδαγωγικής προς την εφαρμογή και διάχυση συμμετοχικών, και γενικότερα φοιτητοκεντρικών διδακτικών προσεγγίσεων, την προώθηση μίας πιο άμεσης σχέσης και επαφής με τις διδάσκουσες και τους διδάσκοντες, την παιδαγωγική συμβουλευτική και τη διδακτική υποστήριξη τους. Τα εγχειρήματα αυτά επιδιώκουν να μετατοπιστεί η

¹ Ενδεικτικά αναφέρουμε κάποια από τα πιο δημοφιλή Πανεπιστημιακά Ιδρύματα, όπως: το Harvard, το Stanford, το Columbia, Berkeley-California, το Kent, το New York στις ΗΠΑ, το Alberta, το Dalhousie στον Καναδά, το Εθνικό Πανεπιστήμιο της Canberra, της Adelaide, το Καθολικό πανεπιστήμιο στη Melbourne, το North Sydney, το Edith Cowan στην Αυστραλία, το University College London, το Oxford, το Bath το Cambridge, το Newcastle, το Sussex στη Μεγάλη Βρετανία, το Karolinska Institutet, το Uppsala στη Σουηδία, το Πανεπιστήμιο των Επιστημών και Τεχνολογίας στη Νορβηγία, το Πανεπιστήμιο του Amsterdam στην Ολλανδία και πλήθος άλλων στις ίδιες, αλλά και σε άλλες χώρες.

πανεπιστημιακή διδασκαλία από τον δασκαλοκεντρικό τραπεζικό -για να χρησιμοποιήσουμε τον όρο του Freire- χαρακτήρα της, ο οποίος παθητικοποιεί και αποσιωπεί τις/ους φοιτήτριες/ές², προς πιο συμμετοχικές και συνεργατικές διεργασίες, καθώς και προς λιγότερο κάθετες και ιεραρχημένες σχέσεις εξουσίας-γνώσης μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων.

Στη συνέχεια, θα παρουσιάσουμε τη σχέση της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής με την Εκπαίδευση Ενηλίκων, θα αναφερθούμε αδρομερώς στις σημαντικότερες θεωρίες μάθησης, καθώς και στις περιοχές του θεωρητικού ενδιαφέροντος στην εκπαίδευση ενηλίκων σήμερα προσεγγίζοντάς τες κριτικά, ενώ τέλος θα αφιερώσουμε σημαντικό μέρος της εργασίας στη θεωρητική και μεθοδολογική προσέγγιση του κριτικού στοχασμού, όπως τον ανέπτυξε ο διεθνούς φήμης και επιδραστικός ακαδημαϊκός Εκπαίδευσης Ενηλίκων και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης Stephen Brookfield.

² Στην παρούσα εργασία και σε μία προσπάθεια να αποφύγουμε τη σεξιστική χρήση της γλώσσας επιχειρούμε στο μεγαλύτερο μέρος της, αλλά όχι αποκλειστικά, να συμπεριλάβουμε στα ουσιαστικά, επίθετα, μετοχές και αντωνυμίες και τα δύο γένη. Το εγχείρημα αυτό προκαλεί σημαντικές δυσκολίες στην ανάγνωση εξαιτίας των ιδιαιτεροτήτων της γλώσσας με τη συχνή χρήση καταλήξεων που αποδίδονται στα γένη. Ζητούμε την κατανόησή σας. Επίσης, χρησιμοποιούμε συχνά τον όρο εκπαιδευόμενος/η γιατί όσα παρουσιάζονται δεν αφορούν τη διδασκαλία και μάθηση μόνο των φοιτητριών και των φοιτητών αλλά οποιασδήποτε ομάδας ενηλίκων σε οποιοδήποτε πλαίσιο τυπικής ή μη τυπικής εκπαίδευσης. Για τον ίδιο λόγο γίνεται συνήθως αναφορά στον όρο εκπαιδευτρια και εκπαιδευτής ενηλίκων.

1 Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική και Εκπαίδευση Ενηλίκων: μία ταυτόσημη σχέση

Η σύγκλιση της Πανεπιστημιακής εκπαίδευσης με την εκπαίδευση ενηλίκων χρονολογείται ήδη από τα τέλη του 19ου αιώνα όταν τα Πανεπιστήμια άρχισαν να προσφέρουν προγράμματα σε ενήλικους. Η ανάδυση της προοδευτικής εποχής και η διάδοση των ιδεών της για τον εκδημοκρατισμό της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και τα δυναμικά και μαζικά κινήματα εκπαίδευσης ενηλίκων που εμφανίζονται την εποχή της ραγδαίας βιομηχανοποίησης, ώθησαν την ελιτίστικη πανεπιστημιακή εκπαίδευση στη μαζική και λαϊκή εκπαίδευση ενηλίκων (Γιώτη, 2010 & 2017). Το άνοιγμα του πανεπιστημίου στην κοινωνία εκδηλώνεται στην ανάπτυξη και διάδοση του κινήματος της Πανεπιστημιακής Επέκτασης (University Extension) και των εξωσχολικών δραστηριοτήτων (extramural activities) που εγχειρηματοποιούν την απόπειρα να αρθούν οι ηλικιακοί περιορισμοί του πανεπιστημιακού συστήματος και τα οποία αποτέλεσαν τον προπομπό της διά βίου εκπαίδευσης και μάθησης και της μαζικοποίησης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (American Society for the Extension of University Teaching, 1891, 3 στο Καραλής, 2020, 22).

Ωστόσο, η Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική ή Παιδαγωγική της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης³ αρχίζει να εμφανίζεται ως διακριτό επιστημονικό πεδίο τέλη της δεκαετίας του 1960. Η ανάγκη ανάπτυξης και διάχυσης της μάθησης μέσα από συμμετοχικές και βιωματικές διδακτικές μεθόδους που θα βασίζονται στην επίλυση προβλήματος στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση έχει τις απαρχές της σε ένα πρόγραμμα Ιατρικής στο Πανεπιστήμιο του McMaster στο Hamilton (Ontario) του Καναδά το 1968, ενώ το πρώτο πρόγραμμα σπουδών βασισμένο στην επίλυση-προβλήματος εγκαινιάστηκε το 1972 από το Κολλέγιο Ανθρώπινης Ιατρικής στο Πανεπιστήμιο του Michigan (Delisle, 1997). Στη συνέχεια το πρόγραμμα αυτό εφαρμόστηκε και σε

³ Ο όρος συναντάται με δύο τρόπους είτε ως University Pedagogy είτε ως Higher Education Pedagogy.

άλλους γνωστικούς τομείς πέραν της Ιατρικής, στο Πανεπιστήμιο του Maastricht στην Ολλανδία και σε όλα τα γνωστικά πεδία του Πανεπιστημίου του Aalborg στη Δανία. Ανάλογη, διαδρομή ακολούθησε και η ανάπτυξη προγραμμάτων και διδακτικών προσεγγίσεων που εστιάζουν στη συνεργατική μάθηση. Αρχικά, οι μέθοδοι ανάπτυξης της συνεργατικής μάθησης υιοθετήθηκαν στα μέσα της δεκαετίας του '60 από το Πανεπιστήμιο της Minnesota στα προγράμματα εκπαίδευσης δασκάλων K-12 (όσους διδάσκουν ηλικίες από 5 έως 18 ετών, δηλαδή από την προσχολική εκπαίδευση έως και το Λύκειο), ενώ από τις αρχές του '70 και από το John Hopkins University. Τις δεκαετίες 1980-1990 τα μοντέλα συνεργατικής μάθησης σημείωσαν σημαντική διάδοση σε σχολές Μηχανικών, ενώ προς τα τέλη του '90 θεσμοθετήθηκαν δομές για την υποστήριξη μοντέλων συνεργατικής μάθησης στην Ανώτατη Εκπαίδευση (Telang, 2014; Smith, et al. 2005; Walsh, 2005; Handelsman & al., 2004; Thomas, 2000; Delisle, 1997).

Είναι όμως, τα τελευταία 40 χρόνια που έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση διεθνώς στην ανάδειξη της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής ως ενός διακριτού κλάδου των Επιστημών της Αγωγής και Εκπαίδευσης (Παιδαγωγικής), στον οποίο σταδιακά αξιοποιούνται συστηματικά όλο και περισσότερο θεωρίες, αρχές και διδακτικές πρακτικές της εκπαίδευσης ενηλίκων (Καραλής 2020; Κεδράκα 2016). Σήμερα υπάρχει ένα σημαντικό εύρος επιστημονικών πεδίων και τομέων στους οποίους έχει αναπτυχθεί η Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική συνεισφέροντας ποικιλότητα στην ανάπτυξη και τον εμπλουτισμό της, από τον τομέα της Ιατρικής Εκπαίδευσης ή της Εκπαίδευσης Μηχανικών (ανάπτυξη θεωρίας και εργαλείων) έως τις νέες τεχνολογίες, την ψηφιακή μάθηση και τις θεωρητικές προσεγγίσεις από την τομέα της Ψυχολογίας και των Θεωριών Μάθησης (Karalis 2020). Ωστόσο, ο τομέας που έχει εγγενή συνάφεια και διαπερνά με μεγαλύτερη συνέπεια την Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική είναι ο τομέας της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Η εγγενής σύνθεση των δύο πεδίων αποτυπώνεται καταρχήν στη συνθήκη της ενηλικιότητας. Αφενός αφορά την ενήλικη κατάσταση ύπαρξης των αποδεκτών της

τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αναδυόμενων και ώριμων φοιτητριών/τών και αφετέρου, στους παρόχους εκπαίδευσης, το πανεπιστημιακό διδακτικό προσωπικό (Τόκα & Γιώτη, 2021). Το άλλο σημείο σύγκλισης των δύο πεδίων αποτελούν οι πρακτικές της μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων, οι οποίες επιδιώκεται όλο και περισσότερο να μεταφερθούν στην τυπική εκπαίδευση, κυρίως στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Καραλής & Ράικου, 2016; Ράικου & Καραλής, 2016;). Η παρατηρούμενη τα τελευταία χρόνια σύγκλιση μεταξύ της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής και της Εκπαίδευσης Ενηλίκων εντοπίζεται επομένως στις αρχές που τις διέπουν, καθώς και στους στόχους και τις μεθόδους που υιοθετούν. Οι φοιτητές και φοιτήτριες στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης θα πρέπει πλέον να αντιμετωπίζονται ως ενήλικες (Halix, 2010). Ως εκ τούτου, έχουν χαρακτηριστικά (αυτονομία, εμπειρίες, αυτοδιάθεση, αίσθηση προοπτικής, συγκεκριμένους στόχους) (Knowles, 1990) που απαιτούν εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και μεθόδους που ικανοποιούν τις ανάγκες τους (Lynch and Pappas, 2017; Pavlakis, et al., 2016; Onwuegbuzie et al, 2007; Sander et al., 2000; Rogers, 1999). Κατά συνέπεια, η διδασκαλία των φοιτητριών και φοιτητών (προπτυχιακοί, μεταπτυχιακοί ή ενήλικες 25+) θα πρέπει να επικεντρώνεται στην/τον εκπαιδευόμενη/ο και να προωθεί την ενεργό και συνεργατική μάθηση, την κριτική σκέψη, την αυτονομία και την υπευθυνότητα της/του, την ανάπτυξη δεξιοτήτων, την υιοθέτηση νέων στάσεων (Gougoulakis et al., 2020; Ιωάννου & Αθανασούλα-Ρέππα, 2008; Roy & Macchiette, 2005). Η ανάγκη για στροφή προς τη μαθητοκεντρική μάθηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση διατυπώνεται ρητά και σε σχετικές αποφάσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ), ενώ επισημαίνετε σε πλήθος μελετών και ερευνών που αφορούν στις απόψεις των φοιτητών/τριών για τη διδασκαλία τους στα ΑΕΙ (ΕΗΕΑ-Bologna, 1999; ΕΗΕΑ-Bucharest, 2012; ΕΗΕΑ-Yerevan, 2015; ΗQA 2016; Kedraka & Rotidi, 2017; Pavlakis, et al., 2016; Onwuegbuzie et al, 2007; Sander et al., 2000).

Ως φυσικό επακόλουθο, η πανεπιστημιακή παιδαγωγική ασχολείται με το πώς αντιμετωπίζεται θεωρητικά και μεθοδολογικά η διδασκαλία και η μάθηση των

ενηλίκων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και αποτελεί τον δεύτερο τομέα ενδιαφέροντος και έρευνας στις δημοσιεύσεις των πιο γνωστών περιοδικών Εκπαίδευσης Ενηλίκων, με πρώτον εκείνον της εκπαίδευσης στους χώρους εργασίας (Καραλής 2020, 23-4). Άλλωστε, συχνά οι έδρες σε πανεπιστήμια του εξωτερικού - ιδιαίτερα στην Αμερική- αποδίδουν το γνωστικό αντικείμενο ως ενιαίο: Adult and Higher Education.

2 Πρόσφατες εξελίξεις στην πανεπιστημιακή παιδαγωγική διεθνώς και στην Ελλάδα

Οι δύο βασικές συνιστώσες του ακαδημαϊκού έργου στα περισσότερα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης τα οποία δεν είναι αμιγώς ερευνητικά είναι η έρευνα και η διδασκαλία. Είναι γεγονός ότι αποτελεί ένα παγκόσμιο παράδοξο οι ακαδημαϊκοί, αν και είναι διδάσκοντες, να μην έχουν παιδαγωγική κατάρτιση. Μάλιστα, συχνά η έρευνα πραγματοποιείται σε βάρος της διδασκαλίας (Κέδρακα & Ροτίδη, 2017; Κέδρακα, 2016; Minter, 2011), στον βαθμό που είναι η ποσότητα της παραγωγής έρευνας και όχι η ποιότητα της διδασκαλίας που καθορίζει και πλαισιώνει τόσο τα κριτήρια για την αξιολόγηση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, όσο και τα κριτήρια για την ακαδημαϊκή εξέλιξη των μελών ΔΕΠ (Gougoulakis et al., 2020). Παρατηρείται, επιπλέον, οι διδάσκοντες οι οποίες/οι είναι πολύ δραστήριες/οι στις δημοσιεύσεις να εστιάζουν περισσότερο και να αντλούν μεγαλύτερη ευχαρίστηση από την έρευνά τους (Cretchley, Edwards, O'Shea, Sheard, Hurst, Brookes, 2013), αλλά να παραμελούν να βελτιώσουν τις διδακτικές τους δεξιότητες. Ως αποτέλεσμα, η διδασκαλία καταλήγει να είναι μια ατυχής αναγκαιότητα.

Με τη νέα χιλιετία, η κατάσταση αυτή άρχισε να αλλάζει σημαντικά σε ορισμένες χώρες, όπως για παράδειγμα στις: Σουηδία, Αγγλία, Κύπρος, Νορβηγία, Βέλγιο, Δανία, Φινλανδία, Ουγγαρία, Πολωνία, Ελβετία, Ουκρανία, Τουρκία και Σρι Λάνκα, οι οποίες προσφέρουν παιδαγωγική κατάρτιση στο διδακτικό τους προσωπικό (Κέδρακα & Δημάση, 2015; ΗQA, 2015; Kaltsidis et al. 2021). Αναλόγως, ο κλάδος της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής προσελκύει αυξημένο ερευνητικό ενδιαφέρον, τόσο στην Ευρώπη όσο και διεθνώς. Συγκεκριμένα, το ζήτημα της μετάβασης από την παραδοσιακή πανεπιστημιακή διδασκαλία με επίκεντρο την καθηγήτρια ή τον καθηγητή σε μια φοιτητοκεντρική προσέγγιση διδασκαλίας-μάθησης προτάσσεται στην ατζέντα της όλης συζήτησης, με έμφαση στην υιοθέτηση παιδαγωγικών αρχών, μεθόδων και πρακτικών που προάγουν τη δέσμευση της/του φοιτήτριας/τή, τον

προβληματισμό, την αυτονομία, την κριτική μάθηση και ευθύνη (Kedra & Rotidi, 2017; EHEA Yerevan, 2015; European Commission, 2015; EHEA Bucharest, 2012; EHEA-Bologna, 1999). Τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στοχεύουν στην παροχή ποιοτικής διδασκαλίας και εκπαίδευσης, την καλλιέργεια της αγάπης για τη μάθηση, τη δημιουργία ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων ικανών για κριτική σκέψη η οποία δεν θα καλλιεργείται μόνο στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού ιδρύματος, αλλά θα ασκείται και θα εφαρμόζεται και στην κοινωνία (Ασονίτου, 2016; Φραγκούλης & Βαλκάνος, 2016; Γουγουλάκης & Οικονόμου, 2014).

Η αναγκαιότητα προσανατολισμού της διδακτικής πρακτικής στα πανεπιστήμια προς πιο φοιτητοκεντρικούς τρόπους μάθησης υπογραμμίζεται, πέρα από τις έρευνες σε φοιτήτριες/ές και πανεπιστημιακό διδακτικό προσωπικό, και στις πρόσφατες αποφάσεις και κατευθύνσεις των πολιτικών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Σύμφωνα με τις σχετικές οδηγίες, η διδασκαλία (σε προπτυχιακούς, μεταπτυχιακούς ή/και ενήλικους άνω των 25 ετών φοιτήτριες/ές) οφείλει να προωθεί την ενεργή και συνεργατική μάθηση, την κριτική σκέψη, την αυτονομία και ευθύνη του μαθάνοντα, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την υιοθέτηση νέων στάσεων (Gougoulakis et al., 2020; Toka & Gioti, 2021; Kedra & Rotidi, 2017; Pavlakis, et al., 2016).

