

# International Conference in Open and Distance Learning

Vol 13, No 3 (2026)

ICODL2025



**ΠΡΑΚΤΙΚΑ**

**13ο** Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

ISBN: 978-618-5335-29-8

Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση:

**Οι Δεξιότητες του 21ου Αιώνα & η Πρόκληση της Τεχνητής Νοημοσύνης**

ΤΟΜΟΣ 3

5-7/12 2025

ΕΑΠ Πάτρα & Εξ Αποστάσεως



**Εξ αποστάσεως επιμορφωτική παρέμβαση σε εκπαιδευτικούς Α/θμιας Εκπαίδευσης με θέμα Κριτικός Αναστοχασμός: Συνδυάζοντας θεωρία και πράξη**

*Μαρία Χρήστου*

doi: [10.12681/icodl.8566](https://doi.org/10.12681/icodl.8566)

Copyright © 2026, Μαρία Χρήστου



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

**Εξ αποστάσεως επιμορφωτική παρέμβαση σε εκπαιδευτικούς Α/θμιας Εκπαίδευσης με  
θέμα Κριτικός Αναστοχασμός: Συνδυάζοντας θεωρία και πράξη**

**Distance learning training for teachers of Primary Education on the topic of Critical  
Reflection: Combining theory and practice**

**Μαρία Χρήστου**  
Εκπαιδευτικός  
Π.Ε., Σ.Ε.Π. Ε.Α.Π  
[xristou273@gmail.com](mailto:xristou273@gmail.com)

### **Περίληψη**

Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι η παρουσίαση μιας εξ αποστάσεως επιμορφωτικής παρέμβασης σε ομάδα 10 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, με στόχο την ανταλλαγή απόψεων και πρακτικών αναφορικά με τον ρόλο που παίζει ο κριτικός αναστοχασμός των εκπαιδευτικών στην αποτελεσματική αντιμετώπιση ζητημάτων της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας. Στην εν λόγω επιμορφωτική παρέμβαση αξιοποιήθηκαν ένα εικαστικό έργο τέχνης και μια μελέτη περίπτωσης ως εναύσματα για την ανάδειξη τόσο των καθημερινών ζητημάτων που αντιμετωπίζουν οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τον παιδαγωγικό τους ρόλο, όσο και της ανάγκης προσέγγισης αυτών των ζητημάτων με ενεργοποίηση του κριτικού τους στοχασμού. Ο εξ αποστάσεως χαρακτήρας της επιμορφωτικής παρέμβασης και το πολυμορφικό υλικό που αξιοποιήθηκε, αποτέλεσαν το έναυσμα για τη δημιουργία μιας άτυπης διαδικτυακής κοινότητας πρακτικής, όπου τα μέλη της θα έχουν τη δυνατότητα να αναστοχάζονται για ζητήματα της κοινής εργασιακής τους εμπειρίας, αλλά και να ανταλλάσσουν καλές εκπαιδευτικές πρακτικές και γνώσεις.

### **Λέξεις-κλειδιά**

εξ αποστάσεως επιμορφωτική παρέμβαση, κριτικός αναστοχασμός, εικαστικό έργο τέχνης, μελέτη περίπτωσης, διαδικτυακή κοινότητα πρακτικής

### **Abstract**

The purpose of this presentation is to present a distance learning intervention to a group of 10 teachers of Primary Education, aiming to exchange views and practices regarding the role

that teachers' critical reflection plays in addressing issues of everyday school reality effectively. In this training intervention, a visual work of art and a case study were utilized as triggers for highlighting both the everyday issues that modern teachers face regarding their pedagogical role, as well as the need to approach these issues by activating their critical reflection. The nature of this distance training intervention and the polymorphic educational material utilized were the impetus for the creation of an informal online community of practice, where its members would have the opportunity to reflect on issues of their common work experience, as well as to exchange good educational practices and knowledge.

### **Keywords**

distance learning intervention, critical reflection, visual work of art, case study, online community of practice

### **Θεωρητικό πλαίσιο**

#### ***Εξ αποστάσεως επιμόρφωση εκπαιδευτικών***

Στις μέρες μας, η αλματώδης αύξηση της γνώσης επηρεάζει τη στοχοθεσία των εκπαιδευτικών συστημάτων, δημιουργώντας έτσι την ανάγκη ενίσχυσης των εκπαιδευτικών στον ρόλο τους, ο οποίος είναι καταλυτικός για τις εκάστοτε απόπειρες μεταρρυθμίσεων και την εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση, λαμβάνοντας υπόψη ότι οι υπάρχουσες κοινωνικές και εργασιακές συνθήκες που επικρατούν, συχνά τους/τις απορρυθμίζουν στο έργο τους (Παπαναούμ, 2014). Η επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών αποτελεί μια συνεχόμενη διαδικασία «γίγνεσθαι» η οποία ξεκινά την περίοδο που προσανατολίζονται στο επάγγελμα, συνεχίζεται κατά την αρχική τους εκπαίδευση και τους ακολουθεί μέχρι το τέλος της σταδιοδρομίας τους (Παπαναούμ, 2008, σ. 58). Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, η οποιασδήποτε μορφής επιμόρφωση εκπαιδευτικών χρειάζεται να στοχεύει στην καλλιέργεια οριζόντιων ικανοτήτων διά βίου μάθησης, όπως ο κριτικός στοχασμός, η δημιουργικότητα, η ανθεκτικότητα, η ευελιξία, η αυτοεπίγνωση, η ενσυναίσθηση, δίνοντας στους/στις συμμετέχοντες/ουσες τη δυνατότητα επαναπροσδιορισμού των εδραιωμένων αντιλήψεών τους σε σχέση με τους πολλαπλούς ρόλους που έχουν αναλάβει σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο (Κωσταρά, 2019· Κωτσίδης, 2019· Χρήστου, 2020· Μπασματζίδου, 2021).

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αυξανόμενη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε εξ αποστάσεως επιμορφωτικές δράσεις, καθώς βασικά πλεονεκτήματά τους είναι η ευελιξία που προσφέρουν σε χώρο και χρόνο και το γεγονός ότι δίνουν τη δυνατότητα στους/στις συμμετέχοντες/ουσες να υπερβούν τις δυσκολίες πρόσβασης από δυσπρόσιτες ή γενικότερα μακρινές περιοχές, αλλά και ενδεχόμενες δυσκολίες λόγω οικογενειακών, κοινωνικών και εργασιακών υποχρεώσεων (Μανούσου, κ.ά., 2021· Bates, 2005). Βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα των εξ αποστάσεως επιμορφώσεων των εκπαιδευτικών είναι να στηρίζονται στις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων. Δηλαδή να θέτουν τους/τις εκπαιδευόμενους/ες στο κέντρο της επιμόρφωσης, να υπάρχει σύνδεση του αντικειμένου με τις προσωπικές τους εμπειρίες, να ενισχύεται η ενεργός συμμετοχή τους με την αξιοποίηση κατάλληλων εκπαιδευτικών μέσων και τεχνικών, να αναπτύσσονται αμφίδρομες σχέσεις εκπαιδευτών/τριών και εκπαιδευομένων (Κόκκος, 2006). Εξίσου σημαντικό είναι οι εξ αποστάσεως επιμορφώσεις να στηρίζονται στη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, να συνδέονται με την ανάγκη των εκπαιδευτικών για ανάπτυξη και βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου και το υλικό των επιμορφώσεων να ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, λαμβάνοντας υπόψη τις πεποιθήσεις τους σχετικά με την αποτελεσματική διδασκαλία, τη μάθηση και τον ρόλο τους (Ιωακειμίδου κ.ά., 2022). Το εξ αποστάσεως επιμορφωτικό υλικό χρειάζεται να είναι σαφές, να υποκινεί το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων, να στοχεύει στην ενεργό συμμετοχή και στην αλληλεπίδραση (Λιοναράκης, κ.ά., 2020· Paradaakis, 2023). Επίσης, χρειάζεται να έχει τα χαρακτηριστικά της πολυμορφικότητας, πληρώντας τις προδιαγραφές της ευελιξίας, της δυναμικότητας, της δημιουργίας συνθηκών αλληλεπίδρασης μεταξύ των συνεκπαιδευομένων, των εκπαιδευομένων και του/της εκπαιδευτή/τριας, των εκπαιδευομένων και του εκπαιδευτικού περιεχομένου (Χουλιάρη, κ.ά., 2011).

