

International Conference in Open and Distance Learning

Vol 13, No 5 (2026)

ICODL2025



ΠΡΑΚΤΙΚΑ

13ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

ISBN: 978-618-5335-31-1

Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση:

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

ΤΟΜΟΣ 5

5-7/12 2025

ΕΑΠ Πάτρα & Εξ Αποστάσεως



The Importance of Teachers' Critical Collective Reflection for Their Professional Development

Σοφία Καλογρίδη

doi: [10.12681/icodl.8669](https://doi.org/10.12681/icodl.8669)

Copyright © 2026, Σοφία Καλογρίδη



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

Η σημασία του κριτικού συλλογικού αναστοχασμού των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ανάπτυξη

The Importance of Teachers' Critical Collective Reflection for Their Professional Development

Σοφία Καλογρίδη

Εκπαιδευτικός, Μέλος ΣΕΠ
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
skalogridi@gmail.com

Περίληψη

Η εργασία αυτή αναδεικνύει τον καθοριστικό ρόλο του κριτικού - συλλογικού αναστοχασμού των εκπαιδευτικών, με επίκεντρο τη στοχαστική διδασκαλία και στόχο την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ο κριτικός στοχασμός, σύμφωνα με θεωρητικούς όπως οι: Dewey (1933), Freire (1985), Freire & Shor (1987), Mezirow (1990, 1998, 2022), Brookfield (1995a, 1997, 2006, 2012) και Κόκκος (2005, 2009), αποτελεί μια ενεργή και συστηματική διαδικασία επανεξέτασης των παραδοχών, αξιών και πρακτικών των εκπαιδευτικών, με στόχο την ενήμερη δράση, την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ο συλλογικός αναστοχασμός, που υλοποιείται σε πλαίσιο συνεργατικών ομάδων, ενθαρρύνει τη δημιουργία κοινών νοημάτων, την ανταλλαγή εμπειριών και την ενίσχυση της επαγγελματικής μάθησης μέσα από τον διάλογο και την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως αυτή που υλοποιείται από το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ) και άλλα προγράμματα e-learning πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, οι διαδικασίες του κριτικού και συλλογικού αναστοχασμού αποκτούν νέα δυναμική. Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε διαδικτυακές κοινότητες μάθησης, όπου μέσω ασύγχρονης και σύγχρονης επικοινωνίας (φόρουμ, τηλεσυναντήσεις, συνεργατικά έγγραφα, διαδικτυακά ημερολόγια αναστοχασμού) αναπτύσσουν κριτική σκέψη, επαναπροσδιορίζουν τις διδακτικές τους πρακτικές και εμπλουτίζουν τη μαθησιακή τους εμπειρία μέσα από τον διάλογο και τη συνεργασία. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, με την ευελιξία και την προσβασιμότητα που

προσφέρει, ενισχύει τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να εμπλακούν σε στοχαστικές πρακτικές ανεξάρτητα από γεωγραφικούς ή χρονικούς περιορισμούς. Η επίτευξη στοχαστικής διδασκαλίας, ως αντικείμενο συζήτησης και αξιολόγησης στις διαδικτυακές ομάδες συλλογικού αναστοχασμού, συμβάλλει ουσιαστικά στην επαγγελματική ανάπτυξη και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Επομένως, ο συλλογικός κριτικός αναστοχασμός στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης λειτουργεί ως καταλύτης επαγγελματικής κοινότητας μάθησης, προωθώντας τη συνεργασία, την κοινωνική αλληλεπίδραση και τη συνεχή βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης. Μέσα από την αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων, οι εκπαιδευτικοί καλλιεργούν αυτογνωσία, αναπτύσσουν ικανότητες κριτικής ανάλυσης και συμμετέχουν ενεργά σε διαδικασίες μετασχηματισμού που προάγουν τις αξίες της ελευθερίας, της κοινωνικής δικαιοσύνης και της δημοκρατίας — αξίες που αποτελούν θεμέλιο της στοχαστικής και απελευθερωτικής εκπαίδευσης.

Λέξεις- κλειδιά

κριτικός στοχασμός, συλλογικός αναστοχασμός, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, στοχαστική διδασκαλία, εκπαιδευτικοί, επαγγελματική ανάπτυξη.