Προς την κατεύθυνση αυτή, εφαρμόζονται ευρέως σε πανεπιστημιακά τμήματα διδακτικές πρακτικές που διευκολύνουν την καλύτερη εμπλοκή των προπτυχιακών φοιτητριών/τών στη μαθησιακή διαδικασία, όπως: ενεργή και συνεργατική μάθηση, κοινότητες μάθησης, συνεργατική εκπαίδευση, μάθηση με βάση την έρευνα και τα προβλήματα και ομαδικά έργα τις λεγόμενες παιδαγωγικές εμπλοκής που βασίζονται στην τάξη, ιδιαίτερα στη συνεργατική και στη μάθηση με βάση το πρόβλημα. Οι «παιδαγωγικές της εμπλοκής» (pedagogies of engagement), όρος που εισήγαγε ο Russ Edgerton το 2001 (in Smith et al. 2005, 87), ουσιαστικά σημαίνει ότι μία καλή πρακτική ενθαρρύνει την επικοινωνία μεταξύ μελών ΔΕΠ και φοιτητριών/τών, τη μεταξύ τους συνεργασία και την ενεργητική μάθηση. Παράλληλα, αποκτούν όλο και μεγαλύτερη διάδοση και διάχυση οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης των ενηλίκων που

δίνουν έμφαση στη μετασχηματίζουσα μάθηση και τον κριτικό στοχασμό πάνω στις βιωμένες, συχνά ασυνείδητες παραδοχές, με βάση τις οποίες νοηματοδοτούμε τις εμπειρίες μας. Η αξιοποίηση των μεθοδολογιών ανάπτυξης του κριτικού μετασχηματιστικού στοχασμού στο πλαίσιο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να παίξει καθοριστικό ρόλο, μεταξύ άλλων, στην ανάπτυξη της επιστημικής και συλλογιστικής σκέψης και να συντείνει στην κριτική εμβάθυνση του περιεχομένου και των ιδεών και την ειδημοσύνη στο γνωστικό αντικείμενο (Berk, 2021). Επομένως, αναγκαία προσθήκη στις παιδαγωγικές της εμπλοκής της πανεπιστημιακής παιδαγωγικής, είναι ο κριτικός διαλεκτικός στοχασμός, ώστε να μην ενδιαφέρει απλά η ενεργητική συμμετοχή των φοιτητριών/τών, αλλά και η κριτική τους διεύθυνση, αμφισβήτηση και επανοηματοδότηση του περιεχομένου του μαθήματος.

Ενδιαφέρουσα για τον προσδιορισμό μίας φοιτητοκεντρικής προσέγγισης της πανεπιστημιακής παιδαγωγικής ήταν η δημοσίευση των πορισμάτων του έργου The National Survey of Student (NSSE) στις ΗΠΑ που αποτυπώνει 5 σημεία αναφοράς ως τα σημαντικότερα με βάση τις απόψεις των φοιτητριών/τών (Smith et al. 2005, 87):

- 1) το επίπεδο της ακαδημαϊκής πρόκλησης και οι υψηλές προσδοκίες των διδασκόντων,
- 2) η ενεργητική και συνεργατική μάθηση,
- 3) η αλληλεπίδραση με τη Σχολή,
- 4) ο εμπλουτισμός των εκπαιδευτικών και μαθησιακών εμπειριών εντός και εκτός τάξης και
- 5) το υποστηρικτικό περιβάλλον της πανεπιστημιούπολης.

Αναλόγως, η μεγάλης κλίμακας μελέτη του Astin για το τι έχει σημασία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (με συμμετοχή 27.064 φοιτητριών/τών σε 309 ιδρύματα) διαπίστωσε ότι δύο παράγοντες ήταν μακράν οι πιο σημαντικοί για τις/ους φοιτήτριες/τές:

- α) η μεταξύ τους αλληλεπίδραση και

β) η αξιοποίηση από μέρους των καθηγητών/τριών των παιδαγωγικών της δέσμευσης.

Αναλόγως, η αποδελτίωση μίας σειράς άλλων ερευνών από τους Smith et al., (o.p.) επιβεβαιώνουν και συμπληρώνουν τα παραπάνω.

Στην Ελλάδα η ανάπτυξη της πανεπιστημιακής παιδαγωγικής, όπως προαναφέραμε, είναι σχετικά πρόσφατη. Βέβαια, η αναγκαιότητα της παιδαγωγικής κατάρτισης δεν έχει οριστεί ξεκάθαρα και ρητά ως προϋπόθεση για τη διδασκαλία σε ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Κέδρακα, 2016). Αναφέρεται στους ελληνικούς νόμους, αλλά το πλαίσιο παραμένει ασαφές και τελικά η ευθύνη για τον καθορισμό των κριτηρίων που πρέπει να πληρούνται βαρύνει το ίδιο το εκπαιδευτικό ίδρυμα. Έτσι, στην πράξη, η θεωρητική κατάρτιση και ένα μεταπτυχιακό ή διδακτορικό δίπλωμα ισοδυναμούν με διδακτική/διδακτική ικανότητα. Για πρώτη φορά το 2011 ιδρύεται στο Πανεπιστήμιο Πατρών δομή για την υποστήριξη των διδασκόντων/ουσών στο πλαίσιο των προβλεπόμενων στις διατάξεις του άρθρου 51 του ν. 4009/2011. Στη συνέχεια, θεσμοθετούνται τα Γραφεία Υποστήριξης της Διδασκαλίας και της Μάθησης σε τρία ΑΕΙ (Πανεπιστήμιο Πατρών, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης και Πανεπιστήμιο Αιγαίου), των οποίων η επίσημη ίδρυση και λειτουργία ως Κέντρων Διδασκαλίας και Μάθησης πραγματοποιήθηκε το 2020, το 2019 και το 2020 αντίστοιχα (Τοκα & Γιολι, 2021). Παράλληλα τον Σεπτέμβριο του 2016 δημιουργήθηκε το Δίκτυο Καθηγητών της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης για ανάπτυξη και διάχυση της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής, που προέκυψε ως αποτέλεσμα των εργασιών σχετικού Συμποσίου, ενώ το 2019 πραγματοποιήθηκε το 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής υπό την αιγίδα του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης. Τη χρονιά 2022-23 αναπτύχθηκε οριζόντια δράση με χρηματοδότηση από το ΕΚΤ για τη δημιουργία Κέντρων Διά Βίου Μάθησης (ΚΕΔΙΜΑ) στα πανεπιστήμια της χώρας, ενώ έχει πολλαπλασιαστεί η σχετική αρθρογραφία Ελλήνων ερευνητών και πανεπιστημιακών σχετικά με την Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική.

Οι σχετικές έρευνες στη χώρα εντοπίζονται εδώ και σχεδόν μια δεκαετία και εστιάζουν είτε στις αντιλήψεις των φοιτητριών/τών για τις μεθόδους διδασκαλίας, τις προσεγγίσεις και τους ρόλους που απορρέουν από τη θεωρητική παράδοση της εκπαίδευσης ενηλίκων (Νίτσιου, 2018; Παυλάκης, Ταλίας & Ζαννέτος, 2016; Τζοτζου & Bigilaki, 2013; Pappa & Thanopoulos, 2006) ή για τις διδακτικές προοπτικές και τις μαθησιακές πρακτικές των εκπαιδευτικών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Fremantiti, 2018; Rotidi, 2015; Ioakeimidou, Papadimitriou & Lionarakis, 2015).

Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε συνοπτικά τις βασικές κατηγορίες θεωριών μάθησης ενηλίκων και τις περιοχές στις οποίες αυτές εστιάζουν θεωρητικό και ερευνητικό ενδιαφέρον στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, περιοχές που βρίσκονται στην τομή του με την πανεπιστημιακή παιδαγωγική.

3 Θεωρίες μάθησης για την εκπαίδευση ενηλίκων

Οι θεωρίες μάθησης που καθοδηγούν τη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία στην εκπαίδευση ενηλίκων θα μπορούσαν να ταξινομηθούν ευρέως σε δύο κατηγορίες: τις δασκαλοκεντρικές και τις μαθητοκεντρικές (Toka & Gioti, 2022). Σύμφωνα με τη Γιώτη (2010, 2017, 2019) στις πρώτες εντάσσονται οι παραδοσιακές θεωρίες που προσεγγίζουν τη μάθηση ως μία παθητική διαδικασία κατά την οποία η γνώση παρέχεται από τον ειδήμονα-διδάσκοντα και το περιεχόμενο της διδασκαλίας στο οποίο αποδίδεται ιδιαίτερη έμφαση αντλείται βασίζεται στα «μεγάλα βιβλία» που παρουσιάζουν τα εξαιρετικά επιτεύγματα του ανθρωπίνου νου σε κάθε τομέα. Ο κύριος σκοπός τους είναι η διανοητική, ηθική και αισθητική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται ακόμη και οι συμπεριφοριστικές, οι οποίες έχουν πάρει το όνομά τους από τον αντίστοιχο κλάδο της Συμπεριφοριστικής Ψυχολογίας από όπου έχουν επηρεαστεί ή αλλιώς θεωρίες της κοινωνικής αποτελεσματικότητας. Οι προσεγγίσεις αυτές μεταφέρουν το παράδειγμα της επιστημονικής διοίκησης και του τεχνοκρατισμού, με τις τυποποιημένες τεχνικές μετρήσεων (στάνταρτ) στη βάση της ανάλυσης κόστους-οφέλους, από τη βιομηχανία στην «επιχείρηση» της εκπαίδευσης. Δίνουν έμφαση στη διεξοδική διατύπωση μαθησιακών στόχων και στον έλεγχο - αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων από τη/τον διδάσκουσα/οντα τα οποία εδραιώνονται σε μία λειτουργιστική βάση. Επικεντρώνονται στην απόκτηση δεξιοτήτων οι οποίες προκύπτουν μέσα από τον προσεκτικό σχεδιασμό των στόχων και των βημάτων της μαθησιακής διαδικασίας ενώ ο ρόλος του διδάσκοντα είναι να σχεδιάσει ένα περιβάλλον το οποίο θα αποσπάσει την επιθυμητή συμπεριφορά ή θα πετύχει την κατάκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων ως ένα «μάνατζερ των πιθανοτήτων» και ως «περιβαλλοντικός ελεγκτής». Η λογική αυτών των θεωρήσεων είναι αυτή που και υπαγορεύει το σύστημα μέτρησης της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας στην

τριτοβάθμια εκπαίδευση στο πλαίσιο της εφαρμογής του νέου διοικητισμού (new managerialism) που έχει επικρατήσει τα τελευταία χρόνια (Γιώτη, 2010, 2017, 2019).

Στις μαθητοκεντρικές ή φοιτητοκεντρικές θεωρίες μάθησης υπάγονται οι νέο-ανθρωπιστικές (η προσωποκεντρικές), οι γνωστικές και κοινωνιο-γνωστικές, οι θεωρίες κοινωνικής αλλαγής (οι κριτικές- μετασχηματιστικές). Οι παραπάνω θεωρίες έχουν τα εξής κοινά σημεία: έχουν στο επίκεντρό τους την/τον εκπαιδευόμενη/ο (μαθητοκεντρικές), υποστηρίζουν ότι η γνώση κατασκευάζεται από το άτομο και την αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον, δηλαδή είναι εποικοδομιστικές (κονστρουκτιβιστικές) και διαπερνώνται όλες από τις αρχές της μοντέρνας ανθρωπιστικής φιλοσοφίας (ανθρωπιστικές). Για όλες η μάθηση και διδασκαλία των ενηλίκων θεωρείται ως μια δυναμική διαδικασία που επηρεάζεται και διαμορφώνεται από την/τον εκπαιδευόμενη/ο που συμμετέχει ενεργά και αυτόνομα σε αυτήν. Η μάθηση λειτουργεί μέσα σε κοινωνικά πλαίσια, ενεργοποιεί τις μαθησιακές ικανότητες των εκπαιδευομένων και βασίζεται στην προσωπική τους εμπειρία. Το περιεχόμενο, οι στόχοι και τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι λιγότερο σημαντικά από την/τον ίδια/ο την/τον εκπαιδευόμενη/ο στη/ον οποία/ο αποδίδεται η κύρια έμφαση (Ibid). Αυτή είναι μία ευρεία ταξινόμηση, ωστόσο θα πρέπει να επισημάνουμε ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές στο εύρος εντός του οποίου κάθε θεωρία προσεγγίζει την κατασκευή της γνώσης και συνεπώς πώς η σχέση μεταξύ ατόμου, μάθησης και κοινωνίας διαμορφώνεται και κατασκευάζεται. Σε γενικές γραμμές οι παραπάνω θεωρίες είναι αυτές που επικρατούν στη διεθνή σχετική βιβλιογραφία κατά τις τελευταίες δεκαετίες και προτιμώνται όταν διδάσκονται φοιτητές και ενήλικες (Jarvis, 2004, 84; Rogers, 1999). Οι πιο δημοφιλείς θεωρητικοί της εκπαίδευσης ενηλίκων κάθε κατηγορίας είναι οι Malcolm Knowles (ανδραγωγική) (1968), ο Paulo Freire (εκπαίδευση για κοινωνική αλλαγή) (1968), Jack Mezirow (1991) και Stephen Brookfield (1991) (κριτική μετασχηματίζουσα μάθηση), καθώς και ο Peter Jarvis (μαθησιακή διεργασία)(1987) (στο Γιώτη, 2010;). Σύμφωνα με την ταξινόμηση του Rogers (1999) οι θεωρίες τους είναι ανθρωπιστικές και ανήκουν στην

κατηγορία των κοινωνικών θεωριών που εστιάζουν στο περιβάλλον και στη συνεχή αλληλεπίδραση του ατόμου με αυτό.

4 Περιοχές επίκαιρου θεωρητικού και ερευνητικού ενδιαφέροντος στη διδασκαλία και μάθηση των ενηλίκων

Οι περισσότερες θεωρίες μάθησης, αλλά και το μεγαλύτερο μέρος των ερευνητικών εγχειρημάτων την τελευταία εικοσαετία, όπως επισημαίνει η Γιώτη (2019, 125-135) επικεντρώνονται σε τέσσερις ευρείες περιοχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, οι οποίες αν και είναι διακριτές, αλληλεπιδρούν και αλληλεπικαλύπτονται μεταξύ τους: α) η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, β) η βιωματική μάθηση, γ) ο κριτικός στοχασμός και δ) η διά βίου μάθηση. Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε τις θεωρητικές αυτές περιοχές καθώς και την κριτική που τις συνοδεύει για την καλύτερη δυνατή ένταξη και αξιοποίησή τους στο πλαίσιο της διδασκαλίας και μάθησης των ενηλίκων.

4.1 Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση

Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση αντλεί από την προσωποκεντρική ανθρωπιστική παράδοση και δίνει έμφαση στη δυνατότητα των ενηλίκων να αναλαμβάνουν και να έχουν τον έλεγχο της μάθησής τους, να θέτουν προσωπικούς στόχους, να εντοπίζουν πηγές και να επιλέγουν το περιεχόμενο και το ρυθμό μάθησής τους, να αποφασίζουν οι ίδιοι ποιες μέθοδοι προσιδιάζουν καλύτερα στο μαθησιακό τους στυλ και να αυτοαξιολογούν την πρόδοό τους (Elias & Merriam, 2005; Caffarella, 1993). Στον τομέα αυτόν, σύμφωνα με τον Stephen Brookfield (1996) η πλειοψηφία των ερευνών πραγματοποιήθηκε με υποκείμενα που προέρχονται από τη μεσαία τάξη, ενώ τα ευρήματα έγιναν αποδεκτά και προωθήθηκαν άκριτα. Όπως υποστηρίζει ο ίδιος, ζητήματα που αφορούν στην ποιότητα των προγραμμάτων αυτοκατευθυνόμενης μάθησης δεν έχουν ερευνηθεί, ούτε πτυχές που σχετίζονται, για παράδειγμα, με το ποια είναι η διαπολιτισμική διάσταση της έννοιας ή πώς περίοδοι αυτοκατευθυνόμενης μάθησης εναλλάσσονται με πιο παραδοσιακές μορφές μάθησης, ή πώς τελικά δεν είναι και τόσο αυτοκατευθυνόμενη η μάθηση μίας/ενός εκπαιδευόμενης/ου στον βαθμό που προκύπτει ουσιαστικά από εξωτερική διαχείριση ή/και χειραγώγηση.

Μάλιστα ένα μεγάλο μέρος της κριτικής εστιάζει ότι η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, κυρίως, αντιμετωπίστηκε ως ξεκομμένη από τις ευρύτερες κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις. Γι' αυτό και πρόσφατα τείνει να δοθεί έμφαση στη μετα-ανάλυση, σε έρευνες και θεωρία που παράχθηκαν από Αυστραλούς, Αμερικανούς και Καναδούς συγγραφείς. Η μετα-ανάλυση των ερευνών αυτών ανέδειξε ερωτήματα για την πολιτική διάσταση της αυτό-κατεύθυνσης και την ανάγκη μελέτης της σχέσης μεταξύ πρόθεσης και συγκυρίας στα προγράμματα αυτοκατευθυνόμενης μάθησης (Brookfield, 1993; Candy, 1990; Brockett & Hiemstra, 1991; Collins, 1988).