### **Διαδικτυακές Κοινότητες Πρακτικής**

Οι διαχρονικές επιμορφωτικές ανάγκες που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, την αποτελεσματική διαχείριση ζητημάτων της σχολικής πραγματικότητας, την ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ των συναδέλφων αλλά και των εκπαιδευτικών με τους γονείς και κηδεμόνες, αλλά και η ανάγκη για αξιοποίηση καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας (Δούκας, κ.ά., 2008· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010· Βεργίδης, κ.ά., 2011· Κούλης&Μπαγάκης, 2018) αποτελούν συχνά το έναυσμα για τη δημιουργία

Κοινοτήτων Πρακτικής. Οι Κοινότητες Πρακτικής βασίζονται στη θεώρηση ότι η μάθηση δε συντελείται μόνο μέσα σε ένα οργανωμένο πλαίσιο ή μέσω ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος, αλλά αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινής επαγγελματικής ζωής, με τη συμμετοχή των ατόμων σε συγκεκριμένες ομάδες που μοιράζονται κοινές ανησυχίες, συνεργάζονται μεταξύ τους, ανταλλάσσουν απόψεις και πρακτικές, επικοινωνούν, αλληλεπιδρούν και αναστοχάζονται στη βάση κοινών προβληματισμών (Wenger, 1998,2009· Wenger, McDermott & Snyder, 2002).

Στις μέρες μας, η ραγδαία εξάπλωση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας διευκολύνει τη δημιουργία Διαδικτυακών Κοινοτήτων Πρακτικής, όπου τα μέλη τους μπορούν να επικοινωνούν και αλληλεπιδρούν σε ένα συνεργατικό περιβάλλον μάθησης, να ανταλλάσσουν εκπαιδευτικό υλικό και καλές πρακτικές και να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διεργασία, δημιουργώντας έτσι κοινωνικά δίκτυα (Κωτσίδης, 2019). Ωστόσο, η τυχαία συνάντηση εκπαιδευτικών σε μια τηλεδιάσκεψη, π.χ. στο πλαίσιο μιας επιμορφωτικής δράσης, δεν μπορεί να θεωρηθεί Διαδικτυακή Κοινότητα Πρακτικής. Και αυτό γιατί η κάθε Διαδικτυακή Κοινότητα Πρακτικής δημιουργεί τη δική της εσωτερική κατεύθυνση και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της, μέσω της αλληλεπίδρασης των μελών της, της ισχυρής δέσμευσής τους να συμβάλλουν στη διατήρησή της, της ουσιαστικής ανταλλαγής προβληματισμών και καλών πρακτικών και τελικά της παραγωγής νέας γνώσης (Αποστολάκης, κ. ά., 2008· Wenger, McDermott & Snyder, 2002). Ενώ η αρχική συμμετοχή σε μια Διαδικτυακή Κοινότητα Πρακτικής συνήθως γίνεται για την απόκτηση γνώσεων και πληροφοριών, η εις βάθος χρόνου συμμετοχή των μελών επιδιώκεται για κοινωνικούς και ψυχαγωγικούς λόγους (Βουλγαρίδου & Χατζηγιαννάκης, 2013). Αυτοί είναι και οι λόγοι που συχνά τα άτομα μιας Διαδικτυακής Κοινότητας Πρακτικής επιδιώκουν και τη διά ζώσης συνάντηση με φυσική παρουσία (Preece, 2000).

### **Κριτικός στοχασμός και εκπαίδευση με κοινωνική διάσταση**

Συχνά το απόσταγμα των συζητήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον τρόπο διαχείρισης ζητημάτων καθημερινής εκπαιδευτικής πραγματικότητας (π.χ. διαχείριση της ύλης, αποτελεσματική διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων με βάση τη σύγχρονη Παιδαγωγική και την αξιοποίηση των ΤΠΕ, διαχείριση συμπεριφοράς μαθητών/τριών, αποτελεσματική επικοινωνία με συναδέλφους και με γονείς/κηδεμόνες) επικεντρώνεται στην ανάγκη ενεργοποίησης του κριτικού στοχασμού για την αντιμετώπισή τους. Η

επιμορφωτική παρέμβαση που παρουσιάζεται στη συνέχεια της εισήγησης, βασίζεται στις θεωρήσεις των παρακάτω σημαντικών μελετητών.

Ο Dewey (1933), σχεδόν έναν αιώνα πριν, αναφέρει ότι ο κριτικός στοχασμός δεν είναι απλά μια διανοητική διεργασία που βασίζεται στους κανόνες της λογικής και που περιλαμβάνει την ερμηνεία, τεκμηρίωση, ανάλυση και αξιολόγηση μιας κατάστασης, γεγονός που οδηγεί στην εξαγωγή συμπερασμάτων και στη δημιουργία γενικεύσεων και αναλογιών. Το άτομο που στοχάζεται κριτικά χρειάζεται να εντοπίζει και να αξιολογεί την εγκυρότητα των παραδοχών που καθορίζουν τον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς του, να επαναξιολογεί τις πρότερες παραδοχές που έχει υιοθετήσει, όπως και τον τρόπο με τον οποίο καλλιεργήθηκαν βαθμιαία στη συνείδησή του μέσα από τις επιδράσεις που δέχτηκε από την παιδική του ηλικία, καθώς και να προβαίνει σε αξιολόγηση των ιδεών και των πράξεών του, ως προς το κατά πόσο είναι ωφέλιμες τόσο για το ίδιο, όσο και για τους συνανθρώπους του (Dewey, 1933· Κόκκος, 2017· Mezirow, 1990).

Ο Jurgen Habermas στο έργο του επισημαίνει ότι το άτομο χρειάζεται να γίνεται κριτικά στοχαστικό σε σχέση με τις παραδοχές των συνομιλητών/τριών του, αξιολογώντας το νόημα των λέξεων που χρησιμοποιούνται, την αλήθεια, την ειλικρίνεια, τη συνοχή των όσων λέγονται. Ωστόσο, οι αντιλήψεις και οι παραδοχές των ατόμων διαμορφώνονται από την παιδική τους ηλικία υπό την επιρροή της κυρίαρχης ιδεολογίας, δημιουργώντας ένα σύστημα αντιλήψεων το οποίο συνήθως περιέχει λανθασμένες αξίες και πεποιθήσεις, γεγονός που κάνει την ένταξη του ατόμου στην πραγματικότητα δυσλειτουργική (Habermas, 1971). Έτσι προκύπτει η ανάγκη ανάπτυξης της χειραφετητικής μάθησης, η οποία εστιάζει στην κριτική επαναξιολόγηση των πεποιθήσεων που σχετίζονται με το άτομο, τους ρόλους του και τις σχέσεις με τους συνανθρώπους, με στόχο τον απεγκλωβισμό από τις επιβολές της κυρίαρχης ιδεολογίας και τον επαναπροσδιορισμό των ρόλων και των θέσεών του στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Mezirow, 1991).