Abstract

This paper highlights the decisive role of teachers' critical and collective reflection, focusing on reflective teaching and aiming at their professional development. Critical reflection, according to theorists such as Dewey (1933), Freire (1985), Freire & Shor (1987), Mezirow (1990, 1998, 2022), Brookfield (1995a, 1997, 2006, 2012), and Kokkos (2005, 2009), constitutes an active and systematic process of re-examining teachers' assumptions, values, and practices with the goal of informed action and personal and professional growth. Collective reflection, implemented within collaborative group settings, encourages the creation of shared meanings, the exchange of experiences, and the enhancement of professional learning through dialogue and interaction among educators. In the context of distance education, such as that offered by the Hellenic Open University (HOU) and other university e-learning programs, the processes of critical and collective reflection acquire new dynamics. Teachers have the opportunity to participate in online learning communities, where—through

asynchronous and synchronous communication (forums, teleconferences, collaborative documents, online reflective journals)—they develop critical thinking, redefine their teaching practices, and enrich their learning experience through dialogue and collaboration. Distance education, with the flexibility and accessibility it offers, strengthens teachers' ability to engage in reflective practices regardless of geographical or time constraints. Achieving reflective teaching, as a topic of discussion and evaluation within online groups of collective reflection, substantially contributes to teachers' professional development and empowerment. Therefore, collective critical reflection within the framework of distance training functions as a catalyst for a professional learning community, promoting collaboration, social interaction, and the continuous improvement of educational practice. Through the use of digital tools, teachers cultivate self-awareness, develop critical analysis skills, and actively participate in transformative processes that promote the values of freedom, social justice, and democracy—values that form the foundation of reflective and emancipatory education.

Keywords

critical reflection, collective reflection, reflecting teaching, distance education teachers, professional development

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες η συζήτηση για τη σημασία του κριτικού στοχασμού στην εκπαίδευση έχει πάρει μεγάλες διαστάσεις. Σημαντικοί θεωρητικοί και ερευνητές του πεδίου επισημαίνουν ότι η διεργασία του κριτικού στοχασμού αποτελεί, ίσως, την πιο σημαντική μαθησιακή εμπειρία ανηλίκων και ενηλίκων εκπαιδευομένων και γι' αυτό θα πρέπει να αποτελεί πρωταρχικό στόχο της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών & εκπαιδευτών ενηλίκων, με κύριο ζητούμενο την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη (Schon, 1987· Freire & Shor, 1987· Brookfield, 1995a, 1997, 2006, 2012· Mezirow, & Associates, 1990, 1998, 2022· Ritchhart, 2002, κά).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, με την ευελιξία και την προσβασιμότητα που προσφέρει, ενισχύει τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να εμπλακούν σε στοχαστικές

πρακτικές ανεξάρτητα από γεωγραφικούς ή χρονικούς περιορισμούς. Η επίτευξη στοχαστικής διδασκαλίας, ως αντικείμενο συζήτησης και αξιολόγησης και στις διαδικτυακές ομάδες συλλογικού αναστοχασμού, συμβάλλει ουσιαστικά στην επαγγελματική ανάπτυξη και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών (Manousou & Kalogridi, 2024).

Είναι αλήθεια ότι η κριτική σκέψη φαίνεται να υπόσχεται τη συγκρότηση μιας καθολικής θεωρίας για την εκπαίδευση ανηλίκων και ενηλίκων και, κατά συνέπεια, ένα πρότυπο για τις πρακτικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών ενηλίκων. Παράλληλα, συνιστά μια μοναδική εκπαιδευτική διαδικασία, που συνδέεται και με τη δημοκρατική παράδοση για τον ρόλο που μπορεί να έχει η εκπαίδευση σε μια συμμετοχική, δίκαιη και αλληλέγγυα κοινωνία (Collins, 2003).