Ο Brookfield (1996) επισημαίνει και ένα άλλο σημείο κριτικής, αναφορικά με το ανταγωνιστικό και ατομιστικό υπόβαθρο της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης στους ενήλικες, θέτοντας ερωτήματα, όπως: πόσο ένα τέτοιο υπόβαθρο συνδέεται με θέματα προσωπικότητας ή κατασκευάζεται πολιτισμικά, αλλά και πώς παράγοντες, όπως οι προηγούμενες εμπειρίες, ο τομέας, το εκπαιδευτικό έργο, το πολιτικό έθος της περιόδου επηρεάζουν την απόφαση να μάθει κανείς με αυτόν τον τρόπο, αλλά και πώς οι ενήλικες αξιοποιούν κοινωνικά δίκτυα και ομάδες ομότεχνων για τη μαθησιακή τους υποστήριξη. Οι σοβαρότερες διαστάσεις, όμως, της κριτικής που προέκυψε απέναντι στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, σύμφωνα με τον ίδιο, συνοψίζονται ως εξής: Η πρώτη στην πολιτισμική διάσταση του σχηματισμού του εαυτού «που στον βαθμό που αγνοείται, τότε εύκολα εξισώνεται η αυτό-κατεύθυνση με το «ξέχωρα» και την εγωκεντρικότητα, η οποία τείνει σε μία ναρκισσιστική επιδίωξη ιδιωτικών στόχων παραγνωρίζοντας τις συνέπειες αυτού για τους άλλους και για τα ευρύτερα πολιτιστικά συμφέροντα». Η δεύτερη διάσταση αφορά το ότι η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση ενστερνίζεται μία άποψη για τη μάθηση που αποδίδει υπερβολική έμφαση στον εαυτό, «βλέπει τα υποκείμενα ως βουλητικά όντα, αυτοπερικεκτικά που περιφέρονται γύρω από ατομικά σχέδια», άρα λειτουργούν ενάντια σε συνεργατικές και συλλογικές τάσεις οι οποίες θεμελιώνονται σε κοινά ενδιαφέροντα και συμφέροντα (Brookfield, 1993 & 1996). Οπότε σε κάθε περίπτωση η πολύτιμη αξιοποίηση της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης οφείλει να λάβει υπόψη

της τους παραπάνω περιορισμούς ενώ επιπρόσθετα ενδέχεται να αξιοποιηθεί και στο πλαίσιο κριτικών και χειραφετητικών προσπαθειών.

4.2 Βιωματική μάθηση

Ο John Dewey αποτελεί τον πρωτεργάτη της βιωματικής μάθησης, ο οποίος θεωρούσε ότι μάθηση είναι η διαδικασία μέσω της οποίας αντλούμε νόημα από τις εμπειρίες μας, ενώ ο στοχασμός πάνω σε αυτή συνιστά κύριο χαρακτηριστικό της. Το έργο του επηρέασε τους σημαντικότερους πρώιμους θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως τους Eduard Lindeman, Cyril Houle, Malcolm Knowles και Carl Rogers (Γιώτη, 2010; Κόκκος, 2008). Η έμφαση στην εμπειρία ως προσδιοριστικό χαρακτηριστικό της ενηλικιότητας πρωτοεκφράστηκε από τον E. Lindeman (1926, 85), ο οποίος χαρακτήρισε την εκπαίδευση ενηλίκων «ως μία διαρκή διαδικασία αξιολόγησης εμπειριών», έννοια που είναι κεντρική στην ανδραγωγική και έχει προσδιορίσει την πρακτική της εκπαίδευσης ενηλίκων στις ΗΠΑ, Αγγλία, Γαλλία, Ουγγαρία, Πολωνία, Ρωσία, πρώην Τσεχοσλοβακία, πρώην Γιουγκοσλαβία, Φινλανδία (Brookfield, 1996). Η πεποίθηση ότι η διδασκαλία ενηλίκων πρέπει να θεμελιώνεται στις εμπειρίες των εκπαιδευομένων θεωρείται κρίσιμη για τις/τους εκπαιδευτές/τές, ανεξαρτήτως ιδεολογίας, και το πιο διαδεδομένο μοντέλο βιωματικής μάθησης είναι του David Kolb (1984), ενώ το μοντέλο των David Boud, Rosemary Keogh & David Walker (2002) συνδέει τη βιωματική μάθηση με τον στοχασμό πάνω στην εμπειρία (στο Κόκκος, 2008).

Η συσσώρευση εμπειριών είναι το στοιχείο που διακρίνει την ενήλικη μάθηση από τη μάθηση που λαμβάνει χώρα σε προγενέστερα στάδια. Ωστόσο, η εμπειρία δεν είναι ένα αντικειμενικό ουδέτερο φαινόμενο, αλλά πλασιώνεται και διαμορφώνεται από το πολιτισμικό και κοινωνικό συγκείμενο σε κάθε ιστορική συγκυρία. Το πώς αποκτάμε εμπειρία των γεγονότων και το πώς τα «διαβάζουμε» δεν αποτελεί μία φυσική διαδικασία, καθώς οι προσλήψεις των συμβάντων και οι ερμηνείες τους μεταβάλλονται ανάλογα με τα κριτήρια ανάλυσης που υιοθετούμε. Τα κριτήρια αυτά προσδιορίζονται αντίστοιχα από το πολιτισμικό, ηθικό και ιδεολογικό έδαφος από το

οποίο προσεγγίζουμε την εμπειρία (Φρέιρε, 1977α; Bourdieu & Passeron, 1990; Μουζέλης, 1995; Mezirow, 1991). Όπως εύστοχα παρατηρεί ο Brookfield (1996), η ποσότητα ή η έκταση των εμπειριών δεν συνδέονται αναγκαία με την ποιότητα ή τον πλούτο και την έντασή τους. Επισημαίνει, μάλιστα, ότι κάποιες φορές εξαιτίας του τρόπου που νοηματοδοτούμε τις εμπειρίες μας, αυτές μπορούν να αυτοεκπληρώνονται ως προφητείες εμποδίζοντας έτσι την κριτική θεώρησή τους. Μία τέτοιας μορφής άκριτη επιβεβαίωση των ιστοριών ζωής και των εμπειριών κάποιων ενέχει, ωστόσο, τον κίνδυνο της εξιδανίκευσής τους.

4.3 Κριτικός στοχασμός

Η έννοια του κριτικού στοχασμού είναι αυτή που έχει μελετηθεί και προωθηθεί περισσότερο τη δεκαετία 1985-1995 από εκπαιδευτές ενηλίκων, καθώς θεωρείται κατεξοχήν ιδιότητα των ενηλίκων: ενσωματωμένη λογική, διαλεκτική σκέψη, νοημοσύνη εργασίας, αναστοχαστική κρίση, μετα-τυπική αιτιολόγηση και επιστημική επίγνωση περιγράφουν το πώς οι ενήλικες σκέφτονται κριτικά και σε σχέση με το δεδομένο κάθε φορά πλαίσιο (Brookfield, 1995).

Σύμφωνα με τον Κόκκο (2010, 6) υπάρχουν τέσσερις παραδόσεις που πλαισιώνουν θεωρητικά τον κριτικό στοχασμό στη μοντέρνα εποχή. Η πρώτη αντλεί από τον Dewey που ήταν ο πρώτος που συστηματικά πραγματεύτηκε την έννοια. Ο κριτικός στοχασμός για τον ίδιο συνιστά μία ενεργητική και αυτοδύναμη διαδικασία, η οποία δεν δέχεται εκ προοιμίου καμία πεποίθηση ή ιδέα ως δεδομένη. Αντιθέτως, υποβάλλει επίμονα και προσεκτικά σε συστηματική εξέταση, μέσα από μία στέρεη βάση αποδεικτικών στοιχείων και διαμέσου της ορθολογικής αιτιότητας, την εγκυρότητα των θεμελίων της.

Η δεύτερη παράδοση θεωρεί τον κριτικό στοχασμό ως μία άρτια διανοητική εργασία και έχει αναπτυχθεί από τους Eduard Glaser (1941), Richard Paul (1993), Robert Ennis (1989, 1996), Stephen Norris (1989) και Alec Fisher (2001) (στο Κόκκος, ό.π.). Εστιάζει αποκλειστικά στη δυνατότητα της αφαιρετικής σκέψης και της αξιοποίησης

κριτηρίων του ορθού λόγου ως παράγοντες για την ποιότητα της ανάλυσης μίας ιδέας ή κατάστασης.

Η τρίτη παράδοση αντλεί από την Κριτική Θεωρία⁴ της Σχολής της Φρανκφούρτης, με εκπροσώπους της τους πρώιμους Theodor Adorno και Max Horkheimer (1984, 1995, 1997, 2005) και τους μεταγενέστερους Herbert Marcuse (1971, 1978), Erich Fromm (1973) και Jürgen Habermas (1971, 1984, 1987, 1990), οι οποίοι, έχοντας ως αφετηρία την κριτική των καπιταλιστικών κοινωνιών και την αλλοτρίωση που επιφέρουν στις διαπροσωπικές, κοινωνικές και εργασιακές σχέσεις, καταδεικνύουν τον κομφορμισμό στην κυρίαρχη ιδεολογία και τη χειραγώγηση των συνειδήσεων από τα ΜΜΕ, τον καταναλωτισμό και τα προϊόντα μαζικής κουλτούρας (στο Γιώτη, 2010 & 2019). Μέσω αυτών διαμορφώνεται μία εργαλειακή τεχνική ορθολογικότητα, με την οποία επιδιώκεται η καθολική διαχείριση ανθρώπων και πραγμάτων, δίχως να διαμεσολαβείται από τον κριτικό λόγο και τον στοχαστικό διάλογο που θα επιτρέψει στα άτομα να χειραφετηθούν και να αυτονομηθούν από αυτήν (Γιώτη, 2010). Ιδιαίτερα ο Habermas (1984, 1987, 1990) με τη Θεωρία της Επικοινωνιακής Δράσης (και της ιδανικής κατάστασης συνομιλίας) που ανέπτυξε προτείνει την καλλιέργεια διαδικασιών στοχαστικού διαλόγου, εντός των δικτύων των άτυπων θεσμών στο πλαίσιο των οποίων οι άνθρωποι συναναστρέφονται και επικοινωνούν στην καθημερινότητά τους. Τα δίκτυα και οι θεσμοί αυτοί αποσκοπούν στη διασφάλιση της μεταξύ τους συναίνεσης μέσω της αμοιβαίας κατανόησης και της ορθολογικής επεξεργασίας των νοημάτων (Κόκκος, 2010).

⁴ Η Κριτική Θεωρία (Critical Theory) που ταυτίζεται σε μεγάλο βαθμό με τη Σχολή Φρανκφούρτης επηρέασε σημαντικά την εκπαιδευτική θεωρία. Η Σχολή της Φρανκφούρτης θεμελιώθηκε στα 1920 από αριστερούς διανοούμενους και προέκυψε ως αντίδραση, αφενός στην ανάδυση του φασισμού-ναζισμού και αφετέρου, στην αποτυχία του ορθόδοξου μαρξισμού να αναλύσει τη δομή της συνείδησης. Αναθεωρεί τον Μαρξ απορρίπτοντας την αναγνώριση μίας εργατικής τάξης ως το ιστορικά αναπόφευκτο αίτιο για την πραγματοποίηση της θεμελιακής επαναστατικής αλλαγής, ενώ παράλληλα διατηρεί τη χειραφετητική πρόθεσή του. Σκοπός της να κατανοηθεί η φύση της κοινωνίας και η δυναμική της ιδεολογικής, πολιτισμικής και φυσικής κυριαρχίας. Οι μεταγενέστεροι εκπρόσωποί της συνδύασαν το Μαρξισμό με στοιχεία από τη φαινομενολογία, την ψυχανάλυση και τη συμβολική επικοινωνία, συνδέθηκαν με το ρεύμα των αριστερών φροϋδιστών και την ανάπτυξη της Κριτικής Παιδαγωγικής και άσκησαν μεγάλη επίδραση στη διαμόρφωση ενός ριζοσπαστικού ρεύματος σκέψης στην εκπαίδευση ενηλίκων (Γιώτη, 2010).

Η τέταρτη παράδοση αντλεί από τη θεωρητική συμβολή του Gregory Bateson (1972) για τη λειτουργία του κριτικού στοχασμού στη διεργασία της μάθησης: αρχικά ως διόρθωση λαθών με μία νέα επιλογή ανάμεσα σε ένα σύνολο εναλλακτικών (στο Κόκκος, ό.π.). Στη συνέχεια ως διορθωτική αλλαγή στο ίδιο το σύνολο των εναλλακτικών λύσεων ή δυνατοτήτων που έχουμε οικειοποιηθεί. Τέλος, επιφέροντας αλλαγή στο γενικότερο σύστημα των συνόλων των εναλλακτικών λύσεων ή δυνατοτήτων από όπου αντλεί τις επιλογές του το κάθε άτομο κάνοντας μία αναπλαισίωση, δηλαδή μετατόπιση από το σύστημα γνώσεων ή πεποιθήσεων που είχε αρχικά υιοθετήσει (ό.π.).

Στην εκπαίδευση ενηλίκων ο κριτικός στοχασμός δέχεται επιρροές από τις παραπάνω θεωρητικές και εμπειρικές παραδόσεις⁵, αλλά είναι το έργο του Paulo Freire και η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης του Jack Mezirow, καθώς και η μεθοδολογία ανάπτυξης του κριτικού μετασχηματίζοντα στοχασμού που έχει συστήσει ο Stephen Brookfield που επέδρασαν καταλυτικά στη θεωρητική διαμόρφωση της έννοιας και στη μεθοδολογία ανάπτυξής της στην εκπαιδευτική πρακτική. Ο Freire επεξεργάζεται την έννοια της κριτικής συνειδητοποίησης που τη συνδέει με τον ιστορικό προορισμό του ατόμου, την «εξανθρώπιση», και το πολιτικό του όραμα, που είναι ο σοσιαλιστικός μετασχηματισμός αναπτυσσόμενος με τη δράση των ανθρώπων «από τα κάτω». Η κριτική συνειδητοποίηση επιτυγχάνεται όταν το άτομο αποκτήσει βαθιά επίγνωση των κοινωνικών δυνάμεων που δρουν πάνω του, αναστοχάζεται πάνω σε αυτές και επομένως αποκτά την ικανότητα να δράσει πολιτικά ώστε να μετασχηματίσει τον κόσμο (Γιώτη, 2010 & 2024; Φρέιρε, 1977α, 52 και 1977β). Η δράση για τον Freire είναι αναπόσπαστη από τη σκέψη, ενώ η γνώση αποτελεί διαδικασία διά μέσου της οποίας τα υποκείμενα συνειδητοποιούν την αντικειμενική πραγματικότητα και τις ιδέες και πεποιθήσεις που έχουν τα ίδια κατασκευάσει γι' αυτήν. Η αληθινή γνώση κατακτιέται με την κριτική

⁵ Στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων οι Lindeman, Tawney, Yeaxlee, Coady κ.ά μέχρι τη δεκαετία 1960 είχαν πρωτόλεια προσεγγίσει τον κριτικό στοχασμό δίχως όμως μία συστηματική θεωρητική και πρακτική του ανάπτυξη (Κόκκος, 2010).

συνειδητοποίηση που παρέχει τη δυνατότητα στα άτομα να εισχωρήσουν στην πραγματικότητα και να στοχαστούν πάνω στα προβλήματα και τις αντιφάσεις του κόσμου διερευνώντας τα αίτια των φυσικών και κοινωνικών φαινομένων και το πώς έχει κατασκευαστεί ιστορικά και κοινωνικά η ταυτότητά τους. Τα μέσα για την επίτευξή της είναι ο διάλογος και η πράξη (ό.π.).

Τα πιο διαδεδομένα μοντέλα κριτικού στοχασμού που αρθρώνονται αυτή την εποχή εξακολουθούν έως και σήμερα να θεωρούνται του Mezirow (1991) και του Brookfield (1995). Στο θεωρητικό πλαίσιο και τη μεθοδολογία ανάπτυξης του κριτικού στοχασμού στο έργο του δεύτερου, θα ασχοληθούμε διεξοδικά στο επόμενο κεφάλαιο. Με βάση τις προσεγγίσεις τους ο κριτικός στοχασμός εστιάζει σε τρεις αλληλοσυσχετιζόμενες διαδικασίες:

- 1) Το πώς οι ενήλικες θέτουν σε ερώτηση και μετά αντικαθιστούν ή επαναπλαισιώνουν μία παραδοχή που έως τότε ήταν άκριτα αποδεκτή ως αντίληψη του κοινού νου,
- 2) τη διαδικασία με την οποία υιοθετούν εναλλακτικές οπτικές σε ιδέες, δράσεις, τρόπους αιτιολόγησης και ιδεολογίες που έως τότε τις έπαιρναν ως δεδομένες και
- 3) τη διαδικασία μέσω της οποίας αναγνωρίζουν τις ηγεμονικές πτυχές των αξιών της κυρίαρχης κουλτούρας και κατανοούν πως οι αυταπόδεικτες αντιλήψεις για τη «φυσική» κατάσταση του κόσμου στην πραγματικότητα συντηρούν την εξουσία και ενισχύουν τα συμφέροντα μειονοτήτων.

Οι συγγραφείς που ασχολούνται με τον κριτικό στοχασμό διαφοροποιούνται μεταξύ τους ανάλογα με τον βαθμό στον οποίο τον συναρτούν με τον μετασχηματισμό της κοινωνικοπολιτικής πραγματικότητας ή στον βαθμό που μπορεί να επικεντρώνεται σε α-πολιτικούς τομείς της ενήλικης ζωής, όπως για παράδειγμα, προσωπικές σχέσεις και δράσεις στον χώρο εργασίας. Ωστόσο, επικρατεί μία σύγχυση στον προσδιορισμό της σημασίας και των διαστάσεων του κριτικού στοχασμού που οφείλεται στο γεγονός ότι οι ψυχαναλυτικές και οι κριτικές κοινωνικές θεωρητικές παραδόσεις

συνυπάρχουν «περιέργως» σε πολλές από τις σχετικές μελέτες κριτικού προβληματισμού (Brookfield, 1996).