Ο Paulo Freire στο έργο του ανέδειξε την έννοια και τη σημασία της Κριτικής Συνειδητοποίησης, μιας διεργασίας όπου τα άτομα, όχι ως παθητικοί δέκτες αλλά ως υποκείμενα που αποκτούν γνώση, κατορθώνουν να αποκτήσουν βαθιά επίγνωση τόσο της κοινωνικοπολιτικής πραγματικότητας που διαμορφώνει τη ζωή τους, όσο και της ικανότητάς τους να μεταμορφώνουν αυτή την πραγματικότητα (Freire, 1977). Κάνοντας ιδιαίτερη αναφορά στον εκπαιδευτικό κλάδο, επισημαίνει ότι η συμμετοχή τους σε δημοκρατικές εμπειρίες, με ουσιαστική ανταλλαγή προβληματισμών επάνω σε ζητήματα που τους

απασχολούν και με κριτική αντιμετώπιση της πραγματικότητας που βιώνουν οι ίδιοι αλλά και οι μαθητές/τριές τους στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνουν, είναι απαραίτητη για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις αντικειμενικές δυσκολίες της επαγγελματικής καθημερινότητάς τους (Freire, 2009).

Ο Jack Mezirow θεμελιωτής της Θεωρίας Μετασχηματισμού (1991, 2007, 2022), επισημαίνει την ανάγκη εμπλοκής των ενηλίκων σε διεργασίες Μετασχηματίζουσας Μάθησης, μιας διεργασίας κατά την οποία το άτομο προβαίνει σε κριτική επαναξιολόγηση των πεποιθήσεών του, με στόχο τον μετασχηματισμό αυτών (Mezirow, 2003). Ορίζει δε, ως βασικά μέσα μετασχηματισμού τον κριτικό στοχασμό και τη συμμετοχή του ατόμου σε στοχαστικό διάλογο (Mezirow, 2022). Η σημασία εμπλοκής των εκπαιδευτικών σε διεργασίες μετασχηματίζουσας μάθησης και η ένταξη στοιχείων αυτής στην καθημερινή εκπαιδευτική τους πρακτική έχει αναδειχθεί από μελετητές και σχετικές εμπειρικές έρευνες (Illeris, 2016· Καγιαβή, 2016· Κόκκος, 2017· Κωσταρά, 2019· Mälkki, 2019· Μέγα, 2018· Χρήστου, 2020).

Ο Bourdieu (2013) τονίζει τον ρόλο του πολιτισμικού και σχολικού κεφαλαίου ως προς τη διαμόρφωση της αντίληψης για τους ρόλους και τη θέση των ατόμων ως κοινωνικά όντα. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να λαμβάνουν υπόψη ότι οι μαθητές/τριες κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής μεταφέρουν ένα ορισμένο μορφωτικό κεφάλαιο, το οποίο τους έχει μεταβιβαστεί από το οικογενειακό τους περιβάλλον και σχετίζεται με το γενικότερο μορφωτικό επίπεδο του οικογενειακού τους κύκλου, και ένα ορισμένο έθος, «δηλαδή ένα σύστημα αξιών έμμεσων και βαθιά εσωτερικευμένων, που συμβάλλει μεταξύ άλλων στον καθορισμό της συμπεριφοράς του παιδιού τόσο απέναντι στο μορφωτικό κεφάλαιο όσο και απέναντι στον σχολικό θεσμό» (Bourdieu στο Φραγκουδάκη, 1985, σ. 360). Ως εκ τούτου, κρίνεται απαραίτητος ο αναστοχασμός επάνω στις εμπειρίες των ιδίων και των μαθητών/τριών τους αλλά και σε ό,τι θεωρείται ως δεδομένο για τη διεργασία μάθησης.

Ο Stephen Brookfield θέτει τον κριτικό στοχασμό στον πυρήνα της εκπαίδευσης ενηλίκων επισημαίνοντας ότι έχει ως αφετηρία τον εντοπισμό των παραδοχών που ωθούν το άτομο σε συγκεκριμένες πράξεις, τον αξιολογικό έλεγχο αυτών των παραδοχών, την ανάληψη ενήμερης δράσης αλλά και την επιβεβαίωση ότι «οι πράξεις που απορρέουν από τις παραδοχές μας είναι λειτουργικές, σύμφωνα με τις έννοιες του καλού και σκόπιμου» (Brookfield, 2012, σ. 15), λαμβάνοντας υπόψη τις ηθικές και πολιτικές αξίες και δεσμεύσεις της εποχής που ζούμε. Μέσω του κριτικού στοχασμού επιδιώκεται η ανάλυση των σχέσεων ισχύος που υπάρχουν ή διαμορφώνονται στο πλαίσιο μάθησης, αναγνωρίζοντας,

κατανοώντας και αμφισβητώντας τον τρόπο που οι κυρίαρχες ιδεολογίες, δηλαδή τα σύνολα αξιών, πεποιθήσεων, μύθων, ερμηνειών και αιτιολογήσεων που παρουσιάζονται ως αυταπόδεικτα και αποτυπώνονται μέσω της γλώσσας, των κοινωνικών συνηθειών, των πολιτικών δομών, των εκπαιδευτικών πρακτικών, επί της ουσίας επικυρώνουν και αναπαράγουν το ισχύον κοινωνικοοικονομικό σύστημα (Brookfield, 2005, 2007).

Αλλά και ο Illeris (2016) επισημαίνει ότι η μάθηση συντελείται τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο και το αποτέλεσμα της μάθησης επηρεάζει και ταυτόχρονα επηρεάζεται από τις κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν. Τονίζει τη σημασία του αναστοχασμού των εκπαιδευτικών ως προς τις καθημερινές εκπαιδευτικές τους πρακτικές και επιλογές, λαμβάνοντας υπόψη τις τρεις διαστάσεις της μάθησης (περιεχόμενο, υποκίνηση εκπαιδευομένων, περιβάλλον μάθησης). Επίσης, αναφέρει την ανάγκη κατάλληλου σχεδιασμού της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών σε βάθος χρόνου, με στόχο την εμπλοκή των εκπαιδευομένων σε μετασηματιστικές διεργασίες, μέσω κατάλληλων βιωματικών εκπαιδευτικών τεχνικών και μεθόδων (Illeris, 2009).

### **Αξιοποίηση βιωματικών εκπαιδευτικών μέσων και τεχνικών διδασκαλίας**

Όπως προαναφέρθηκε, η αξιοποίηση βιωματικών εκπαιδευτικών μέσων, τεχνικών και μεθόδων διδασκαλίας είναι κομβικής σημασίας για την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού των εκπαιδευομένων. Δεν είναι τυχαίο ότι στις βασικές επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών συγκαταλέγεται η εξοικείωσή τους με βιωματικές τεχνικές διδασκαλίας (Βεργίδης, κ.ά., 2011· Βεργίδης, 2015), αλλά και το γεγονός ότι προτιμούν επιμορφωτικές δράσεις που βασίζονται στην αξιοποίηση βιωματικών εκπαιδευτικών τεχνικών (Κόκκος & Παυλάκης, 2014). Στην επιμορφωτική παρέμβαση που παρουσιάζεται στη συνέχεια αξιοποιήθηκαν έργα τέχνης και η εκπαιδευτική τεχνική της μελέτης περίπτωσης.