4.4 Διά βίου μάθηση

Η ανάπτυξη της διά βίου μάθησης και εκπαίδευσης συνοδεύεται από μία σειρά νέων όρων που ελκύουν το επιστημονικό και ερευνητικό ενδιαφέρον ιδιαίτερα με την έλευση της νέας χιλιετίας. Στην εκπαίδευση ενηλίκων ιδιαίτερη έμφαση αποδίδεται αφενός στις δυνατότητες των ενηλίκων να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, ώστε στον βαθμό που θα εκπαιδεύονται διά βίου να καταστήσουν αποτελεσματικότερη τη μάθησή τους. Αφετέρου, εξαιτίας των υπερεθνικών πολιτικών και των βαθέν κοινωνικών σχηματισμών που συνεπάγονται και ιδιαίτερα αναφορικά με την κατασκευή υπερεθνικών ταυτοτήτων στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η διά βίου μάθηση επικεντρώνεται ιδιαίτερα στην κατασκευή της πολιτειότητας.

4.4.1 Μαθαίνω πώς να μαθαίνω

Η έμφαση στην ικανότητα των ατόμων να μαθαίνουν διά βίου και να αναπτύσσουν δεξιότητες μάθησης σε ποικίλες καταστάσεις και μέσα από ένα εύρος διαφορετικών μαθησιακών τρόπων αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της διά βίου εκπαίδευσης και μάθησης των ενηλίκων. Η ικανότητα να μαθαίνεις πώς να μαθαίνεις ή αλλιώς η απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων έτυχε μίας συστηματικής διερεύνησης και μελέτης από τον Smith το 1990 (στο Brookfield, 1996) σε συνεργασία με μία ομάδα Αμερικανών, Σκωτσέζων, Αυστραλών, Γερμανών και Σουηδών επιστημόνων, οι οποίοι εργάστηκαν από κοινού πάνω στη θεωρητική θεμελίωσή τους παράγοντας ένα σημαντικό σώμα δουλειάς. Το καταστάλαγμα της ερευνητικής αυτής μελέτης υπογραμμίζει ότι προϋπόθεση για να επιτευχθεί η μεταγνώση είναι μια βαθιά επιστημολογική επίγνωση του μανθάνοντα που τοποθετείται πέρα από την αναγνώριση του οικείου μαθησιακού στυλ που υιοθετεί. Μάλλον σημαίνει την αυτοσυνειδησία και πώς κάποιος/α καταλήγει να μάθει ότι έμαθε, ως μία επίγνωση της αιτιολόγησης των παραδοχών, των αποδείξεων και των επεξηγήσεων που βρίσκονται κάτω από τις πεποιθήσεις τους για το αν κάτι είναι αληθές. Πολλές άλλες

έρευνες έχουν διεξαχθεί με μία ποικιλία ενήλικων ομάδων σε ένα εύρος πλαισίων, όπου διαπιστώθηκε ότι ελάχιστη επιτυχία σημειώθηκε στη σύλληψη της διαδικασίας, δηλαδή στο πώς εκδηλώνεται η μεταγνώση σε διαφορετικά πλαίσια εκπαίδευσης ενηλίκων, αλλά και στη ζωή των ενηλίκων ώστε να μπορέσει να αναπτυχθεί ένα δυναμικό πρόγραμμα ανατροφοδότησης της έρευνας. Μάλιστα, πιο συχνά χρησιμοποιείται σε προγράμματα με σαφείς στόχους ανάπτυξης δεξιοτήτων και απόκτησης γνώσεων και λιγότερο στη συναισθηματική μάθηση ή στην ανάπτυξη της συναισθηματικής ευφυΐας (ό.π.). Επομένως, το μαθαίνω πώς να μαθαίνω συνδέεται άρρηκτα με την αυτεπίγνωση και τον κριτικό αυτοστοχασμό όποιος/ου μαθαίνει κάθε φορά.

4.4.2 Η κοινωνία των πολιτών

Η Κοινωνία των Πολιτών (ΚτΠ) ως έννοια έχει μακρά ιστορία και συνδέεται κυρίως με το έργο του Gramsci, ο οποίος έβλεπε σε αυτήν τη δυνατότητα ανάπτυξης μίας εργατικής ηγεμονίας που θα κινητοποιούσε τη μεγάλη πλειοψηφία του εργαζόμενου πληθυσμού ενάντια στον καπιταλισμό και το αστικό κράτος (McLaren, 2002, xiv; Cox, 1999, 4). Στην τρέχουσα σημασία της η ΚτΠ γίνεται αντιληπτή ως μία ' τρίτη σφαίρα ', ως ένας ' ενδιάμεσος ' χώρος μεταξύ κράτους και αγοράς, κυβερνώντων και κυβερνωμένων που περιλαμβάνει όλες τις μορφές κοινωνικής δράσης ατόμων, ομάδων ή εθελοντικών μη κερδοσκοπικών οργανώσεων που ασκούν ζωτικές λειτουργίες ακολουθώντας μία λογική αλληλεγγύης. Γίνεται, παράλληλα, αντιληπτή και ως ένα ιδανικό μίας μη παραδοσιακής αλληλεγγύης «σε μία λογική καθολικής ενσωμάτωσης στη ' φαντασιακή κοινότητα ' του έθνους-κράτους». Ως προς τους φορείς δράσεων υποδηλώνει την αυτόνομη ενσωμάτωση των πολιτών στα ευρέα πεδία του έθνους-κράτους και τη διάχυση των ατομικών, πολιτικών και κοινωνικοοικονομικών δικαιωμάτων σε όλους τους πολίτες. Ο ενδιάμεσος αυτός χώρος χαρακτηρίζεται ως αυτοκυβερνώμενος, ένας χώρος όπου οι συμμετέχοντες λειτουργούν τόσο κατά του άκρατου ατομικισμού της αγοράς όσο και κατά του κρατικού αυταρχισμού (Μουζέλης & Παγουλάτος, 2003, 6).

Μεγάλο μέρος της πρόσφατης βιβλιογραφίας για την εκπαίδευση και μάθηση των ενηλίκων ασχολείται με τα νέα κοινωνικά κινήματα και την ΚτΠ ως πεδία χειραφετητικής μάθησης (Holst, 2002; Sumner, 2013). Το κίνημα της ΚτΠ, οι ΜΚΟ, τα κινήματα ειρήνης, περιβαλλοντικά, κ.ά., μεταξύ των οποίων και κινήματα αυτοργάνωσης εκπαιδευτών ενηλίκων, ή θεσμών εκπαίδευσης ενηλίκων, ή κοινοτήτων, πόλεων και περιφερειών μάθησης δίνουν έμφαση στη συλλογική ταυτότητα, τη συνεργασία και την αλληλεγγύη που εδράζεται στα επιμέρους ενδιαφέροντα και συμφέροντά τους. Η πολιτική διάστασή τους οργανώνεται γύρω από την κοινή ταυτότητα, την αυτονόμηση και κατοχύρωση των δικαιωμάτων της οποίας επιδιώκουν (Γιώτη, 2017).

Ο Martin (2000), τεκμηριώνει διεξοδικά τη δόμηση της επίκαιρης έννοιας της πολιτειότητας για τους ενηλίκους στις πολιτικές της διά βίου μάθησης. Υποστηρίζει ότι ο τρέχων κυρίαρχος λόγος για τη διά βίου μάθηση είναι ένας εξαιρετικά πολιτικοποιημένος λόγος με έναν σιωπηλό μη ρητό τρόπο. Η κατασκευή της πολιτειότητας, που υπόρρητα ενυπάρχει σε αυτόν, έχει δύο εκδοχές οι οποίες, εξίσου θεμελιακά, θέτουν στο κέντρο της έννοιας της διά βίου μάθησης την ιδέα ότι οι άνθρωποι είναι ουσιαστικά οικονομικές υπάρξεις και αντλούν από τη νεοφιλελεύθερη ιδεολογία.

Στην πρώτη του εκδοχή, κατασκευάζει την/τον ενήλικη/ο εκπαιδευόμενη/ο ως εργάτρια/τη ή παραγωγό. Η εκπαίδευση, σύμφωνα με αυτήν, αποτελεί τη μηχανή για τον οικονομικό ανταγωνισμό στην παγκόσμια αγορά, ενώ η ανεργία και η έλλειψη δεξιοτήτων είναι συνέπεια της ανεπάρκειάς της. Υπό αυτήν την οπτική, η εκπαίδευση ενηλίκων εκπίπτει σε κατάρτιση για την εργασία που έχει ως αποκλειστικό της σκοπό να προετοιμάζει τους ανθρώπους για τους ρόλους τους στην παραγωγή και στη δημιουργία πλούτου και κέρδους για λίγους. Μάλιστα, η κοινωνικοποίηση των εργαζομένων στην πειθαρχία της εργασιακής ηθικής παραμένει ακόμη και όταν δεν υπάρχει δουλειά, λειτουργώντας με τη μορφή ενός εσωτερικευμένου κοινωνικού ελέγχου. Η δεύτερη εκδοχή της πολιτειότητας κατασκευάζει την/τον ενήλικη/ο

εκπαιδευόμενη/ο ως καταναλώτρια/τή ή πελάτη. Στην περίπτωση αυτή η εκπαίδευση ενηλίκων εξομοιώνεται με προϊόν ζήτησης που μπορεί να αγορασθεί και να πωληθεί στην αγορά, όπως κάθε άλλο αγαθό, και καθίσταται κατά αυτόν τον τρόπο εμπορική συναλλαγή (ό.π.).

Ο συγγραφέας, ωστόσο, παρουσιάζει και μία άλλη διάσταση της πολιτειότητας που αντλεί από τη σοσιαλιστική παράδοση, η οποία αντιμετωπίζει την/τον ενήλικη/ο εκπαιδευόμενη/ο ως πολιτικά δρώντα και ως φορέα δράσης. Η οπτική αυτή αντανακλά την πάλη των καθημερινών ανθρώπων να υποβάλουν τη δική τους αξίωση στη συμμετοχή τους ως πολίτες και στη συμπερίληψή τους στη δημοκρατία, όπου ενεργητικά και συλλογικά εξασκούν την πολιτειότητα, ως κοινωνική πρακτική εντός της πολιτικής της κοινωνίας των πολιτών, προκειμένου να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους στο πλαίσιο των πολιτικών του κράτους (Martin, 2000).

Η αφύπνιση της έννοιας του «ενεργού πολίτη» και η εμπλοκή του στις κοινωνικές πρακτικές, στις πιο ριζοσπαστικές της εκδοχές, εκφράζεται με την προτροπή της Cunningham για αμφισβήτηση των ηγεμονικών δυνάμεων που αναπαράγουν τις δομικές ανισότητες (Cunningham, 1996). Από την άλλη πλευρά, ο Mezirow (1995, 67-68) δίνει έμφαση στα θεσμικά πλαίσια και τη γραφειοκρατία που τα στηρίζει ισχυριζόμενος ότι «το καθήκον μας είναι να εκπαιδύσουμε τον πληθυσμό να κατανοήσει την ανάγκη για συνεχή αναθεώρηση των υφιστάμενων οικονομικών και γραφειοκρατικών συστημάτων, την προώθηση του κριτικού στοχασμού, της ορθολογικής συζήτησης, τη συλλογική λήψη αποφάσεων και τη δράση» (Quigley, 2000, 210).

Για τον Welton (1995) η εκπαίδευση ενηλίκων θα πρέπει να αναλάβει δράση για τη δημιουργία πολιτικών ένταξης, αλλά και πολιτικής επιρροής ώστε να δημιουργηθούν νέες ανάγκες, ταυτότητες και κανόνες στην κοινωνία που και θα οδηγήσουν σε μία μεταρρυθμιστική πολιτική. Προτείνει για το σκοπό αυτό να δημιουργηθούν υποδοχείς εντός των θεσμών κτίζοντας πράγματι μία αποτελεσματική πολιτική κοινωνία. Σύμφωνα με τον ίδιο, υπάρχει μία αξιοσημείωτη απουσία της εκπαίδευσης

ενηλίκων στη διαμόρφωση της κοινωνικής πολιτικής η οποία, αντιθέτως, έχει γίνει όργανο κυβερνητικής κοινωνικής πολιτικής. Ο A. Quigley (2000, 215) από την πλευρά του, ορίζοντας την κοινωνία των πολιτών «ως το δίκτυο των οργανώσεων των πολιτών», συμπληρώνει ότι για να γίνει εφικτό αυτό θα πρέπει τα κοινωνικά κινήματα να ενθαρρυνθούν να αμφισβητήσουν τις ηγεμονικές δυνάμεις της αναπαραγωγής, όπως κατάφεραν άλλα κοινωνικά κινήματα στην ιστορία.

Παράπλευρα με την εμβάθυνση και επεξεργασία των παραπάνω περιοχών ενδιαφέροντος τη δεκαετία του 1990 ανακύπτουν και νέα ζητήματα στην εκπαίδευση ενηλίκων, όπως: οι διαπολιτισμικές διαστάσεις της ενήλικης μάθησης, η εμπλοκή των ενηλίκων στη θεωρητικοποίηση της εμπειρίας τους, οι τρόποι μάθησης των ενηλίκων σε συστήματα εκπαίδευσης, όπως η ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εξΑΕ), η διδασκαλία υποβοηθούμενη από ΗΥ και τα ανοιχτά μαθησιακά συστήματα που συνδέονται με τις σύγχρονες τεχνολογικές εξελίξεις. Επιπλέον, προτείνεται οι έρευνες να δώσουν έμφαση στην συναισθηματική ευφυΐα και πώς αυτή αναπτύσσεται, αλλά και στον κοινωνικά κατασκευασμένο και εμποδωμένο χαρακτήρα της μάθησης, καθότι η τρέχουσα έρευνα αντλεί σχεδόν αποκλειστικά από ψυχολογικές πηγές. Επιπροσθέτως, επισημαίνεται η ανάγκη για περισσότερες διαπολιτισμικές έρευνες που θα σπάνε την ευρωκεντρική και βορειοαμερικάνικη ηγεμονία στην έρευνα για τη μάθηση ενηλίκων, όπως και έρευνες που θα μελετούν τον ρόλο του φύλου στη μάθηση. Ακόμη ενδιαφέρον εκδηλώνεται και για τη μελέτη της διεύρυνσης των προγραμμάτων εκμάθησης δεξιοτήτων ώστε να συμπεριλάβουν τη διανοητική εργασία και τη μάθηση που θα έχει προσωπικό νόημα, κατανοώντας τη μεταξύ αυτών των τομέων αλληλοσύνδεση (Brookfield, 1996).

5 Η θεωρία και η μεθοδολογία του κριτικού μετασχηματίζοντα στοχασμού

Ο Stephen Brookfield είναι ένας από πιο δημοφιλείς και επιδραστικούς πανεπιστημιακούς στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Ο λόγος που παρουσιάζουμε το έργο του Brookfield αναφορικά με τον κριτικό στοχασμό είναι οι πολλαπλές δυνατότητες αξιοποίησής του στο πλαίσιο της πανεπιστημιακής παιδαγωγικής.

Ο Brookfield (1994, 12-14) προσομοιάζει μία αριστοτεχνική διδασκαλία με το ράφτινγκ σε ορμητικά νερά, όπου η ηρεμία συνυπάρχει με την έξαψη, ο στοχασμός με τη δράση, ενώ θεωρεί τις τάξεις ως «αρένες σύγχυσης όπου οι διδάσκοντες αντιμάχονται μονομάχους αμφισημίας» (2006, 8-9). Παράλληλα επιδιώκει να αποδομήσει τον μύθο «ότι όλα εξαρτώνται από το διδάσκοντα» ; θεωρώντας ότι αυτή είναι μία θεμελιακή στρεβλή παραδοχή (Brookfield, 2023), 111). Όπως προκλητικά διατείνεται, όταν όλα πάνε στραβά, πιστεύουμε ότι η απάντηση βρίσκεται «κάπου στη μέση των δύο άκρων δηλαδή της αυτομαστιγωτικής ενοχής και της αυτό-παραισθητικής άρνησης» της/του εκπαιδευτριάς/τή (Γιώτη, 2024, 37).

Ο ίδιος ισχυρίζεται ότι μία/ένας εκπαιδευτριάς/τής που θέλει να πραγματώσει μία αριστοτεχνική διδασκαλία μπορεί να στηρίζεται σε τρεις θεμελιακές παραδοχές που θα διευκόλυναν το έργο του (στο Γιώτη, 2024, 38; Brookfield, 2006, 17):

- α) επιδέξια διδασκαλία είναι ό,τι βοηθά τις/τους εκπαιδευόμενες/ους να μάθουν,
- β) η/ο ικανή/ός εκπαιδευτριάς/τής υιοθετεί μια κριτικά στοχαστική στάση απέναντι στη διδασκαλία της/του και
- γ) η σπουδαιότερη γνώση που χρειάζεται για να κάνει καλή δουλειά είναι η διαρκής συνειδητοποίηση για το πώς οι φοιτήτριες/τές βιώνουν τη διδασκαλία και πώς αντιλαμβάνονται τις ενέργειες της/του.

Υποστηρίζει ότι αυτό που εκτιμούν οι εκπαιδευόμενες/οι αποτελεί έναν συνδυασμό αφενός να νιώθουν ότι η/ο εκπαιδευτριάς/τής έχει κάτι σημαντικό να πει, αφετέρου

να είναι ανοιχτή/ός και αυθεντική/ός και να την/τον εμπιστεύονται ότι θα είναι ειλικρινής και έντιμη/ος μαζί τους.

Η αξιοπιστία μίας/ενός εκπαιδευτριας/τή βασίζεται σε τέσσερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα: *ειδημοσύνη, εμπειρία, ορθολογικότητα, αποφασιστικότητα*. Η αυθεντικότητα της/του εκπαιδευτριας/τή από την άλλη προκύπτει από α) τη συμφωνία ανάμεσα στα λόγια και τις πράξεις της/του, β) την πλήρη διαφάνεια με την οποία αποκαλύπτει τα κριτήρια, τις προσδοκίες, την ατζέντα και τις παραδοχές που καθοδηγούν την πρακτική της/του, γ) τη δεκτικότητα και την ευαισθησία για να τους βοηθήσει να μάθουν με έναν τρόπο που θα είναι υποστηρικτικός για τους ίδιες/ους έχοντας την αίσθηση ότι εναποτίθενται σε γερά χέρια, ώστε να αναλάβουν το ρίσκο αυτού του «διανοητικού και πολιτικού ταξιδιού» και δ) η προσωποσύνη (personhood), ότι οι εκπαιδευτριες/τές είναι ανθρώπινες υπάρξεις με σάρκα και οστά που έχουν ταυτότητα και ζωή και πέρα από τα όρια της τάξης. Η προσωποσύνη επιτυγχάνεται όταν μπορείς να αυτό-αποκαλυφθείς στην τάξη, με αυτοβιογραφικά παραδείγματα που εξηγούν σύνθετες έννοιες, με προσωπικές ιστορίες για τις προκλήσεις και τις δυσκολίες που συνάντησες, πώς τις αντιμετώπισες και τι ρίσκα ανέλαβες κατά τη διαδικασία (Γιώτη, ό.π., 38-39).

Όσον αφορά στην αξιολόγηση των εκπαιδευόμενων ο Brookfield ισχυρίζεται ότι θα πρέπει να είναι συχνή, άμεση, σαφής, κατανοητή, προσωπική, επιβεβαιωτική, προσανατολισμένη στο μέλλον, αιτιολογημένη και εποικοδομητική. Τέλος, επισημαίνει και το ζήτημα τις εξουσίας του εκπαιδευτή-αξιολογητή προτρέποντας τους εκπαιδευτές και τις εκπαιδευτριες στο πλαίσιο μίας κριτικά στοχαστικής διδασκαλίας να αναγνωρίσουν και να αποδεχτούν την εξουσία τους, καθότι αυτή η ενέργεια τούς προσδίδει ειλικρίνεια και αξιοπιστία διευκολύνοντας την οικοδόμηση μιας σχέσης εμπιστοσύνης τόσο αναγκαίας για τη διεργασία της ανάπτυξης του κριτικού στοχασμού. Βέβαια προϋπόθεση για κάτι τέτοιο είναι οι ίδιες και οι ίδιοι εκπαιδευτριες και εκπαιδευτές να έχουν γίνει κριτικά στοχαζόμενοι, να έχουν προσεγγίσει τη διδασκαλία τους με κριτική ματιά και ταυτόχρονα να επιδεικνύουν οι

ίδιες/οι στην πράξη τη διεργασία του κριτικού στοχασμού ώστε να διευκολύνονται οι εκπαιδευόμενοι να την ακολουθήσουν και αυτοί (Γιώτη, 2024; Brookfield, 2023).

5.1 Κριτικός στοχασμός

Ο Stephen Brookfield στο βιβλίο *Προς μία Κριτικά Στοχαστική Διδασκαλία* (2023) αρτιώνει τη θεωρητική θεμελίωση και την πρακτική εφαρμογή του μοντέλου του για τον κριτικό στοχασμό έχοντας προβεί σε μία οργανική σύνθεση που αντλεί από διαφορετικές φιλοσοφικές, πολιτικές και θεωρητικές παραδόσεις (Brookfield, 1991, 2000b, 2000c, 2005, 2009, 2016, 2018 στο Γιώτη, 2024). Ωστόσο, όπως υπογραμμίζει ο ίδιος, επειδή ο όρος του κριτικού στοχασμού αξιοποιείται εντελώς διαφορετικά στο πλαίσιο κάθε παράδοσης, και προκειμένου να τον κατανοήσουμε «*πρέπει να ξεμπερδέψουμε τις διαφορετικές, και συχνά αντικρουόμενες, πνευματικές παραδόσεις που πληροφορούν τη χρήση του...*» (στο Γιώτη, 2024, 42). Αυτές είναι οι εξής πέντε:

- 1) η κριτική της ιδεολογίας, όπως προσεγγίζεται από νεομαρξιστές και το έργο της Σχολής της Φρανκφούρτης για την κριτική κοινωνική θεωρία,
- 2) η ψυχανάλυση και η ψυχοθεραπεία,
- 3) η αναλυτική φιλοσοφία και ο ορθολογισμός,
- 4) ο πραγματιστικός κονστρουκτιβισμός και
- 5) οι Φυσικές Επιστήμες (ό.π. 42).

Από την άποψη της κριτικής θεωρίας, ο στοχασμός επικεντρώνεται στην αποκάλυψη της δυναμικής της εξουσίας και την ανίχνευση της δημιουργίας, αλλά και της διατήρησης της ηγεμονίας. Από ψυχαναλυτική ή/και ψυχοθεραπευτική σκοπιά, ο κριτικός στοχασμός συμβαίνει όταν οι ενήλικες συνειδητοποιούν πώς οι ψυχολογικοί μηχανισμοί που έχουν αποκτηθεί και εμπεδωθεί ήδη από την παιδική ηλικία εμποδίζουν την πλήρη ανάπτυξή τους ως υγιείς ενήλικες. Από την σκοπιά της αναλυτικής φιλοσοφίας, το να είσαι κριτικός σημαίνει να γίνεις ικανότερος στην ανάλυση των επιχειρημάτων, να μαθαίνεις να παίζεις γλωσσικά παιχνίδια, να

αναγνωρίζεις μορφές συλλογισμού (επαγωγικές, απαγωγικές, αναλογικές και συλλογικές) και να εξασκείς τον ορθό λόγο. Από μια πραγματιστική και κονστρουκτιβιστική οπτική, ο κριτικός στοχασμός είναι εμφανής όταν οι άνθρωποι συνειδητοποιούν ότι είναι ενεργοί κατασκευαστές της δικής τους εμπειρίας σε έναν κόσμο ανοιχτών δυνατοτήτων. Υπό το πρίσμα των Φυσικών Επιστημών αξιοποιούμε τη λογική και την ανάλυση για να δημιουργήσουμε, δοκιμάσουμε και αντικρούσουμε υποθέσεις μέσω του ελεγχόμενου πειραματισμού. Η παράδοση αυτή εφαρμόζει την αρχή της διαψευσιμότητας, δηλαδή – για να είναι κάτι επιστημονικό θα πρέπει να μπορεί να ανασκευάζεται και να διακριβώνεται. Η γνώση είναι αξιόπιστη όταν βασίζεται σε προσεκτική συλλογή αποδείξεων κατά τη διάρκεια του χρόνου (ό.π. 42-43).

Η κατανόηση του κριτικού στοχασμού στον Brookfield «αντλεί έντονα από την κριτική θεωρία, αν και επηρεάζεται επίσης από τη μεθοδολογία του πραγματιστικού κονστρουκτιβισμού, πιστεύοντας ότι ο κριτικός στοχασμός διαφέρει σημαντικά από άτομο σε άτομο, από πλαίσιο σε πλαίσιο» (ό.π., 43). Ο κριτικός στοχασμός επομένως, όπως υποστηρίζει, είναι μία πολυσήμαντη έννοια και ως εκ τούτου αμφισβητούμενη. Ανάλογα με την οπτική γωνία και την ιδεολογία του χρήστη που τον αξιοποιεί μπορεί να σημαίνει πολύ διαφορετικά, μερικές φορές, έως και εντελώς αντίθετα πράγματα.

Για παράδειγμα, μπορούμε να δούμε τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι ορίζουν τον κριτικό στοχασμό στον χώρο εργασίας. Μία εκδοχή μπορεί να προσδιορίσει τον κριτικό στοχασμό ως οι αποκλίνουσες στρατηγικές σκέψης και μέθοδοι που χρησιμοποιούν τα στελέχη μίας επιχείρησης. Στην περίπτωση αυτή ο σκοπός του κριτικού στοχασμού είναι να εξετάσει τις παραδοχές που διέπουν τις επιχειρηματικές αποφάσεις για να ελέγξει εάν αυτές οι αποφάσεις βασίστηκαν ή όχι σε μια επακριβώς αξιολογημένη άποψη της πραγματικότητας των αγορών. Σε άλλες περιπτώσεις χρησιμοποιείται ώστε οι άνθρωποι να γίνουν πιο δημιουργικοί στον χώρο εργασίας τους είτε για να γίνουν πιο ανθρώπινοι οι τρόποι οργάνωσης της παραγωγής ή πώλησης υπηρεσιών, δίχως όμως να αμφισβητείται η καπιταλιστική

λογική της οργάνωσης της εργασίας και των αγορών. Για άλλους, ο κριτικός στοχασμός σε ένα επιχειρηματικό περιβάλλον δεν μπορεί να συμβεί χωρίς μια ρητή κριτική στον καπιταλισμό. Στην περίπτωση αυτή τίθεται υπό διερεύνηση η ηθικότητα των επιλογών ενώ αμφισβητείται η δαιμονοποίηση των συνδικάτων ή διερευνώνται οι τρόποι με τους οποίους διανέμονται τα κέρδη και οι συνθήκες κάτω από τις οποίες δημιουργούνται αυτά τα κέρδη (2009, 297).

Στη συνέχεια θα προσεγγίσουμε τον κριτικό στοχασμό στη διδακτική-μαθησιακή διεργασία υπό το πρίσμα της μετασχηματίζουσας μάθησης.

5.2 Μετασχηματίζουσα μάθηση

Στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων ο κριτικός στοχασμός κυρίως ορίζεται σε συνάρτηση με τη μετασχηματίζουσα μάθηση και τον μετασχηματισμό, καθώς η έννοια κριτικός έγκειται ακριβώς στην ιδιότητα του μετασχηματισμού. Ο κριτικός στοχασμός υπό αυτή την έννοια αποτελεί τη σκόπιμη διεργασία του εντοπισμού και του ελέγχου της ακρίβειας και της εγκυρότητας των παραδοχών που ενημερώνουν την πρακτική μας, η οποία είναι εφικτό να συμβεί στην ενηλικιότητα και η οποία επικεντρώνεται σε τρεις αλληλένδετες διεργασίες (Brookfield, 1995; 2006, 1):

- 1) τη διεργασία με την οποία οι ενήλικοι αμφισβητούν και αντικαθιστούν ή αναπλαισιώνουν μια παραδοχή, η οποία έως εκείνο το σημείο γινόταν άκριτα αποδεκτή εφόσον απορρέει από τη σοφία της κοινής λογικής,
- 2) τη διεργασία μέσω της οποίας οι ενήλικοι υιοθετούν εναλλακτικές οπτικές για προηγούμενες δεδομένες ιδέες, ενέργειες, μορφές συλλογισμού και ιδεολογίες και
- 3) τη διεργασία με την οποία οι ενήλικοι αναγνωρίζουν τις ηγεμονικές πτυχές των κυρίαρχων πολιτισμικών αξιών και κατανοούν πώς οι αυταπόδεικτες αποτυπώσεις της «φυσικής» τάξης του κόσμου ή οι ηγεμονικές πτυχές των κυρίαρχων ιδεολογιών στην πραγματικότητα υποστηρίζουν και ενισχύουν την εξουσία και το συμφέρον μη αντιπροσωπευτικών μειοψηφιών (Γιώτη, 2024, 44; Brookfield, 2023, 42, 207). Ωστόσο, όπως ισχυρίζεται, ο στοχασμός από μόνος του δεν επαρκεί, αλλά οφείλει να

συνδέεται πάντα με την αλλαγή της οπτικής -όταν οι παραδοχές που τη στηρίζουν αξιολογηθούν ως στεβλές ή λανθασμένες- και κατά συνέπεια με τον μετασχηματισμό της πρακτικής, ώστε να εναρμονιστεί με την αναθεωρημένη οπτική (Brookfield, ό.π.).

5.3 Μεθοδολογία ενός μετασχηματίζοντα κριτικού στοχασμού

Ο παραπάνω ορισμός του κριτικού στοχασμού, όπως περιγράφεται από τον Brookfield, έχει προδήλως εμφανή επίδραση από τον Freire και τον Mezirow. Από τον πρώτο ως προς την κριτική, χειραφετητική και ριζοσπαστική προοπτική του, αλλά και ως προς την έμφαση στην αναγκαιότητα της συλλογικής δράσης. Από τον δεύτερο, ως προς τη διερεύνηση των θεμελιωδών παραδοχών και των αντιληπτικών πλαισίων αναφοράς που τις στηρίζουν και ως προς τα στάδια εξέλιξης του κριτικού στοχασμού. Ο Brookfield, ωστόσο, παρουσιάζει τα στάδια σε μία πιο ευσύνοπτη εκδοχή τους που συνοψίζεται στις παραπάνω τρεις διεργασίες, ενώ διαφοροποιείται από τον Mezirow προβαίνοντας σε μία πιο δεσμευτική σύνδεση των παραδοχών με τις κυρίαρχες ιδεολογίες και τα συμφέροντα που αυτές υπηρετούν και σε συνδυασμό πάντα με την ανάληψη κοινωνικής δράσης, άρα αντιμετωπίζει τον κριτικό στοχασμό ως κριτική της ιδεολογίας, ενώ δεν θεωρεί ότι το έναυσμα για τον κριτικό στοχασμό αντλείται από τις εμπειρίες που προέρχονται μόνο από δυσλειτουργικές πρακτικές. Επιπρόσθετα, ο Brookfield διαφοροποιείται από τον Mezirow στην αναγνώριση από την αρχή του έργου του ότι ο κριτικός στοχασμός αποτελεί εξίσου μία συναισθηματική και όχι μόνο διανοητική διεργασία.

Ο Brookfield (2023, 31-33) ταξινομεί τις παραδοχές σε τρεις διακριτές κατηγορίες: α) τις παραδειγματικές, β) τις κανονιστικές και γ) τις αιτιώδεις παραδοχές. Οι παραδειγματικές είναι αυτές που χρησιμοποιούμε για να τακτοποιήσουμε τον κόσμο σε βασικές κατηγορίες. Δεν τις αναγνωρίζουμε ως τέτοιες, αλλά τις θεωρούμε ως ακριβείς απεικονίσεις της πραγματικότητας. Για παράδειγμα μια παραδειγματική παραδοχή είναι ότι η δημοκρατία διασφαλίζει τη δικαιοσύνη. Οι κανονιστικές παραδοχές αναφέρονται σε αυτό που πιστεύουμε ότι πρέπει να συμβαίνει σε μια δεδομένη κατάσταση και χρησιμοποιούμε τη λέξη *πρέπει* για να τις εκφράσουμε. Ένα

παράδειγμα κανονιστικής παραδοχής είναι ότι οι εκπαιδευτριες/τές πρέπει να προωθούν τη συμμετοχή στην τάξη. Τέλος, οι αιτιώδεις παραδοχές αφορούν τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν κομμάτια του κόσμου και συνήθως εκφράζονται με προγνωστικούς όρους. Για παράδειγμα, η συμμετοχή στην τάξη θα προσφέρει στις/ους εκπαιδευόμενες/ους την ευκαιρία να κατανοήσουν καλύτερα το θέμα που εξετάζουν. Από όλες τις παραπάνω κατηγορίες παραδοχών αυτές που είναι πιο εύκολο να αποκαλυφθούν είναι οι αιτιώδεις, ενώ οι παραδειγματικές είναι πιο δύσκολο να εντοπιστούν και να εξεταστούν κριτικά και απαιτεί μεγάλη προσπάθεια και έντονη διαπραγμάτευση για να αλλάξουν.

Ένας ενήλικος άνθρωπος, δηλαδή, μπορεί να στοχαστεί κριτικά πάνω σε μια αρνητική εμπειρία που προήλθε από μια λανθασμένη πρακτική, αλλά και πάνω σε μια θετική, όπως π.χ. μια απρόσμενη επιτυχία με σκοπό να κατανοήσει τι την προκάλεσε, να αναγνωρίσει τα θετικά στοιχεία και να τα αξιοποιήσει στο προσωπικό, κοινωνικό αλλά και πολιτικό περιβάλλον του (Brookfield, 1987 στο Γιώτη, 2024, 47). Ωστόσο, ο Stephen Brookfield ισχυρίζεται *«ότι μια μαθησιακή πράξη μπορεί να χαρακτηριστεί μετασχηματίζουσα μόνο εάν εμπειρέχει θεμελιώδη αμφισβήτηση και αναδιαμόρφωση του τρόπου με τον οποίο κάποιος σκέπτεται ή πράττει»* (2007, 171). Η μεθοδολογία του κριτικού στοχασμού που προτείνει εξελίσσεται ως διεργασία διαδοχικά μέσα από τέσσερα στάδια (2000 στο Γιώτη, 2024, 47) i) *την ανάλυση των παραδοχών*, ii) *τη συνειδητοποίηση του συγκεκριμένου*, γ) *τον δημιουργικό προβληματισμό* και δ) *τον αναστοχαστικό σκεπτικισμό*. Καθοριστικό ρόλο για την πραγμάτωση του κριτικού στοχασμού μπορεί να διαδραματίσει η σφαιρική πλαισίωση και εξέταση των παραδοχών μας, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από τέσσερις συμπληρωματικούς φακούς: 1) τη ματιά των εκπαιδευομένων, 2) τις αντιλήψεις των συναδέλφων, 3) την αυτοβιογραφία μας (προσωπική εμπειρία) και 4) τη θεωρία. Ο Brookfield υποστήριξε ότι αυτοί οι τέσσερις φακοί αντανακλούν σε εμάς εντελώς διαφορετικές εικόνες για το ποιο είμαστε και τι κάνουμε και συμβάλλουν στον εντοπισμό των ηγεμονικών παραδοχών – υποθέσεων που καθοδηγούν την

πρακτική μας οι οποίες, ενώ πιστεύουμε ότι δρουν προς τον συμφέρον μας, στην πραγματικότητα μακροπρόθεσμα λειτουργούν εναντίον μας.