Η αξιοποίηση της τέχνης ως μέσο ενεργοποίησης του κριτικού στοχασμού έχει επισημανθεί από πολλούς μελετητές του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς αποτελεί ένα μέσο έμμεσης μάθησης, ανάδυσης συναισθημάτων, ανάπτυξης πολλαπλών οριζόντιων ικανοτήτων, όπως κριτική σκέψη, δημιουργικότητα, ενσυναίσθηση, προσφέρει δυνατότητα αναστοχασμού σε προσωπικά βιώματα και προϋπάρχουσες εμπειρίες, συμβάλλει στην ανάπτυξη της φαντασίας και μπορεί να λειτουργήσει ως έναυσμα για μετασηματισμό ενδεχόμενων στερεοτυπικών απόψεων (Dewey, 1934/1980· Freire, 1977· Greene, 2000· Kokkos, 2021· Mezirow, 1994).

Η μελέτη περίπτωσης είναι μια συμμετοχική εκπαιδευτική τεχνική κατά την οποία παρουσιάζεται στους εκπαιδευόμενους ένα πραγματικό ή υποθετικό περιστατικό, με στόχο την εμβάθυνση σε αυτό και την εύρεση εναλλακτικών λύσεων στις προβληματικές καταστάσεις που αναδύονται. Πρόκειται για μια σύνθετη πρακτική άσκηση, η οποία υλοποιείται κατά βάση σε ομάδες εργασίας, αλλά εντοπίζονται και παραλλαγές αυτής όπου η επεξεργασία γίνεται και ατομικά (Καραλής, 2007). Βασικά πλεονεκτήματα της μελέτης περίπτωσης είναι η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευομένων, η διείδυση σε ένα ζήτημα μέσω της πράξης, η ανάπτυξη της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων και της κριτικής σκέψης. Στην περίπτωση που αυτή αντανάκλα σε πραγματικές καταστάσεις που έχουν βιώσει οι εκπαιδευόμενοι, λειτουργεί ως μέσο ενεργοποίησης του κριτικού τους στοχασμού, συμβάλλοντας στον ενδεχόμενο μετασχηματισμό απόψεων και στάσεων (Κόκκος, 2006).

### **Παρουσίαση επιμορφωτικής παρέμβασης**

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μιας εξ αποστάσεως επιμορφωτικής παρέμβασης που υλοποιήθηκε μέσω της πλατφόρμας zoom τον Ιούνιο του 2025, στην οποία συμμετείχαν εθελοντικά 10 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (7 γυναίκες και 3 άντρες), που εργάζονταν σε σχολεία των Αθηνών. Στόχος της ήταν η ανάδειξη της σημασίας του κριτικού αναστοχασμού των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική αντιμετώπιση ζητημάτων της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας. Έναυσμα για την υλοποίηση της επιμορφωτικής δράσης υπήρξε η ανάγκη των εκπαιδευτικών να ανταλλάξουν απόψεις και πρακτικές σχετικά με την αποτελεσματική διαχείριση κυρίως συγκρουσιακών καταστάσεων των μαθητών/τριών.

### **Προφίλ των εκπαιδευτικών**

Οι εκπαιδευτικοί που αποτέλεσαν την ομάδα των επιμορφούμενων εργάζονταν σε σχολικές μονάδες των Αθηνών και είχαν συνεργαστεί με την επιμορφώτρια κατά το παρελθόν είτε σε ανάλογες επιμορφωτικές δράσεις ως επιμορφούμενοι/ες είτε ως συνάδελφοι. Όλοι τους ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών και τα έτη υπηρεσίας ήταν από 18 έως 30. Σε άτυπες κατ' ιδίαν συζητήσεις με την επιμορφώτρια, όλοι τους είχαν εκφράσει την επιθυμία να μοιραστούν τους προβληματισμούς τους αναφορικά με τον τρόπο διαχείρισης ζητημάτων που αφορούσαν τόσο τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών/τριών, αλλά και τις δυναμικές που αναπτύσσονταν ανάμεσα στους/στις συναδέλφους. Επίσης, όλοι τους εξέφραζαν την ανάγκη

να επιμορφωθούν στην αξιοποίηση βιωματικών εκπαιδευτικών τεχνικών. Ως εκ τούτου, με πρωτοβουλία της επιμορφώτριας και με τη σύμφωνη γνώμη όλων, αποφασίστηκε η υλοποίηση της εν λόγω επιμορφωτικής παρέμβασης διαδικτυακά, με τη μορφή τηλεδιάσκεψης στην πλατφόρμα zoom. Η διάρκειά της ήταν 4 ώρες και το κεντρικό ερώτημα στο οποίο συνοψίζονταν ο σκοπός της ήταν: «Ποια είναι η σημασία του κριτικού στοχασμού των εκπαιδευτικών στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα;».

### **Παρουσίαση εκπαιδευτικών μέσων και τεχνικών**

#### ***Επεξεργασία εικαστικού έργου τέχνης***

Μετά την αλληλογνωριμία των συμμετεχόντων και την έκφραση προσδοκιών από την επιμορφωτική δράση, η επιμορφώτρια παρουσίασε με διαμοιρασμό οθόνης στους/στις εκπαιδευτικούς τρία εικαστικά έργα τέχνης και τους ζήτησε να επιλέξουν ένα από αυτά προκειμένου να γίνει μια πρώτη συζήτηση σχετικά με τα χαρακτηριστικά του/της κριτικά στοχαζόμενου/ης εκπαιδευτικού. Τα έργα ήταν:

- Aristotle with a Bust of Homer (1653) του Rembrandt ([https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Rembrandt - Aristotle with a Bust of Homer - WGA19232.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Rembrandt_-_Aristotle_with_a_Bust_of_Homer_-_WGA19232.jpg)),
- Wanderer above the Sea of Fog (1818) του Caspar David Friedrich ([https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Caspar David Friedrich - Wanderer above the Sea of Fog.jpeg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Caspar_David_Friedrich_-_Wanderer_above_the_Sea_of_Fog.jpeg)) και
- A scholar in his study (1634) του Rembrandt ([https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Rembrandt van Rijn - A scholar in his study \(1634\).jpg?uselang=en#Licensing](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Rembrandt_van_Rijn_-_A_scholar_in_his_study_(1634).jpg?uselang=en#Licensing)).

Η πλειοψηφία επέλεξε το έργο Wanderer above the Sea of Fog, η επεξεργασία του οποίου έγινε στην ολομέλεια, με βασικές ερωτήσεις της τεχνικής των τεσσάρων φάσεων του D. Perkins (1994). Ενδεικτικές απαντήσεις:

*Τι βλέπετε; Τι σας κάνει να αναρωτιέστε; Βράχια, βουνό στο βάθος, δέντρα πάνω στα βράχια, ένας άντρας με επίσημο ένδυμα και μαγκούρα, ήρεμα χρώματα, Δύση ή Ανατολή του ήλιου, πολλά σύννεφα, θάλασσα, γκριζο τοπίο. Πού είναι αυτό το μέρος; Γιατί είναι μόνος; Πώς έφτασε εκεί; Γιατί έχει τόση ομίχλη;*

*Τι μπορεί να σκέφτεται; Ίσως τις πράξεις του, βλέποντας τα σύννεφα. Το πώς κατάφερε να ανέβει σε αυτό το βουνό. Το τι του έχει συμβεί και πώς μπορεί να το*

διαχειριστεί. Ότι χρειάζεται κι άλλη προσπάθεια. Ότι δεν υπάρχει τέλος στη διαδρομή που έχει χαράξει.

Σας θυμίζει κάτι το έργο; Σκηνικό από λογοτεχνικό βιβλίο και κινηματογραφική ταινία εποχής. Όταν θέλω να βυθιστώ στις σκέψεις μου, πηγαίνω στη θάλασσα και κάθομαι στα βράχια. Είναι πολύ σύνηθες το να αναπολείς τις πράξεις σου. Μου θυμίζει το χάος της καθημερινότητας, την απελπισία που νιώθουμε πολλές φορές.