Το να γνωρίζει ένας διδάσκοντας ή μία διδάσκουσα πώς βιώνουν «βλέπουν» οι εκπαιδευόμενες και εκπαιδευόμενοι τη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία είναι σημαντικό καθότι έτσι μπορεί να παίρνει ορθότερες αποφάσεις σχετικά με τους τρόπους οργάνωσης της μάθησης, τη δόμηση της διδασκαλίας, τις εργασίες, κλπ. Βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή του φακού είναι η/ο διδάσκουσα/οντας να φροντίζει ώστε η ανατροφοδότηση των εκπαιδευομένων να είναι ανώνυμη, ο ίδιος δε να είναι ανοιχτή/ός στην κριτική και όχι αμυντική/ός και να δείχνει έμπρακτα ότι λαμβάνει υπόψη τις παρατηρήσεις τους, προσαρμόζοντας τη διδασκαλία ανάλογα, και εξηγώντας ποιες αλλαγές γίνονται και για ποιο λόγο. Ο φακός των συναδέλφων είναι εξίσου σημαντικός, καθότι μπορούν να γίνουν οι καλύτεροι κριτικοί φίλοι, διευκολύνοντας τον διδάσκοντα να περιγράψει το πρόβλημα όπως το βιώνει, ρωτώντας και ενθαρρύνοντας τον να παρατηρήσει πτυχές της πρακτικής του που έως εκείνη τη στιγμή αγνοούσε και προτείνοντας του διαφορετικούς τρόπους σκέψης. Οι προσωπικές μαθησιακές εμπειρίες των ίδιων των διδασκόντων είναι άμεσα συνυφασμένες με την πρακτική τους, και κάποτε ασκούν μεγαλύτερη επίδραση από ότι οι θεωρίες και οι έρευνες που έχουν μελετήσει. Ο αυτοβιογραφικός φακός βοηθά να ανακαλέσει ο διδάσκοντας από τα βιώματά του ως φοιτήτρια/τη-εκπαιδευόμενη/ο ότι τον διευκόλυνε, ή τον μπέρδεψε ή τον δυσκόλεψε. Τέλος, ο φακός της θεωρίας είναι αυτός που μπορεί να παρέχει μία συνεκτική και περιεκτική επεξήγηση ενός τμήματος του κόσμου συνδέοντας όλους τους προηγούμενους. Η ματιά των εκπαιδευομένων ενημερώνει τον διδάσκοντα για τις πτυχές της μαθησιακής διαδικασίας που έχει παρερμηνεύσει, οι απόψεις των συναδέλφων προσφέρουν διαφορετικές ερμηνείες παρόμοιων καταστάσεων και οι προσωπικές εμπειρίες υπενθυμίζουν τι είναι το πιο σημαντικό στη διαδικασία της μάθησης. Όμως είναι η δυνατότητα της θεωρητικής ανάλυσης, που περισσότερο από

κάθε άλλο φακό, επιτρέπει στον διδάσκοντα να αποστασιοποιηθεί και να δει τη μεγάλη εικόνα.

Στη διαμόρφωση της μεθοδολογίας των 4 φακών γίνεται επίσης εμφανής η επίδραση του Freire, ο οποίος στο έργο του περιγράφει τη διαδικασία αυτή, δίχως ωστόσο, να τη συστηματοποιεί και να την κατονομαζεί, όπως ο Brookfield. Με τους 4 φακούς ολοκληρώνεται η διεργασία του κριτικού στοχασμού, ως μία διεργασία αναγνώρισης και ελέγχου της ακρίβειας και της εγκυρότητας των διδακτικών παραδοχών. Οι παραδοχές αυτές μπορεί να είναι ρητές και συνειδητές, συχνά όμως είναι άρρητες και ασυνείδητες, επομένως και πιο δύσκολο να αναγνωριστούν. Σύμφωνα με τον Brookfield, ο απώτερος σκοπός του κριτικού στοχασμού είναι αφενός να αναλύσει και να εξηγήσει την εξουσία και πώς οι εκπαιδευτικές διαδικασίες και οι αλληλεπιδράσεις διαμορφώνονται από τις δομές εξουσίας και την κυρίαρχη ιδεολογία και αφετέρου, να αποκαλύψει την ηγεμονία, δηλαδή τις παραδοχές και τις πρακτικές που φαίνεται να λειτουργούν υπέρ μας, αλλά στην πραγματικότητα καταλήγουν να αντιμάχονται τα συμφέροντά μας.

Επιπλέον ανέπτυξε και συστήνει το *Ερωτηματολόγιο Κρίσιμων Περιστατικών* (Critical Incident Questionnaire – CIQ στο εξής ΕΚΠ) ένα δυναμικό εργαλείο διαμορφωτικής αξιολόγησης που ο Brookfield χρησιμοποιεί εδώ και 25 χρόνια και στην ολοκληρωμένη διαμόρφωσή του παρουσιάζει εδώ. Το ΕΚΠ οι εκπαιδευτές/τές μπορούν να το χρησιμοποιούν στο τέλος κάθε μαθήματος προκειμένου να υπάρχει άμεση ανατροφοδότηση από τις/τους εκπαιδευόμενους. Είναι ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο, η συμπλήρωσή του έχει διάρκεια από 5 έως 10 λεπτά και αποτελείται από 5 ερωτήσεις και έχει σχεδιαστεί για να βοηθήσει τις εκπαιδευτές και τους εκπαιδευτές να κατανοήσουν καλύτερα τις συμπεριφορές και τον τρόπο που προσλαμβάνουν το μάθημα οι εκπαιδευόμενες/οι σε βασικές διαστάσεις που επηρεάζουν τη μάθηση σε μια παραδοσιακή (πρόσωπο με πρόσωπο), αλλά και σε

μία ψηφιακή τάξη⁶. Τα αποτελέσματά του δημοσιοποιούνται και συζητούνται στο επόμενο μάθημα. Ο ίδιος ισχυρίζεται ότι η πολυετής χρήση του συνέβαλε να κατανοήσει πολλά για τις δικές του παραδοχές ενώ με βάση τις προτιμήσεις των εκπαιδευομένων διαπιστώνει *«τη σημασία της λειτουργίας του εκπαιδευτή ως προτύπου και το γεγονός ότι η επικοινωνία –το πώς της ηγεσίας– είναι τόσο σημαντική. Έχω συνειδητοποιήσει ότι η χρήση αυτοβιογραφικών αφηγήσεων είναι ένα ισχυρό εργαλείο για να προσελκύσει τους ανθρώπους στη μάθηση και ότι η εργασία σε μικρές ομάδες –αν είναι σωστά δομημένη– είναι σταθερά η δραστηριότητα που εκτιμάται περισσότερο στην τάξη... [ενώ παράλληλα] θεωρούν τη συνδιδασκαλία το πιο αποτελεσματικό παιδαγωγικό μοντέλο. Το EKT συνιστά ένα δυναμικό εργαλείο στα χέρια του διδάσκοντα»* (2017, viii στο Γιώτη, 2024, 49). Μάλιστα, ο Brookfield προτρέπει τους κριτικά αναστοχαστικούς επαγγελματίες να αμφισβητήσουν τις παραδοχές τους χρησιμοποιώντας τέσσερις συμπληρωματικούς φακούς για να δουν τις πρακτικές τους.

Η επικέντρωση του Brookfield στην αυτοβιογραφία της/του εκπαιδευτήρας/τή δεν συνδέεται μόνο με τον αυτοβιογραφικό φακό με βάση τον οποίο ενημερώνεται και αναστοχάζεται η/ο εκπαιδευτήρας/τής για τη διδασκαλία της/του, αλλά αποτελεί και κατεξοχήν τρόπο διδασκαλίας. Η χρήση των προσωπικών αφηγήσεων και η λειτουργία της εκπαιδευτήρας και του του εκπαιδευτή ως προτύπου είναι κομβικό σημείο στη θεωρητική και μεθοδολογική προσέγγιση του Brookfield και διαχέεται στα περισσότερα βιβλία του. Είναι βαθιά πεπεισμένος ότι η καλύτερη διδασκαλία για μία/έναν εκπαιδευτήρα/τή είναι να μοντελοποιήσει η/ο ίδια/ος τις εμπειρίες της/του ως εκπαιδευόμενης/ος και ιδιαίτερα τις αρνητικές και πώς επέδρασαν στη διαμόρφωση της ταυτότητάς της/του ως δασκάλας/ου. Αξιοποιώντας τα προσωπικά βιώματα της δικής της/του αυτοβιογραφικής διαδρομής μοντελοποιεί το πώς

⁶ Στη δεύτερη αναθεωρημένη έκδοση του βιβλίου έχει ενσωματώσει τη δυνατότητα ηλεκτρονικής χρήσης του ΕΚΠ ενώ προτείνει και συγκεκριμένες ηλεκτρονικές πλατφόρμες και εφαρμογές που μπορούν να κάνουν το μάθημα πιο αλληλεπιδραστικό σε πραγματικό χρόνο και να διευκολύνουν τη συμμετοχή όλων στον βαθμό που μπορεί να διασφαλισθεί μεγαλύτερη ανωνυμία.

αναστοχάστηκε πάνω στις παραδοχές της/του και πώς διαχειρίστηκε αντιφάσεις, αποπροσανατολιστικά διλήμματα, κρίσεις, συγκρούσεις, εμπόδια, προβλήματα και δυσκολίες ή ζητήματα εξουσίας με το θεσμικό πλαίσιο και τους ρόλους της/του. Παραδείγματα ατυχών ή δύσκολων στιγμών, παραδείγματα αντίστασης, παραδείγματα μη αποδοχής, βοηθούν στην κατανόηση ανάλογων προσωπικών βιωμάτων που έχουν οι εκπαιδευόμενοι, δημιουργούν θετικό συγκινησιακό κλίμα και χαλαρώνουν τις εντάσεις στην τάξη ενώ κερδίζουν το ενδιαφέρον όσων αδιαφορούν και την εμπιστοσύνη του ακροατηρίου. Ειδικά, αν η/ο εκπαιδευτήρια/τής θέλει να εισάγει κάποιο απαιτητικό θέμα χρησιμοποιεί μια σχετική προσωπική της/του ιστορία (π.χ. ιστορία κατάθλιψης) η οποία εξηγεί πως έχει επηρεάσει τη ζωή της/του, και έπειτα συνδέει την ιστορία με τον πραγματικό σκοπό του μαθήματος (Brookfield, 2013 & 2023).

Ο Brookfield επιπρόσθετα, προτείνει μία σειρά από εκπαιδευτικές τεχνικές που μπορούν να διευκολύνουν τον δημοκρατικό διάλογο και τη συμμετοχή στις τάξεις. Όπως ισχυρίζεται, η εξουσία, η διδασκαλία και η μάθηση διαπλέκονται στον βαθμό που «η εξουσία είναι πανταχού παρούσα» σε κάθε μαθησιακό πλαίσιο και κάθε σχέση (Brookfield, 2013, 4 στο Γιώτη, 2024, 52). Ακολούθως, δηλώνει ότι η προσέγγισή του ενημερώνεται μέσα από το πρίσμα της κριτικής θεωρίας επομένως αξιωματικά ενδιαφέρεται για το πώς όσες/σοι μαθαίνουν είναι σε θέση να αμφισβητούν τις κυρίαρχες ιδεολογίες όπως, ο καπιταλισμός, η λευκή υπεροχή και η πατριαρχία. Υπό αυτή την οπτική ο συγγραφέας επιδιώκει την ενδυνάμωση των ανθρώπων ώστε να αναλάβουν δράση για αλλάξουν τις θεμελιακές, δομικές πλευρές της ζωής τους και των κοινοτήτων τους. Διευκρινίζει μάλιστα κατηγορηματικά ότι «η ενδυνάμωση των ανθρώπων για να μπορούν να μάθουν τους κανόνες του παιχνιδιού ώστε να πετύχουν στη διαπραγμάτευση των οργανωσιακών πολιτικών δεν είναι το ίδιο όπως η ενδυνάμωση των ανθρώπων ώστε να απορρίπτουν αυτούς τους κανόνες και να επιζητούν να αλλάξουν τον βασικό τρόπο που οι οργανώσεις λειτουργούν» (Brookfield, 2013, 3 στο Γιώτη, ό.π., 51). Πολλές φορές διαλανθάνει ότι είναι οι

εκπαιδευτριες/τές ή οι ηγέτιδες/τες αυτοί που «δίνουν» την εξουσία τους. «Ως δάσκαλοι μπορούμε να εργαστούμε να μετακινήσουμε τα εμπόδια και να βοηθήσουμε τους εκπαιδευόμενους να αναπτύξουν γνώσεις, δεξιότητες και εμπιστοσύνη, αλλά μόνον οι ίδιοι μπορούν να ενδυναμώσουν τον εαυτό τους. Η ενδυνάμωση, εντέλει, μπορεί μόνο να διεκδικηθεί και όχι να δοθεί» (ό.π., 51-52). Μάλιστα, το πρώτο βήμα για μία/έναν εκπαιδευτρια/τή είναι να αναγνωρίσει τη δική της/του εξουσία πάνω στις/τους εκπαιδευόμενες/ους, εφόσον είσαι αυτή/ός η/ο οποία/ος, τελικά, τους βαθμολογεί. Όπως χαρακτηριστικά ισχυρίζεται σε ομιλία του το 2012 «δεν μπορείς να έχεις εξουσία ίση με τους εκπαιδευόμενους σου. Αυτό που μπορείς να κάνεις είναι να την αναγνωρίσεις, να τους ενημερώσεις πώς την ασκείς και να τους βοηθήσεις να το συνειδητοποιήσουν. Είναι αυτό που είπε ο Φρέιρε υπάρχει διαφορά μεταξύ του να είσαι αυθεντία και να είσαι αυταρχικός» (Brookfield, 2012).

Στη βάση αυτής της οπτικής συστήνει με λεπτομερείς οδηγίες και παραδείγματα ένα πλήθος εκπαιδευτικές τεχνικές με ασκήσεις, ιστορίες και πρακτικές συμβουλές διδασκαλίας που αποσκοπούν να αποκαλύψουν τις διαφορετικές μορφές εξουσίας και να συμβάλουν στην κατανόηση των λειτουργιών τους, καθώς και να αναγνωρίσουν τη δυναμική των σχέσεων εξουσίας τόσο σε ποικίλα εκπαιδευτικά όσο και άλλα οργανωσιακά πλαίσια με βασικές θεματικές: κριτικό στοχασμό, μέθοδοι για συζήτηση και διάλογο, αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, εκδημοκρατισμός της τάξης, δημιουργικές τέχνες και συναισθήματα με εστίαση σε προσωπικές αφηγήσεις (Γιώτη, 2024).

Ιδιαίτερη είναι η συνεισφορά του στη σύνδεση της κριτικής μετασχηματίζουσας μάθησης με τα συναισθήματα. Υποστηρίζει ότι ο ρόλος που διαδραματίζουν τα συναισθήματα στη μαθησιακή διαδικασία είναι καταλυτικός, καθότι η φύση της διδασκαλίας των ενηλίκων είναι συναισθηματική, εφόσον βασίζεται στις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων. Δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη σημασία που έχει ο ίδια/ος η/ο εκπαιδευτρια/ής να αναγνωρίζει τόσο τα συναισθήματά της/του

και πώς αυτά ενημερώνουν τις παραδοχές της/του όσο το συναισθηματικό ρυθμό της τάξης, ώστε να αξιοποιηθούν για την αποδόμηση της εξουσίας της/του ως εκπαιδευτρια/τη και την ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων (2013). Το έργο του απευθύνεται κυρίως σε όσες και όσους διδάσκουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ωστόσο αφορά σε οποιαδήποτε και οποιονδήποτε δάσκαλα/ο, καθηγήτρια/τή, εκπαιδευτρια/τή, προπονήτρια/τή, επόπτρια/η ή μέντορα η οποία ή ο οποίος βρίσκεται σε θέση εκπαιδευτή ενηλίκων ή/και ανηλίκων, ηγέτη ή καθοδηγητή, που μεριμνά για τη σε βάθος μάθηση και επιζητά τρόπους προκειμένου οι συμμετέχουσες/οντες στη μαθησιακή διεργασία να αντιμετωπίσουν και να αμφισβητήσουν τις δομές εξουσίας που διαλανθάνουν σε κάθε πλαίσιο (Γιώτη, ό.π.).

Η αξιοποίηση των δημιουργικών τεχνών για τη δημιουργική και αναστοχαστική μάθηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι εξίσου σημαντικές στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία και προτρέπει τους διδάσκοντες να ενσωματώνουν το παιχνίδι στο πανεπιστημιακό μάθημα. Πιστεύει, ότι η οικοδόμηση δημιουργικών δεξιοτήτων αποφέρει σημαντικά οφέλη τόσο στην τάξη όσο και στην μετέπειτα επαγγελματική ζωή των φοιτητών, ακόμη και πολύ μετά την αποφοίτησή τους. Τα προτεινόμενα εργαλεία εμπλέκουν τους φοιτητές στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας διευρύνοντας τις αναστοχαστικές τους ικανότητες προετοιμάζοντάς τους να έχουν ετοιμότητα να επιλύουν προβλήματα, να καινοτομούν και να αντιμετωπίζουν με επιτυχία τις πραγματικές προκλήσεις του μελλοντικού χώρου εργασίας (ό.π.).

6 Καλές Πρακτικές⁷

6.1 Ο κριτικός στοχασμός στα διαφορετικά γνωστικά πεδία

Η υιοθέτηση του κριτικού στοχασμού στην πρακτική σε διαφορετικά γνωστικά πεδία προϋποθέτει (Brookfield, 2023 & 2024; Γιώτη, 2024):

- Την εύρεση μίας Κοινής Γλώσσας,
- Μία διαδικασία Αξιολόγησης,
- Την αξιολόγηση της ακρίβειας και της εγκυρότητας των παραδοχών,
- Τη διερεύνηση εναλλακτικών προοπτικών και
- Την ανάληψη ενημερωμένης δράσης.

Η εύρεση μίας Κοινής Γλώσσας έγκειται σε μία διαδικασία διαμόρφωσης ενός κοινού γλωσσικού κώδικα ο οποίος θα επικοινωνήσει ένα κοινό θεωρητικό έργο, το οποίο στη συνέχεια θα επικοινωνήσει μια κοινή κατανόηση για το τι συνεπάγεται η κριτική σκέψη - τόσο για τους/τις φοιτητές/τριες όσο και για τους/τις καθηγητές/τριες όλων των γνωστικών αντικειμένων.

Η διαδικασία του κριτικού στοχασμού ουσιαστικά αποτελεί μία διαδικασία αξιολόγησης στον βαθμό που η κριτική σκέψη αποσκοπεί στη διαπίστωση της ακρίβειας και της εγκυρότητας των παραδοχών τις οποίες εξετάζει από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Η αξιολόγηση σημαίνει ότι μερικές φορές οι παραδοχές μας είναι ακριβείς & έχουν νόημα και παρέχουμε επαρκείς εξηγήσεις και αιτιολόγηση για τον ισχυρισμό μας μέσω παραδειγμάτων πχ “και να γιατί...”.

Η εστίαση στην αξιολόγηση/αιτιολόγηση σημαίνει ότι αποφεύγουμε να νομίζουν οι φοιτήτριες/τές ότι η κριτική σκέψη είναι μια διεργασία που πάντα εντοπίζει λάθη, ή

⁷ Στην ενότητα αυτή το εκπαιδευτικό υλικό που παρουσιάζεται αποτελεί προεκτάσεις της γράφουσας που αντλείται κυρίως από τις κάτωθι πηγές: την προσωπική ιστοσελίδα του Stephen Brookfield <http://www.stephenbrookfield.com> και τα βιβλία Γιώτη, Λ. (2023). *Το έργο του Stephen Brookfield: Θεωρία και πρακτική της κριτικά στοχαστικής μάθησης*. Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων, και Brookfield, S. (2023). *Προς μία κριτικά στοχαστική διδασκαλία*. Επιστημονική Επιμέλεια Λ. Γιώτη & Θ. Καραλής, (μτφρ. Κ. Τόκα). Gutenberg.

καταρρίπτει τα επιχειρήματα του άλλου. Αυτό που αξιολογούμε είναι το πόσο ακριβείς είναι οι διαδικασίες που χρησιμοποιούμε για να εδραιώσουμε μία έγκυρη γνώση.

Επομένως, η διαδικασία αξιολόγησης της ακρίβειας και της εγκυρότητας των παραδοχών μας συνίσταται στον εντοπισμό των παραδοχών οι οποίες καθοδηγούν τις σκέψεις μας και υπαγορεύουν τις δράσεις και συμπεριφορές μας. Ακολουθώντας, προβαίνουμε στον έλεγχο της ακρίβειας και της εγκυρότητάς τους, διερευνούμε εναλλακτικές προοπτικές εξετάζοντας ιδέες και δράσεις υπό το πρίσμα πολλαπλών, διαφοροποιημένων ή/και εναλλακτικών οπτικών και επομένως είμαστε σε θέση να αναλάβουμε ενημερωμένη δράση.

Μία ενημερωμένη δράση, εντέλει, συνίσταται στην αποτίμηση των διαθέσιμων τεκμηρίων ή εμπειρίας, αναγνωρίζοντας και ελέγχοντας τις παραδοχές που την υπαγορεύουν ή τη διέπουν, ενώ διατηρεί τις πιθανότητες να επιτύχει τις επιδιωκόμενες προθέσεις της και τις συνέπειές τους και ταυτόχρονα διαπερνιέται από μια λογική που μπορεί να εξηγηθεί με σαφήνεια.

6.2 Η μεθοδολογία της διεργασίας του κριτικού στοχασμού

6.2.1 Στάδια της διεργασίας

1. Ανακάλυψη των παραδοχών

- Να εντοπίσουμε και να αναγνωρίσουμε ποιες είναι οι παραδοχές μας (ρητές, σιωπηρές). Οι σιωπηρές προϋποθέτουν στην αναγνώρισή τους και την εμπλοκή τρίτων (φίλων, οικογένειας, συναδέλφων) προκειμένου να έρθουμε σε επαφή με νέες οπτικές.
- Ανάγνωση βιβλίων, παρακολούθηση βίντεο, ταξίδια, νέες εμπειρίες.

2. Εξέταση των παραδοχών

- Προβαίνουμε στον έλεγχο της εγκυρότητας και της ακρίβειας των παραδοχών μας
- Δοκιμάζουμε και διερευνούμε εναλλακτικές οπτικές αντλώντας συμβουλές από ευρύ φάσμα πηγών.

3. Εφαρμογή της ανάλυσής μας στις αποφάσεις μας

Λαμβάνουμε τεκμηριωμένες αποφάσεις οι οποίες βασίζονται τις παραδοχές που έχουν ήδη διερευνηθεί και ελεγχθεί (ενημερωμένη δράση).

6.2.2 Δυσλειτουργικές παραδοχές

- ✓ Περιμένω ότι θα ξεχωρίζω ως εκπαιδευτικός/ής (καθηγητής, προϊστάμενος, επαγγελματίας, κά).
- ✓ Θα ήταν πολύ κακό εάν έκανα κάποιο λάθος στην τάξη.
- ✓ Αισθάνομαι ότι όλοι οι μαθητές/φοιτητές/εκπαιδευόμενοι μου πρέπει να με αποδέχονται.
- ✓ Εάν δεν πάει καλά ένα μάθημα νοιώθω ως ο μόνος/η υπεύθυνος/η.
- ✓ Πρέπει να γνωρίζω τα πάντα.
- ✓ Πρέπει να είμαι πάντα διαθέσιμη/ος για τους μαθητές/φοιτητές/εκπαιδευόμενους.
- ✓ Εάν κάνω λάθη σημαίνει ότι έχω αποτύχει.
- ✓ Εάν κάποιοι μαθητές/εκπαιδευόμενοι εγκαταλείψουν το μάθημα, φταίω εγώ.

6.2.3 Πώς διδάσκουμε για να βοηθήσουμε τους εκπαιδευόμενους να σκέφτονται κριτικά

Τι λένε οι μαθητές/τριες (φοιτητές/τριες) ό,τι τους βοηθά να μάθουν να σκέφτονται κριτικά:

- ✓ Όταν οι ίδιοι οι διδάσκοντες ρητά και δημόσια λειτουργούν ως πρότυπα άσκησης του κριτικού στοχασμού
- ✓ Όταν οι δραστηριότητες κριτικού στοχασμού είναι συνεχείς και διαδοχικές ώστε να μνηθούν βαθμιαία στην πρακτική του εφαρμογή
- ✓ Όταν εφαρμόζεται σε μικρές ομάδες μάθησης με φοιτήτριες/τές

Πώς ενσωματώνουμε την κριτική σκέψη με τρόπους που βοηθούν τις/τους φοιτήτριες/τές;

- Πολλά σαφή παραδείγματα δημόσιας μοντελοποίησης
- Σαφής εναρκτήρια δήλωση του αναλυτικού προγράμματος/περιεχομένου του μαθήματος, επεξήγηση, ορισμός της κριτικής σκέψης
- Καταγραφή στόχων μαθημάτων και ενότητας που να καταδεικνύουν την εφαρμογή της κριτικής σκέψης
- Μεταφράστε την κριτική σκέψη με συγκεκριμένους μορφές και τρόπους σε συμπεριφορές και ενέργειες που αναγνωρίζουν οι φοιτήτριες/τές
- Κατασκευάστε φόρμες για την αξιολόγηση της προόδου των φοιτητών
- Σχεδιάστε ασκήσεις στην τάξη για την προώθηση της κριτικής σκέψης

Επεξήγηση του προγράμματος (syllabus) ή ορισμός της κριτικής σκέψης/κριτικού στοχασμού

- Αυτό το μάθημα (είτε για το σύνολο του μαθήματος είτε για το συγκεκριμένο κάθε φορά μάθημα) σας ζητά να εφαρμόσετε την κριτική σκέψη στις ιδέες/πρακτικές που θα μελετήσουμε.
 - «Με την κριτική σκέψη εννοώ...»
 - «Η κριτική σκέψη περιλαμβάνει...»
 - «Η κριτική σκέψη ορίζεται ως...»
 - «Η κριτική σκέψη συμβαίνει όταν...»
- Συμπληρώστε μία ή περισσότερες από αυτές τις προτάσεις με τρόπο που να επικοινωνεί με απλό και ξεκάθαρο τρόπο στους φοιτητές τι εννοείτε όταν λέτε ότι θέλετε να αναλάβουν «κριτική σκέψη» ή «να σκέφτονται κριτικά»

- Βρείτε κάποιον από τον δικό σας ή άλλο συναφή κλάδο και συγκρίνετε σημειώσεις

Μια βασική ρουμπρίκα για την αξιολόγηση της κριτικής σκέψης

- Βρείτε κάποιον από τον δικό σας ή άλλο συναφή κλάδο/αντικείμενο και επιλέξτε έναν δείκτη κριτικής σκέψης που μόλις εντοπίσατε σε κάποια φοιτήτρια/τή
- Προβείτε από κοινού σε καταιγισμό ιδεών για όσο το δυνατό περισσότερες συγκεκριμένες ενέργειες ή συμπεριφορές που δείχνουν οι φοιτήτριες/τές και αποτελούν παράδειγμα αυτής της πτυχής της κριτικής σκέψης;
 - Στο υψηλότερο επίπεδο
 - Σε πολύ καλό επίπεδο
 - Επαρκώς
 - Ελλειμματικά
 - Ανεπαρκώς

Ανάλυση σεναρίου

Παρουσιάζετε μία σύντομη φανταστική βινιέτα - 1 έως 2 παραγράφους - στην οποία ένας μελετητής ή ένας επαγγελματίας στον τομέα, το αντικείμενο ή το θέμα που ερευνάται παίρνει μια απόφαση ή επιλογή ή κάνει μια ενέργεια

Οι φοιτήτριες/τές διαβάζουν αυτό το σενάριο και απαντούν σε 3 ερωτήσεις:

- *Με ποιες υποθέσεις λειτουργεί η/ο πρωταγωνίστρια/τής;*
- *Από τις υποθέσεις που προσδιορίστηκαν, ποιες θα μπορούσε να ελέγξει η/ο πρωταγωνίστρια/τής με απλή μελέτη και έρευνα; Πώς?*

- Ποια είναι η εναλλακτική ερμηνεία αυτού του σεναρίου; Μια εκδοχή του τι συμβαίνει που είναι συνεπής με τα περιγραφόμενα γεγονότα, αλλά με την οποία η/ο πρωταγωνίστρια/τής θα διαφωνούσε.

Παράδειγμα ανάλυσης σεναρίου: Μετοίκηση σε εξοχικό προάστιο

Ο Γιάννης και η Μαίρη, ένα ζευγάρι πανεπιστημιακής εκπαίδευσης με μια μικρή κόρη, αποφάσισαν να μετακομίσουν από το κέντρο της Αθήνας σε ένα προάστιο της Αττικής τη Ραφήνα. Και οι δύο θα συνεχίσουν να εργάζονται στην πόλη, αλλά αποφάσισαν ότι η κόρη τους θα αλλάξει την ποιότητα της ζωής της, καθώς δεν θα είναι αναγκασμένη πλέον να μεγαλώσει στην Αθήνα. Τον τελευταίο καιρό, αισθάνονται ότι οι πιέσεις της πόλης τους έχουν επηρεάσει. Υπάρχουν περισσότερες διαφωνίες μεταξύ τους, η κόρη τους έχει αρχίσει να βρέχει το κρεβάτι της και μεγάλο μέρος του πολύτιμου ελεύθερου χρόνου τους τον ξοδεύουν στην εθνική οδό το Σαββατοκύριακο προσπαθώντας να αποδράσουν από την πόλη.

Πιο συγκεκριμένα, πιστεύουν ότι το να μεγαλώνουν την κόρη τους σε μια επικίνδυνη και βρώμικη πόλη δεν είναι καλή γονική μέριμνα και ότι το να τη στείλουν στο δημόσιο σχολείο θα την καταδικάσει σε κατώτερη εκπαίδευση. Για αυτούς, ο τρόπος ζωής του προαστίου είναι πιο φυσικός. Υπάρχει περισσότερος χώρος, μπορούν να ζήσουν σε ένα σπίτι με αυλή, η κόρη τους να παίζει στη γειτονιά της και να τη στείλουν σε ιδιωτικό σχολείο της περιοχής. Πιστεύουν ότι αυτή η μετοίκηση θα βελτιώσει την ποιότητα ζωής τους τόσο περιβαλλοντικά όσο και προσωπικά. Το να είναι μακριά από τις πιέσεις της πόλης θα τους βοηθήσει να χτίσουν μια σταθερή, ζεστή οικογενειακή ζωή.

1. Με ποιες παραδοχές - ρητές και σιωπηρές - πιστεύετε ότι λειτουργούν ο Γιάννης και Μαίρη σε σχετικά με την απόφασή τους να μετοικήσουν; Καταγράψτε όσες περισσότερες μπορείτε.

2. Από τις παραδοχές που παραθέσατε, ποιες θα μπορούσε να ελέγξουν ο Γιάννης και η Μαίρη με απλό προβληματισμό και διερεύνηση; Πώς θα μπορούσαν να το κάνουν αυτό;
3. Δώστε μια εναλλακτική ερμηνεία αυτού του σεναρίου. Μια εκδοχή του τι συμβαίνει που είναι συνεπής με τα γεγονότα που περιγράφονται, αλλά πιστεύετε ότι ο Γιάννης και Μαίρη θα διαφωνούσαν.

Παραδοχές:

1. Η Ραφήνα θα βελτιώσει την ποιότητα της ζωής τους. Εκεί δεν θα υπάρχουν αντίστοιχες πιέσεις στις μετακινήσεις στην πόλη και θα υπάρχει η ασφάλεια της γειτονιάς στο παιχνίδι.
2. Η δημόσια εκπαίδευση είναι κατώτερη από την ιδιωτική.
3. Η νυχτερινή ενούρηση της κόρης τους προκαλείται από τις πιέσεις της πόλης και έτσι θα σταματήσει στη Ραφήνα.
4. Οι συζυγικές διαμάχες προκαλούνται από τις πιέσεις της πόλης και έτσι θα σταματήσουν στη Ραφήνα.

Έλεγχος παραδοχών

1. Να βρουν ένα ζευγάρι που έχει ήδη πραγματοποιήσει την αλλαγή της μετοίκησης και πάρτε συνέντευξη σχετικά με την επίδρασή της στη ζωή τους και στη ζωή του/των παιδιού/ών τους.
2. Να υπενεικιάσουν το διαμέρισμά τους στην Αθήνα και να νοικιάσουν ένα σπίτι στη Ραφήνα για ένα χρόνο δοκιμαστικά.
3. Να κάνουν έναν οικονομικό έλεγχο του κόστους της μετακόμισης - συνυπολογίζοντας τα δίδακτρα του ιδιωτικού σχολείου, τη βενζίνη, κ.λπ.

4. Να κανονίσουν συνάντηση με έναν Σύμβουλο οικογενειών για να ελέγξουν την κατάσταση του γάμου τους - ίσως οι διαφωνίες του ζευγαριού να μην έχουν σχέση με τις πιέσεις της πόλης.

5. Να επισκεφτούν μία παιδίατρο/ψυχολόγο για το «βρέξιμο» του κρεβατιού - ίσως δεν σχετίζεται με τις πιέσεις της πόλης.

Εναλλακτικές ερμηνείες

1. Το πραγματικό πρόβλημα είναι η έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ του Γιάννη και της Μαίρης. Οι καυγάδες και το βρέξιμο του κρεβατιού οφείλονται σε αυτό και όχι στις πιέσεις της πόλης.

2. Η μετακόμιση στη Ραφήνα θα αυξήσει την πίεση. Η μετοίκηση θα είναι φρικτή και θα τους αφήσει κουρασμένους και απογοητευμένους.

3. Η πίεση της εκπαίδευσης σε ιδιωτικό σχολείο θα εντείνει το πρόβλημα του «βρεξίματος». Επιπλέον, η κόρη τους θα εκπαιδευτεί σε ένα σχολείο που δεν θα μοιάζει με τα υπόλοιπα της Αθήνας.

Αυτοβιογραφική ανάλυση

Επιλέξτε ένα παράδειγμα-επεισόδιο κριτικού αναστοχασμού από της ζωής σας. Κάτι που σας έκανε να αμφισβητήσετε τις παραδοχές που είχατε για συνηθισμένους έως τότε τρόπους σκέψης και συμπεριφορά σε κάποιο τομέα της ζωής σας. Μπορεί να ήταν όταν παρωθηθήκατε να διερευνήσετε κάποιους εναλλακτικούς τρόπους σκέψης και δράσης. Μπορεί, πάλι αυτό το επεισόδιο να σας έκανε να αποκτήσετε επίγνωση για τη ροή ή την κατάχρηση εξουσίας στη ζωή σας ή να σας αφύπνισε για πρακτικές και ιδέες που υιοθετούσατε, οι οποίες στην πραγματικότητα σας βλάπτουν και υποστηρίζουν την εξουσία που ασκούν άλλοι πάνω σας.

Κάντε μόνοι σας κάποιες νοητικές ή γραπτές σημειώσεις σχετικά με το τι συνέβη κατά τη διάρκεια αυτού του επεισοδίου, δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή στις παρακάτω

ερωτήσεις. [Αφιερώστε περίπου 15 λεπτά για να το κάνετε αυτό. Μπορεί να μην ισχύουν όλες οι ερωτήσεις στην περίπτωσή σας].