Τι συναισθήματα σας δημιουργούνται; Δυναμισμός, μοναξιά, ηρεμία, άγχος, αγαλλίαση.

Βλέπετε σύμβολα; Τι μπορεί να υποδηλώνουν; Ομίχλη – δεν μπορεί να σκεφτεί καθαρά, όλα είναι συγκεχυμένα. Ψηλά βουνά και βράχια – δυσκολίες, υψηλοί στόχοι, εμπόδια, μικρά στηρίγματα. Μαγκούρα – δυναμισμός, μεγάλη ηλικία και εμπειρία ζωής, αδυναμία να φτάσει ως το τέλος, στηρίγμα για να φτάσουμε κάπου, εργαλείο ισορροπίας και εξισορρόπησης καταστάσεων.

Ας υποθέσουμε ότι ο άνθρωπος γυρνούσε και μας μιλούσε. Τι μπορεί να μας έλεγε και τι μπορεί να του λέγαμε εμείς; Πού πάμε τώρα; Τι υπάρχει στη συνέχεια; Χρειάζεσαι βοήθεια; Πώς το βρήκες αυτό το μέρος; Νιώθω κι εγώ όπως κι εσύ, δεν είσαι μόνος σε αυτό το ταξίδι. Μπράβο που έφτασες ως εδώ.

Ποια μπορεί να είναι τα χαρακτηριστικά ενός/μιας κριτικά στοχαστικού εκπαιδευτικού; Να εμβαθύνει σε αυτό που βλέπει, να μη στέκεται στο προφανές, να σκέφτεται και να διαβάσει «πίσω από τις λέξεις». Να έχει γνώση του αντικειμένου και των δυνατών και αδύνατων σημείων του/της, να διαθέτει τα κατάλληλα «εργαλεία» εξισορρόπησης καταστάσεων και συναισθημάτων. Να μην είναι επικριτικός/ή με τον εαυτό του/της, να λέει «μπράβο» στις μικρές ή μεγαλύτερες επιτυχίες του/της. Δεν μπορεί να είναι μόνος/η του/της, χρειάζεται να ανταλλάσσει απόψεις με άλλους/ες, να δέχεται την κριτική των άλλων, να μην απομονώνεται στον εαυτό του/της. Δεν είναι αποκλειστικά ένας μοναχικός δρόμος, αν και πολλές φορές χρειάζεται μια συζήτηση με τον ίδιο μας τον εαυτό, ώστε να εντοπίσουμε τι είναι αυτό που μας κάνει να αντιδρούμε με συγκεκριμένο τρόπο. Γενικά χρειάζεται ο διάλογος, γιατί όλες οι καταστάσεις επηρεάζονται και πηγάζουν από την ίδια την κοινωνία και μόνο με την ανταλλαγή απόψεων θα μπορέσει να επεξεργαστεί τα ερεθίσματα από τον έξω κόσμο.

Κατόπιν, ακολούθησε σύντομη αναφορά στις θεωρήσεις των Dewey, Habermas, Freire, Bourdieu, Mezirow, Brookfield και Illeris αναφορικά με την έννοια του κριτικού στοχασμού και τον ρόλο που παίζει στη μαθησιακή διεργασία και στην ανάπτυξη ενός περισσότερο χειραφετητικού τρόπου σκέψης, απαλλαγμένο από στερεοτυπικές αντιλήψεις.

### **Μελέτη περίπτωσης**

Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να αναστοχαστούν αναφορικά με τον τρόπο που διαχειρίζονται ζητήματα της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας, ακολούθησε η παρουσίαση μιας μελέτης περίπτωσης ενός περιστατικού επίλυσης σύγκρουσης μαθητών/τριών, η οποία συνοψίζεται ως εξής. *«Κατά τη διάρκεια ενός διαλείμματος, μερικές μαθήτριες της ΣΤ΄ Δημοτικού ενεπλάκησαν σε ένα περιστατικό λεκτικής και σωματικής βίας, με έναυσμα το γεγονός ότι δεν ήθελαν να μοιραστούν το ίδιο παγκάκι. Το περιστατικό έλαβε πολύ γρήγορα έντονες διαστάσεις, καθώς οι συμμαθητές/τριές τους πλησίασαν και αντί να προσπαθήσουν να τις χωρίσουν, άρχισαν να γελούν και να ενισχύουν με τις φωνές τους το «θέαμα». Κάποιος μαθητής ενημέρωσε τους/τις εφημερεύοντες/ουσες εκπαιδευτικούς και το θέμα έληξε με όλες τις μαθήτριες στο γραφείο του Διευθυντή.»*

Η επιλογή της συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης έγινε με γνώμονα το ότι αφορά σε περιστατικό που θα μπορούσαν να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινότητά τους, γεγονός που επιβεβαιώθηκε και από τα πρώτα σχόλια των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών κατά την παρουσίασή του. Χαρακτηριστικές απόψεις που αναφέρθηκαν ήταν: «Αυτό είναι κάτι αρκετά σύνηθες στις μέρες μας», «Κάτι τέτοιο συνέβη πριν ένα μήνα στο σχολείο μας», «Και παλιότερα υπήρχαν τέτοια περιστατικά, αλλά όχι τόσο συχνά». Κατόπιν οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να χωριστούν σε 5 δυάδες και να συζητήσουν σε breakout rooms με ποιον τρόπο θα επέλεγαν ως εκπαιδευτικοί του τμήματος να διαχειριστούν τη συγκεκριμένη κατάσταση και κατόπιν να αναφέρουν στην ολομέλεια τις απόψεις τους.

Αρχικά όλες οι ομάδες ανέφεραν ότι η απλή νουθεσία ή η επιβολή αυστηρών κατασταλτικών μέτρων δεν μπορεί να φέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Επίσης, ανέφεραν ότι θα έκαναν άμεση ενημέρωση των γονιών όλων των εμπλεκόμενων. Ως μέτρα αντιμετώπισης του συγκεκριμένου περιστατικού αναφέρθηκαν οι κατ' ιδίαν συζητήσεις με τα παιδιά, η ανοικτή συζήτηση με όλη την τάξη με βάση το μοντέλο της συνεδρίασης της σχολικής τάξης του Glasser, η ενίσχυση της συνεργασίας των παιδιών μέσω κάποιου project που θα

περιλαμβάνει τη διαχείριση διαφορετικών απόψεων και ενίσχυση της ομαδικότητας των παιδιών με τη συνεργασία του εκπαιδευτικού της Φυσικής Αγωγής.

Στην ανοικτή συζήτηση που ακολούθησε, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων αναφέρθηκε στον ρόλο της συχνότητας με την οποία συγκεκριμένοι/ες μαθητές/τριες εμπλέκονται σε τέτοιου είδους περιστατικά, της περιοχής που βρίσκεται το σχολείο, όπως επίσης και του οικογενειακού περιβάλλοντος των παιδιών. Κατόπιν, μοιράστηκαν προσωπικές τους εμπειρίες με ανάλογα περιστατικά, επισημαίνοντας ότι σε πραγματικές συνθήκες σχολικής καθημερινότητας η έλλειψη χρόνου δε βοηθά στη διερεύνηση των αιτιών που οδηγούν τα παιδιά σε τέτοιες συμπεριφορές και ως εκ τούτου στην ουσιαστική επίλυση τέτοιου είδους περιστατικών και στην αλλαγή στάσης των παιδιών. Επίσης, επεσήμαναν τον ρόλο του Συλλόγου Διδασκόντων, της συλλογικής λήψης αποφάσεων για την αντιμετώπιση τέτοιων φαινομένων, κάνοντας λόγο για τον ρόλο του σχολικού κανονισμού και του τρόπου που αυτός διαμορφώνεται, αλλά και της κουλτούρας της σχολικής μονάδας ως παράγοντες που επηρεάζουν τις συμπεριφορές των παιδιών.

Στη συνέχεια, η επιμορφώτρια παρουσίασε ως πρόταση κριτικής προσέγγισης του ζητήματος της διαχείρισης της συμπεριφοράς μαθητών/τριών την επεξεργασία του ολιγόλεπτου κινηματογραφικού έργου "Two solutions for one problem", με τις τεχνικές «Βλέπω-Σκέφτομαι-Αναρωτιέμαι» και «Step Inside» από το Artful Thinking. Το συγκεκριμένο έργο παρουσιάζει την εξέλιξη ενός περιστατικού σύγκρουσης δύο μαθητών με διαφορετική κατάληξη κάθε φορά: στη μια περίπτωση με σωματική βία και στην άλλη περίπτωση με συνεργασία. Μετά την προβολή του έργου, οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί εντόπιζαν σημεία που τους έκαναν εντύπωση, διατύπωσαν ερωτήματα που τους δημιουργήθηκαν από τη θέαση του έργου και στη συνέχεια κλήθηκαν να μιλήσουν από τη μεριά των πρωταγωνιστών ως προς τους λόγους που τους οδήγησαν να αντιδράσουν με συγκεκριμένο τρόπο στις δύο περιπτώσεις που παρουσιάζονται. Σε αυτό το σημείο, 7 στους/στις 10 συμμετέχοντες/ουσες, ανασύροντας μνήμες από το παρελθόν, ανέφεραν πιθανές αιτίες που οδήγησαν στην εμπλοκή τους σε ανάλογα περιστατικά διένεξης εντός ή εκτός σχολείου και το πώς αντιμετωπίστηκαν αυτά από τους δικούς τους δασκάλους.

Κατόπιν, η επιμορφώτρια παρουσίασε απόψεις μαθητών/τριών από την επεξεργασία του συγκεκριμένου έργου σε διάφορες σχολικές μονάδες που έχει αξιοποιηθεί.

## **Ανατροφοδότηση τους επιμορφωτικής παρέμβασης**

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τους εντυπώσεις τους από την επιμορφωτική δράση, επισημαίνοντας ότι ο κριτικός στοχασμός των εκπαιδευτικών είναι κομβικής σημασίας για την κατά το δυνατόν αποτελεσματική αντιμετώπιση τους σχολικής καθημερινότητας. Και αυτό γιατί κάθε ενέργειά τους επηρεάζει και επηρεάζεται από ένα σύστημα σχέσεων και συμπεριφορών (των παιδιών, των συναδέλφων, τους διοίκησης, των γονέων, τους ευρύτερης κοινωνίας). Η επεξεργασία του εικαστικού έργου λειτούργησε ως μέσο ανάδειξης τους σημασίας του αναστοχασμού των εκπαιδευτικών, αλλά σε περισσότερο θεωρητικό επίπεδο. Η μελέτη περίπτωσης προσομοίαζε κατά πολύ πραγματικά περιστατικά σχολικής ζωής και προκάλεσε ανάδυση βαθύτερων συναισθημάτων και ανάκληση προσωπικών βιωμάτων, θέτοντας το ζήτημα του κατά πόσο η θεωρία μπορεί να βρει πρακτική εφαρμογή στη σχολική καθημερινότητα. Η επεξεργασία του κινηματογραφικού έργου ανέδειξε τον ρόλο που παίζει η αξιοποίηση τους τέχνης ως μέσο κριτικής προσέγγισης του ζητήματος τους διαχείρισης τους συμπεριφοράς των μαθητών/τριών. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες επεσήμαναν ότι τους φορές ο τρόπος που χειρίζονται ανάλογα περιστατικά στο σχολείο δεν επιφέρει σε βάθος χρόνου τα επιθυμητά αποτελέσματα, συνειδητοποιώντας ότι η συστηματική αξιοποίηση τους τέχνης θα μπορούσε να λειτουργήσει ως μέσο αλλαγής τους συμπεριφοράς των μαθητών/τριών μακροπρόθεσμα. Τέλος, διαπίστωσαν ότι η ανταλλαγή απόψεων και προβληματισμών μεταξύ τους ήταν πολύ εποικοδομητική και τους/τους έφερε αντιμετώπους/ες και με δικές τους παραδοχές αναφορικά με τον ρόλο τους και τον τρόπο διαχείρισης δύσκολων καταστάσεων. Για τον λόγο αυτό εξέφρασαν την ανάγκη να συναντηθούν εκ νέου διαδικτυακά ώστε να συζητήσουν ανάλογα περιστατικά διαχείρισης συμπεριφοράς μαθητών/τριών και να ανταλλάξουν απόψεις και ενδεχομένως καλές πρακτικές.

## **Συμπεράσματα – Συζήτηση**

Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την επιμορφωτική παρέμβαση συνοψίζονται ως εξής. Το γεγονός ότι η επιμορφωτική παρέμβαση στηριζόταν στις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων (Κόκκος, 2006) ήταν ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί μέσω της ενεργούς συμμετοχής τους μοιράστηκαν προσωπικές εμπειρίες και προβληματισμούς, ανέσυραν μνήμες από την παιδική τους ηλικία όντας μαθητές/τριες, ενώ αρκετοί/ες εντόπισαν παράγοντες που συνετέλεσαν στη διαμόρφωση συγκεκριμένων

στάσεων και συμπεριφορών τους ως εκπαιδευτικοί. Επίσης, ιδιαίτερα στις συζητήσεις στα breakout rooms επιδιώχθηκε ουσιαστική επικοινωνία και όχι απλά η εκπλήρωση των προσωπικών προσδοκιών τους.

Το εικαστικό έργο τέχνης και η μελέτη περίπτωσης υποκίνησαν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών και λειτούργησαν ως μέσα αλληλεπίδρασης μεταξύ τους αλλά και με την επιμορφώτρια, πληρώνοντας έτσι τις προδιαγραφές που χρειάζεται να έχει ένα εξ αποστάσεως επιμορφωτικό υλικό (Λιοναράκης, κ.ά., 2020). Η αξιοποίηση της τέχνης και της μελέτης περίπτωσης διευκόλυναν τους/τις εκπαιδευτικούς να αναστοχαστούν επάνω σε προσωπικές τους εμπειρίες και να αναλογιστούν το κατά πόσο ο μέχρι τότε τρόπος διαχείρισης ζητημάτων σχολικής πραγματικότητας ήταν ωφέλιμος για τους/τις μαθητές/τριες αλλά και για τους/τις ίδιους/ες. Ως εκ τούτου, υπήρξαν και ενδείξεις ότι έκαναν ένα πρώτο βήμα εμπλοκής τους σε μια διεργασία μετασχηματίζουσας μάθησης, βιώνοντας ένα είδος αποπροσανατολιστικού διλήμματος (Mezirow, 1991, 2022).