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Ασωνίτου, Σ. (2016). Αναγκαιότητα Ανάπτυξης της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής. Προσέγγιση μέσα από τη Νέα Θεσμική Θεωρία. Στο Κ. Κεδράκα (επιμ.) *Η εκπαίδευση και διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μια terra incognita?* (120-129). Δημοκρίτειο Παν/μιο Θράκης.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Sage Publications (2nd edition).
- Brockett, R. G. & Hiemstra, R. (1991). *Self-direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research, and Practice*. Routledge.
- Brookfield, S. (2024). <http://www.stephenbrookfield.com/>
- Brookfield, S. (2023). *Προς μία κριτικά στοχαστική διδασκαλία*. Επιστημονική Επιμέλεια Λ. Γιώτη & Θ. Καραλής, (μτφρ. Κ. Τόκα). Gutenberg.
- Brookfield, S. D. (2013). *Powerful techniques for teaching adults*. John Wiley & Sons.
- Brookfield, S. (2012). Keynote speaker in 2012 DePaul University Teaching Commons Fall Forum with title: Creative & Critical Thinking: Exploring Multiple Perspectives in the Classroom. Available: <https://www.youtube.com/watch?v=Y8umk4w8kB8&t=748s>
- Brookfield, S. (2009). The concept of critical reflection: Promises and contradictions. *European Journal of Social Work*, 12(3), 293-304.
- Brookfield, S. (2006). *The Skillful teacher: on trust, technique, and responsiveness in the classroom*. Jossey-Bass (2nd ed.).
- Brookfield, S. (2000). Transformative learning as ideology critique. In J. Mezirow & Associates (Eds.) *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*, (pp. 125-150). Jossey-Bass Publishers.
- Brookfield, S. (1996). *Adult learning: An overview*. In A. Tuijnman (ed.), *International encyclopedia of Adult Education and Training* (pp. 375-380). Pergamon. Retrieved from: <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/5459486/10.1.1.152.4176.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A>

[&Expires=1505034021&Signature=ynMAu%2FZDA6PKzZrP8jGLra0c2R4%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DAdult_learning_An_overview.pdf](#)

- Brookfield, S. (1994). Tales from the dark side: A phenomenography of adult critical reflection. *International Journal of Lifelong Education*, 13(3), 203-216.
- Brookfield, S. (1993). Self-directed learning, political clarity, and the critical practice of adult education. *Adult Education Quarterly*, 43(4), 227-242.
- Brookfield, S.D. (1991). *Developing Critical Thinkers: Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting*. Jossey-Bass.
- Γιώτη, Λ. (2024). Το έργο του Stephen Brookfield: Θεωρία και πρακτική της κριτικά στοχαστικής μάθησης. Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων, ISBN 978-618-86329-6-7.
- Γιώτη, Λ. (2019). *Η Διαμόρφωση του Πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Πολιτικές, Παιδαγωγικές Θεωρίες και Πρακτικές*. Εκδ. Γρηγόρη.
- Γιώτη, Λ. (2017). Ρεύματα σκέψης που καθοδηγούν τις θεωρίες και τις πρακτικές των Σχολικών Συμβούλων ως εκπαιδευτών ενηλίκων. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 39, 5-16.
- Γιώτη, (2010). *Διά βίου Εκπαίδευση και Εκπαιδευτικοί: Θεωρήσεις και Πρακτικές των Σχολικών Συμβούλων*. [Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή]. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών/ΦΠΨ, Αθήνα.
- Γουγουλάκης, Π, & Οικονόμου, Α. (2014). Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 2, 9-282.
- Caffarella, R. S. (1993). Self-directed learning. *New directions for adult and continuing education*, 1993(57), 25-35.
- Candy, P. C. (1990). *Self-direction for Lifelong Learning: A Comprehensive Guide to Theory and Practice*. Jossey-Bass.
- Collins, M. (1988). Self-directed learning or an emancipatory practice of adult education: Re-thinking the role of the adult educator. In *Proceedings of the*

- 29th Annual Adult Education Research Conference. Faculty of Continuing Education, University of Calgary.
- Cox, W. R. (1999). Civil Society at the Turn of the Millenium: Prospects for an Alternative World Order. *Review of International Studies*, 25(1), 3-28. Retreived 20/1/2018 from: <http://socialeconomyaz.org/wp-content/uploads/2011/01/Cox-civil-society-at-the-millennium.pdf>.
- Cretchley, P. C., Edwards, S. L., O'Shea, P., Sheard, J., Hurst, J., & Brookes, W. (2014). Research and/or learning and teaching: a study of Australian professors' priorities, beliefs and behaviours. *Higher Education Research & Development*, 33(4), 649-669.
- Cunningham, P.M. (1996). Community education and Community Development. In Al. C. Tuijnman (ed.), *International Encyclopedia of Adult Education and Training* (pp. 54-61). Pergamon (2nd edition).
- Delisle, R. (1997). *How to use problem-based learning in the classroom*. Ascd.
- European Commision (2015). *ECTS Users' Guide*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. DOI: 10.2766/87192
- EHEA Ministerial Conference Bologna, (1999). <http://www.highereducation.ac.cy/gr/bologna-process.html>
- EHEA Ministerial Conference Bucharest (2012). http://www.highereducation.ac.cy/pdf/bucharest_communique_2012.pdf.
- EHEA Ministerial Conference Yerevan (2015). http://www.highereducation.ac.cy/pdf/2015_Yerevan_Communique.pdf.
- Elias L. J. & Merriam S. (2005). *Philosophical Foundations of Adult Education*. Krieger Publishing Co (3rd edition).
- Hellenic Quality Assurance and Accreditation Agency - HQA (2015). *External Evaluation Report*. Faculty of Primary Education University of Ioannina. Available at: <http://atiner.gr/gtp/iqas-2015.pdf>.

- Hellenic Quality Assurance and Accreditation Agency - HQA (2016). Standards for Quality Accreditation of the Internal Quality Assurance System. Available at: https://www.adip.gr/sites/default/files/pages/38/735-protypo_esdp_en.pdf
- Holst, J. (2002). *Social Movements, Civil Society, and Radical Adult Education. Critical Studies in Education and Culture Series*. Bergin and Garvey.
- Gougoulakis, P., Kedraka, K., Oikonomou, A. & Anastasiades, P. (2020). Teaching in Tertiary Education - A reflective and experiential approach to University Pedagogy. *Academia*, 0(20-21), 101-137. <https://doi.org/10.26220/aca.3443>.
- Halx, M. D. (2010). Re-conceptualizing college and university teaching through the lens of adult education: Regarding undergraduates as adults. *Teaching in Higher Education*, 15(5), 519-530. <https://doi.org/10.1080/13562517.2010.491909>
- Handelsman, J., Ebert-May, D., Beichner, R., Bruns, P., Chang, A., DeHaan, R. & Wood, W. B. (2004). Scientific teaching. *Science*, 304(5670), 521-522.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Θεωρία και Πράξη. Μεταίχιμο*.
- Ιωακειμίδου, Β.Σ., Παπαδημητρίου, Σ. & Λιοναράκης, Α. (2015). Διερεύνηση της Διδακτικής Εμπειρίας των Καθηγητών Συμβουλών: Μελέτη Περίπτωσης στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 8(2Α). Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.92>
- Ιωάννου, Ν. & Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Οι ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές στη διδακτική πράξη της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο *Πρακτικά 10^{ου} Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*. Ανακτήθηκε από http://www.pek.org.cy/Proceedings_2008/pdf/o2.pdf.
- Kaltsidis, C., Orfanidou, C., Kedraka, K., & Karalis, T. (2021). Faculty views, practices, and priorities for training and professional development: a case study in two Greek peripheral Universities. *Mediterranean Journal of Education*, 1(1), 102-124.

- Καραλής, Θ. (2020). Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Από την Ώσμωση στη Συνύπαρξη. Στο Κ. Κεδράκα (επιμ). *Διδασκαλία και Μάθηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση* (21-30). <https://panepistimiaki-paidagogiki.gr/conference2019/praktika2020.pdf>
- Καραλής, Θ. & και Ραΐκου, Ν. (2017). Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση: Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις από το πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στο Κ. Κεδράκα (επιμ.) *Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Η εκπαίδευση και διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μια terra incognita?* (90-109). Δημοκρίτειο Παν/μιο Θράκης.
- Κεδράκα, Κ. (επιμ.) (2017). *Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Η εκπαίδευση και διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μια terra incognita?* Πρακτικά Συμποσίου, Αλεξανδρούπολη 9-11 Σεπτεμβρίου 2016, Δημοκρίτειο Παν/μιο Θράκης.
- Kedra, K., & Rotidi, G. (2017). University Pedagogy: A New Culture Is Emerging in Greek Higher Education. *International Journal of Higher Education*, 6(3), 147-153. [10.5430/ijhe.v6n3p147](https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n3p147)
- Κεδράκα, Κ & Δημάση, Μ. (2015). Διδάσκοντας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Υποχρέωση, αγγαρεία ή προνόμιο; Στα *Πρακτικά του 1ου Διεθνούς Βιωματικού Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Διδακτικής*, Δράμα. <http://www.educircle.gr/synedrio>.
- Knowles, M. (1990). *The adult learner: a neglected species*. Gulf Publishing Company (4th ed.)
- Κόκκος, Α.(2010). Κριτικός Στοχασμός: Ένα Κρίσιμο Ζήτημα. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς Προσεγγίσεις και Ελληνικές Διαδρομές* (σσ. 65-93). Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2008). *Θεωρητικές προσεγγίσεις, Τόμος Α΄*. ΕΑΠ.
- Lindeman, E. (1926). *The meaning of adult education*. New Republic, Incorporated.

- Lynch, R. P., & Pappas, E. (2017). A Model for Teaching Large Classes: Facilitating a "Small Class Feel". *International Journal of Higher Education*, 6(2), 199-212.
- Martin, I. (2000). Reconstituting the agora: Towards an alternative politics of lifelong learning. *Adult Education Research Conference*. Retrieved from: <http://newprairiepress.org/aerc/2000/papers/51>.
- McLaren, P. (2002). Foreward. In J. Hoslt, *Social Movements, Civil Society, and Radical Adult Education. Critical Studies in Education and Culture Series* (pp. xv-xxvi). Bergin and Garvey.
- Mezirow, J. (1991). Transformation theory and cultural context: A reply to Clark and Wilson. *Adult Education Quarterly*, 41, 188-192.
- Minter, R. L. (2011). The learning theory jungle. *Journal of College Teaching & Learning*, 8(6), 7-15.
- Μουζέλης, Ν. (1995). Habitus: η συμβολή του Bourdieu στην κοινωνιολογία της δράσης. Στο Ι. Λαμπίρη – Δημάκη & Ν. Παναγιωτόπουλος (επιμ.), *Pierre Bourdieu. Κοινωνιολογία της παιδείας*. Αθήνα. Καρδαμίτσα – Δελφίνι.
- Μουζέλης, Ν. & Παγουλάτος, Γ. (2003). Κοινωνία Πολιτών και Ιδιότητα του Πολίτη στη Μεταπολεμική Ελλάδα. *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, 22, 5-29.
- Νίτσιου, Χ. (2018). *Ο ρόλος του καθηγητή μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών ως εκπαιδευτή ενηλίκων. Η περίπτωση Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*. (Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Διαθέσιμο από το apothesis Αποθετήριο του ΕΑΠ (<https://apothesis.eap.gr/handle/repo/39378>)
- Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E., Collins, K. M., Filer, J. D., Wiedmaier, C. D., & Moore, C. W. (2007). Students' perceptions of characteristics of effective college teachers: A validity study of a teaching evaluation form using a mixed-methods analysis. *American Educational Research Journal*, 44(1), 113-160.
- Παππά, Μ., & Θανόπουλος, Γ. Ν. (2006). Βελτίωση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: διερεύνηση των αντιλήψεων των φοιτητών για τα κριτήρια

- αξιολόγησης του αποτελεσματικού καθηγητή πανεπιστημίου. *SPOUDAI- Journal of Economics and Business*, 56(4), 58-82.
- Παυλάκης, Α., Τάλιας, Μ., & Ζαννέτος, Σ. (2016). *Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις (ΟΣΣ) στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου: Οι απόψεις των φοιτητών του Προγράμματος Σπουδών «Διοίκηση Μονάδων Υγείας»*. Ανακοίνωση στο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 7(5B). Ανακτήθηκε από <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.557>
- Quigley, B. A. (2000). Adult education and democracy: Reclaiming our voice through social policy. In A.L. Wilson & E. R. Hayes (eds.), *Handbook of adult and continuing education*, (pp. 208-223). American Association for Adult and Continuing Education (AAACE). Jossey-Bass.
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Μεταίχμιο.
- Ρωτίδη, Γ. (2015). *Διδακτικές οπτικές και κριτικά στοχαστικές διεργασίες διδασκόντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: ποσοτική και ποιοτική διερεύνηση με βάση την προσέγγιση TPI (Teaching Perspectives Inventory), την τυπολογία Biglan και το μοντέλο Soft (Scholarship of teaching)*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Roy, A., & Macchiette, B. (2005). Debating the issues: A tool for augmenting critical thinking skills of marketing students. *Journal of Marketing Education*, 27(3), 264-276.
- Sander, P., Stevenson, K., King, M., & Coates, D. (2000). University students' expectations of teaching. *Studies in Higher education*, 25(3), 309-323.
- Sumner, J. (2013). Food for Thought and Action? Social Movement Learning and Food Movements. In C. Kawalilak and J. Groen (eds.), *32nd National Conference Proceedings of the Canadian Association for the Study of Adult Education (CASAE/ACÉÉA)*, (pp.585-89). University of Victoria, British Columbia, 3-5 June 2013, ISBN: 978-0-88953-364-6.

- Smith, K. A., Sheppard, S. D., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005). Pedagogies of engagement: Classroom-based practices. *Journal of engineering education*, 94(1), 87-101.
- Telang, 2014; Telang, A. (2014). Problem-based learning in health professions education: an overview. *Archives of Medicine and Health Sciences*, 2(2), 243.
- Thomas, W.J. (2000). *A Review of Research on Project-Based Learning. California: The Autodesk Foundation*
http://www.bie.org/research/study/review_of_project_based_learning_2000
- Toka, A. & Gioti, L. (2022). Evaluating University Pedagogy: Teacher and Student Perspectives. *European Journal of Education Studies*, 9(4), 200-217 DOI: 10.46827/ejes.v9i4.4254, <https://oapub.org/edu/index.php/ejes/issue/view/270>
- Toka, A. & Gioti, L. (2021). Teaching in Higher Education: Theories, Realities and Future Controversies. *Journal of Education and Training Studies*, vol. 9(6), 1-15.
- Τζώτζου, Μ. & Μπιγαλάκη, Ν. (2013). Διερεύνηση των απόψεων φοιτητών του ΜΠΣ 'Σπουδές στην Εκπαίδευση' για την εξ αποστάσεως εξατομικευμένη μάθηση του ΕΑΠ - Μία μελέτη περίπτωσης. *Open Education –The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 9(1), 75-93. <https://doi.org/10.12681/jode.9803>.
- Walsh, A. (2005). *The tutor in problem based learning: A novice's guide*. McMaster University, Faculty of Health Sciences.
- Welton, M. R. (Ed.). (1995). *In defense of the lifeworld: Critical perspectives on adult learning*. SUNY Press.
- Φραγκούλης, Ι., & Βαλκάνος, Ε. (2017). Η συνεχιζόμενη επιμόρφωση των Καθηγητών της ΑΣΠΑΙΤΕ Ηρακλείου Κρήτης στο πλαίσιο της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής. Στο Κ. Κεδράκα (επιμ.) *Η εκπαίδευση και διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μια terra incognita?*(163-169). Δημοκρίτειο Παν/μιο Θράκης.

- Φρέιρε, Π. (1977α). *Η Αγωγή του καταπιεζόμενου*. (μτφρ. Γ. Κρητικός). Ράππα.
- Φρέιρε, Π. (1977β). *Πολιτιστική Δράση για την Κατάκτηση της Ελευθερίας*. (μτφρ. Σ. Τσάμης). Καστανιώτης.
- Φρεμεντίτη, Ε. Μ. (2018). *Πειοιθήσεις, στόχοι και πρακτικές των τριτοβάθμιων διδασκόντων για τη διδασκαλία και τη μάθηση: Η περίπτωση των μελών ΔΕΠ του Ιονίου Πανεπιστημίου*. Διπλωματική Εργασία, <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/37908>)

ΣΥΝΤΟΜΟ ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ

Η **Λαμπρίνα Γιώτη** είναι αναπληρώτρια καθηγήτρια Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου. Είναι πτυχιούχος της Μαρασλείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας και του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας (Κατ. Ψυχολογίας) του Πανεπιστημίου Αθηνών. Στο ίδιο Τμήμα ολοκλήρωσε τις μεταπτυχιακές σπουδές και το διδακτορικό της στην εκπαίδευση ενηλίκων και δίδαξε στο προπτυχιακό και σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα. Επίσης, έχει διδάξει σε άλλα μεταπτυχιακά προγράμματα στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, το Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο και το Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής. Έχει συμμετάσχει σε ευρωπαϊκά και εθνικά ερευνητικά προγράμματα και έχει διατελέσει μέλος επιστημονικών επιτροπών και επιτροπών κρίσης συνεδρίων και περιοδικών. Έχει διδάξει σε πλήθος επιμορφωτικών προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Έχει συγγράψει δύο βιβλία αυτόνομα, έξι βιβλία σε συνεργασία και έχει συνεπιμεληθεί άλλα οκτώ, ενώ άρθρα της έχουν δημοσιευθεί σε έγκριτα ελληνικά και διεθνή περιοδικά και πρακτικά συνεδρίων.