Τέλος, ο εξ αποστάσεως χαρακτήρας της επιμορφωτικής παρέμβασης και το πολυμορφικό υλικό που αξιοποιήθηκε ως έναυσμα για την ανάδυση κοινών προβληματισμών και την ανταλλαγή απόψεων και πρακτικών, αποτέλεσαν το κίνητρο για την εκδήλωση πρόθεσης δημιουργίας μιας Διαδικτυακής Κοινότητας Πρακτικής από όλους/ες τις συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικούς, γεγονός που επιβεβαιώνεται τόσο από τα λεγόμενά τους κατά την ανατροφοδότηση της επιμορφωτικής παρέμβασης, όσο και από την ανταλλαγή στοιχείων επικοινωνίας μεταξύ τους στο τέλος της, προκειμένου να σχεδιάσουν την επόμενη διαδικτυακή συνάντησή τους. Ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη ότι η συμμετοχή τους στη συγκεκριμένη επιμορφωτική παρέμβαση επί της ουσίας αποτελεί μια τυχαία συνάντηση, με κοινό στόχο την απόκτηση πληροφοριών και γνώσεων, δεν μπορεί να θεωρηθεί ως η έναρξη μιας Διαδικτυακής Κοινότητας Πρακτικής. Αξίζει να μελετηθεί σε βάθος χρόνου το κατά πόσο η συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευτικών τελικά δημιούργησε μια διαδικτυακή κοινότητα πρακτικής και ποια είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αποστολάκης, Ι., Βαρλάμης, Η., & Παπαδοπούλου, Α. (2008). *Ηλεκτρονικές Κοινότητες Μάθησης*. Παπαζήση.
- Bates, T. (2005). Policy Issues and Challenges in Planning and Implementing E-learning in Teacher Education in Resta, P. (ed.) *Teacher Development in an e-Learning Age: a Policy and Planning Guide*. UNESCO. <https://www.tonybates.ca/wp-content/uploads/2008/07/policy-issues.pdf>
- Βεργίδης, Δ. Υφαντή Α., Ανάγνου Β., Βάθη Π., Βαλμάς Θ., Βοζαίτης Γ., Μαρκοπούλου Μ., Τζιντζίδης Α., & Τουρκάκη Δ. (2011). *Εξωτερική αξιολόγηση του προγράμματος «Εισαγωγική επιμόρφωση για νεοδιόριστους και προσλαμβανόμενους ως αναπληρωτές εκπαιδευτικούς σχολικού έτους 2009-2010»*. Πανεπιστήμιο Πατρών, ΟΕΠΕΚ. [http://www.oepk.gr/pdfs/synoliki\\_ek8esh\\_exvt\\_axiol\\_eisag\\_2009\\_2010.pdf](http://www.oepk.gr/pdfs/synoliki_ek8esh_exvt_axiol_eisag_2009_2010.pdf)
- Βεργίδης Δ. Κ. (2015). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 29, 97–126. <https://doi.org/10.12681/sas.871>
- Βουλγαρίδου, Ι. & Χατζηγιαννάκης, Κ. (2013). Οι Διαδικτυακές Κοινότητες Μάθησης και Κατευθύνσεις για τη Βιωσιμότητά τους. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.) *7<sup>ο</sup> Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση 'Μεθοδολογίες Μάθησης'*, Νοέμβριος, 8-10, Αθήνα. <https://doi.org/10.12681/icodl.574>
- Bourdieu, P. (1985). Το συντηρητικό σχολείο: Οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία. Στο Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης* (σσ. 357-391). Παπαζήση.
- Bourdieu, P. (2013). *Η διάκριση. Κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης*. Πατάκη.
- Brookfield, S.D. (2005). *The Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching*. Open University Press.
- Brookfield, S.D. (2007). Η μετασχηματίζουσα μάθηση ως κριτική της ιδεολογίας. Στο: J. Mezirow & Συνεργάτες (Επιμ.) *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* [μτφ. Γ. Κουλαουζίδης] (σσ. 157-179). Μεταίχμιο.
- Brookfield, S.D. (2012). *Teaching for Critical Thinking*. Jossey – Bass.
- Dewey, J. (1933). *How We Think*. Health and Co.
- Dewey, J. (1934/1980). *Art as Experience. Reprint*. The Berkley Publishing Group.
- Freire, P. (1977α). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Κέδρος.
- Freire, P. (2009). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. [μτφ. Μαν. Νταμπαράκης]. Επίκεντρο.
- Friedrich. C.D. (Ζωγράφος). (1818). *Wanderer above the Sea of Fog*. [Εικαστικό έργο]. [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Caspar\\_David\\_Friedrich\\_-\\_Wanderer\\_above\\_the\\_Sea\\_of\\_Fog.jpeg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Caspar_David_Friedrich_-_Wanderer_above_the_Sea_of_Fog.jpeg)
- Greene. M. (2000). *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts and Social Change*. Jossey-Bass.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and Human Interests*. Beacon Press.
- Illeris, K. (2009). Competence, learning and education: how can competences be learned, and how can they be developed in formal education? In K. Illeris (Ed.), *International Perspectives on Competence Development*. (pp. 83–98). London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.

- Illeris, K. (2016). *Ο τρόπος που μαθαίνουμε. Οι πολλαπλές διαστάσεις της μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση*. [μτφ. Ε. Κωσταρά]. Μεταίχμιο.
- Ιωακειμίδου, Β., Γούπος, Θ., Ιμβριώτη, Δ., Ριζάκη, Α. & Καλογιαννάκης, Μ. (2022). Σχεδιασμός και ανάπτυξη εξ αποστάσεως επιμορφωτικού προγράμματος για εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με στόχο την υποστήριξη του Προγράμματος Σπουδών της Μελέτης Περιβάλλοντος. Στο Α. Λιοναράκης, (Επιμ.) *11<sup>ο</sup> Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Εμπειρίες, Προκλήσεις, Προοπτικές*, Νοέμβριος, 26-28, Αθήνα. <https://doi.org/10.12681/icodl.3594>
- Καγιαβή, Μ. (2016). *Η πολυδιάστατη μάθηση ως παράγοντας μετασχηματισμού στους ενήλικους*. (Διδακτορική διατριβή, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης. (Κωδ. 39649). <http://hdl.handle.net/10442/hedi/39649>
- Καραλής, Θ. (2007). *Συμμετοχικές Εκπαιδευτικές Τεχνικές*. Διδακτικές Σημειώσεις. Πανεπιστήμιο Πατρών. ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ
- Κόκκος, Α. (2006). Εκπαιδευτικές τεχνικές. Στο Α. Κόκκος (επιμ.), *Εκπαιδευτικό υλικό για τους εκπαιδευτές θεωρητικής κατάρτισης*. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.
- Κόκκος, Α. (2017). *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση: Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων*. ΕΕΕΕ.
- Κόκκος, Α. & Παυλάκης, Μ. (2014). *Οι οριζόντιες ικανότητες στις επιχειρήσεις (Business Skills)*. ΣΕΒ.
- Κωσταρά, Ε. (2019). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη διδακτική αξιοποίηση της αρχαίας ελληνικής τραγωδίας για την ενίσχυση του κριτικού στοχασμού*. (Διδακτορική διατριβή, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης. (Κωδ. 46386). <http://hdl.handle.net/10442/hedi/46386>
- Κωτσίδης, Κ. (2019). *Η σημασία των "Κοινωνικών Μέσων Δικτύωσης" και ο ρόλος τους στη διαδικασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών*. (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης). Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης. (Κωδ. 46543). <http://hdl.handle.net/10442/hedi/46543>
- Κούλης, Α., & Μπαγάκης, Γ. (2018, 23-25 Νοεμβρίου). Επιμορφωτικές Ανάγκες των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα της Οικονομικής και Κοινωνικής Κρίσης. Στο: Γ. Νικολάου, Σ. Τσεσμελή, Κ. Μαλαφάντης, & Ι. Δημάκος, (Επιμ.), *11ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, 2018 (σσ. 376-387)*. Πάτρα. [https://www.pee.gr/wp-content/uploads/TOMOS\\_B\\_11o\\_SYNEDRIO\\_PRAKTIKA.pdf](https://www.pee.gr/wp-content/uploads/TOMOS_B_11o_SYNEDRIO_PRAKTIKA.pdf)
- Kiarostami, A. (Σκηνοθέτης). (1975). *Two solutions for one problem*. [Κινηματογραφική ταινία μικρού μήκους].
- Kokkos, A. (2021). *Exploring Art for Perspective Transformation*. Brill/Sense. <https://brill.com/view/title/59804>
- Λιοναράκης, Α., Μανούσου, Ε., Χαρτοφύλακα, Τ., Παπαδημητρίου, Σ., & Ιωακειμίδου, Β. (2020). Editorial. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 16(1), 4-8. <https://doi.org/10.12681/jode.23741>
- Mälkki K. (2019) Coming to Grips with Edge-Emotions: The Gateway to Critical Reflection and Transformative Learning. Στο: T. Fleming, A. Kokkos, F. Finnegan (eds) *European Perspectives on Transformation Theory*. Palgrave Macmillan, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-19159-7\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-030-19159-7_5)
- Μανούσου, Ε., Ιωακειμίδου, Β., Παπαδημητρίου, Σ., & Χαρτοφύλακα, Α-Μ. (2021). Προκλήσεις και καλές πρακτικές στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στον ελληνικό χώρο κατά την περίοδο της πανδημίας. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 17(1), 241-267. <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/26762/21590>
- Μέγα, Γ. (2018). *Τρόποι εκφοράς του στοχασμού των ανηλίκων και ενηλίκων: Παράλληλοι δρόμοι ή τεμνόμενες διαδρομές;* (Μετα-διδακτορική διατριβή, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Πάτρα.

- Μπασματζίδου, Μ. (2021). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε καινοτόμες δράσεις ενίσχυσης συναισθηματικών δεξιοτήτων: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. (Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, ΑΠΘ). Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης. (Κωδ. 50160). <http://hdl.handle.net/10442/hedi/50160>
- Mezirow, J. (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1994). Understanding Transformation Theory. *Adult Education Quarterly*, 44, 222-232. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/074171369404400403>
- Mezirow, J. (2003). Transformative Learning as Discourse. *Journal of Transformative Education*, 1, 58-63.
- Mezirow, J. (2007β). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο: J. Mezirow & Συνεργάτες (Επιμ.) *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* [μτφ. Γ. Κουλαουζίδης] (σσ. 43-71). Μεταίχμιο.
- Mezirow, J. (2022). *Θεωρία Μετασχηματισμού*. [μτφ. Γ. Κουλαουζίδης]. Ε.Ε.Ε.Ε.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010). *Μελέτη διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών. Α. Εκπαιδευτικοί. Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης*. [http://www.epimorfosi.edu.gr/images/stories/e-books/ap\\_anagk/pdf/1\\_ekpaideytikoi.pdf](http://www.epimorfosi.edu.gr/images/stories/e-books/ap_anagk/pdf/1_ekpaideytikoi.pdf)
- Παπαναούμ, Ζ. (2008). Για ένα Καλύτερο Σχολείο: Ο ρόλος της Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών. Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Επιμ.) *Εκπαίδευση και την ποιότητα στο ελληνικό σχολείο: Πρακτικά διημερίδων, Μάρτιος 20-21, 2008, Αθήνα*. <http://repository.edulll.gr/105>
- Παπαναούμ, Ζ. (2014). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αρχές και πρακτικές της επιμόρφωσης. Στο Ζ. Παπαναούμ, Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.). *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: εγχειρίδιο επιμόρφωσης*. Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστώντων Μαθητών. [http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko\\_uliko/index.php/2014-09-05-15-40-12?showall=1](http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-05-15-40-12?showall=1)
- Papadakis, S. (2023). MOOCs 2012-2022: An overview. *Advances in Mobile Learning Educational Research*, 3(1), 682-693. <https://doi.org/10.25082/AMLER.2023.01.017>
- Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*. The Getty Education Institute for the Arts.
- Preece, J. (2000). *Online communities: Designing usability, supporting sociability*. Wiley & Sons.
- Rembrandt (Ζωγράφος). (1634). *A scholar in his study*. [Εικαστικό έργο]. [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Rembrandt\\_van\\_Rijn\\_-\\_A\\_scholar\\_in\\_his\\_study\\_\(1634\).jpg?uselang=en#Licensing](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Rembrandt_van_Rijn_-_A_scholar_in_his_study_(1634).jpg?uselang=en#Licensing)
- Rembrandt (Ζωγράφος). (1653). *Aristotle with a Bust of Homer*. [Εικαστικό έργο]. [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Rembrandt\\_-\\_Aristotle\\_with\\_a\\_Bust\\_of\\_Homer\\_-\\_WGA19232.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Rembrandt_-_Aristotle_with_a_Bust_of_Homer_-_WGA19232.jpg)
- Χουλιάρη, Ξ., Λιοναράκης, Α. & Σπανακά, Α. (2011, 4-6 Νοεμβρίου). Η έννοια της πολυμορφικότητας στο εξΑΕ διδακτικό υλικό: Θεώρηση, σχεδιασμός, ζητήματα εφαρμογής. *Πρακτικά του Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Εναλλακτικές Μορφές Εκπαίδευσης, Νοέμβριος, 4-6, Λουτράκι*. <https://doi.org/10.12681/icodl.767>
- Χρήστου, Μ. (2020). *Αποτίμηση της εφαρμογής της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την*

Αισθητική Εμπειρία» στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. (Διδακτορική διατριβή. ΕΑΠ). Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης. (Κωδ. 48358). <http://hdl.handle.net/10442/hedi/48358>

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Wenger, E. (2009). A social theory of learning in K. Illeris (Ed.) *Contemporary Theories of Learning*. Routledge Taylor & Francis Group.

Wenger, E., McDermott P. & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Harvard Business Press

#### **Όροι Έκδοσης, Πνευματικά Δικαιώματα και Ακαδημαϊκή Δεοντολογία**

Η παρούσα έκδοση περιλαμβάνει τις εισηγήσεις που παρουσιάστηκαν στο πλαίσιο των εργασιών του Συνεδρίου. Οι απόψεις που διατυπώνονται στα κείμενα είναι αποκλειστικά προσωπικές απόψεις των συγγραφέων και δεν εκφράζουν απαραίτητα τις θέσεις της Οργανωτικής ή της Επιστημονικής Επιτροπής.

**Ευθύνη Συγγραφέων & Πνευματικά Δικαιώματα:** Κάθε συγγραφέας φέρει την πλήρη και αποκλειστική ευθύνη για το περιεχόμενο του κειμένου του. Οι συγγραφείς εγγυώνται ότι τα κείμενά τους αποτελούν προϊόν πρωτότυπης επιστημονικής εργασίας και ότι έχουν εξασφαλίσει όλες τις απαραίτητες γραπτές άδειες για τη χρήση υλικού (εικόνες, διαγράμματα, εκτενή αποσπάσματα κ.λπ.) που υπόκειται σε πνευματικά δικαιώματα τρίτων.

**Χρήση Τεχνητής Νοημοσύνης (TN):** Στο πλαίσιο της ακαδημαϊκής ακεραιότητας, οι συγγραφείς δηλώνουν ότι η χρήση εργαλείων Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης (GenAI), όπου αυτή πραγματοποιήθηκε, περιορίστηκε αποκλειστικά σε υποστηρικτικό επίπεδο (π.χ. γλωσσική επιμέλεια, οργάνωση δομής). Η τελική επιστημονική κρίση, η επαλήθευση των πηγών και η αυθεντικότητα των συμπερασμάτων παραμένουν αποκλειστική ευθύνη των φυσικών προσώπων-συγγραφέων.

Οι επιμελητές/τριες της έκδοσης και οι διοργανωτές του Συνεδρίου δεν φέρουν καμία ευθύνη για τυχόν παραβιάσεις πνευματικών δικαιωμάτων τρίτων ή για την επιστημονική ακρίβεια των στοιχείων που παρατίθενται από τους συγγραφείς.