Η προσπάθεια βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου και στο πλαίσιο αυτό η επίτευξη της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών έχει φέρει στο προσκήνιο τη συζήτηση για τη βελτίωση της διδασκαλίας με στόχο τη Στοχαστική Διδασκαλία, όπου η αξιολόγησή της διενεργείται συλλογικά σε πλαίσιο ομάδας. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν και με τη βοήθεια των συναδέλφων τους αναστοχάζονται κριτικά επάνω στη διδασκαλία τους, με στόχο τη βελτίωσή της. Η έμφαση δίνεται σε βασικά ερωτήματα, όπως: πώς και γιατί διεξάχθηκε η διδασκαλία με αυτόν τον τρόπο και τι άλλο μπορούσε να γίνει για την επίτευξη των στόχων των εκπαιδευτικών. Ο συλλογικός στοχασμός ενθαρρύνει και ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς να γίνουν μαθητές της διδασκαλίας τους. Ο συλλογικός στοχασμός βέβαια δεν αφορά μόνο τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, αλλά και όλες τις πτυχές που συνθέτουν την ταυτότητα του εκπαιδευτικού (προσωπικές παραδοχές για τον ρόλο του, διδακτικές πρακτικές, σχέσεις συνεργασίας στο σχολείο, κά) (Schon, 1987).

Ωστόσο, παρά την έμφαση που αποδίδεται σήμερα στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης σε όλα τα πεδία της εκπαίδευσης δεν υπάρχει μια αποδεκτή από όλους θεωρία της κριτικής σκέψης και επομένως ούτε ένας αποδεκτός ορισμός τι συνιστά την κριτική σκέψη ή τον όρο του κριτικού στοχασμού, όρος που συναντάται συχνότερα στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η απουσία ενός κοινού ορισμού για τον κριτικό στοχασμό, τον αναστοχασμό, την κριτική σκέψη ή τον συλλογικό αναστοχασμό υποδηλώνει το πιθανότερο ότι πρόκειται για μια απουσία «που

αποκρύπτει σιωπηρά ίσως τις διαφορετικές ιδεολογίες που υποστηρίζουν τη στοχαστική πρακτική» (Ecclestone, 1996:150).

Στη βιβλιογραφία, σε αρκετές περιπτώσεις οι όροι <κριτικός στοχασμός> και <κριτική σκέψη> χρησιμοποιούνται εναλλακτικά. Για παράδειγμα κατά τον Ennis (1993:181) «η κριτική σκέψη είναι η λογική, αναστοχαστική σκέψη (*reflecting thinking*) που επικεντρώνεται στη λήψη αποφάσεων, σχετικά με το τι πιστεύει ή τι να πράξει ένα σκεπτόμενο άτομο». Αντίθετα, κατά την Moon (2005:146) «ο κριτικός στοχασμός τείνει να συνδέεται συχνότερα με τη διερευνητική σκέψη που αφορά στον εαυτό και στις προσωπικές δραστηριότητες, ενώ η κριτική σκέψη τείνει να συνδέεται περισσότερο με την προσπάθεια εξαγωγής συμπερασμάτων ή κρίσεων για ευρύτερα ζητήματα». Για τον Jack Mezirow ο απλός στοχασμός διαφοροποιείται από τον κριτικό στοχασμό. Ο απλός στοχασμός δεν συνεπάγεται ότι απαραίτητα αξιολογούμε αυτό που σκεπτόμαστε. Όταν όμως το αντικείμενο του κριτικού στοχασμού είναι μια παραδοχή (πεποίθηση) μια διαφορετική ακολουθία αφηρημένης σκέψης εισάγεται, με σοβαρό ενδεχόμενο να επιφέρει αλλαγή στο σταθερό πλαίσιο αναφοράς κάποιου (1998, 185-198).

Με βάση αυτόν τον προβληματισμό στην παρούσα εργασία υιοθετείται η χρήση του όρου «συλλογικός αναστοχασμός των εκπαιδευτικών» με έμφαση στην κριτική του διάσταση, δηλαδή ως έννοια που εμπεριέχει τον κριτικό στοχασμό επί των παραδοχών των εκπαιδευτικών, καθώς και επί του περιεχομένου και της διαδικασίας του εκπαιδευτικού τους έργου. Γι' αυτό θεωρήθηκε σκόπιμο αρχικά να γίνει αναφορά στην έννοια του κριτικού στοχασμού και στη συνέχεια να παρουσιαστεί η έννοια συλλογικού αναστοχασμού των εκπαιδευτικών, στοχασμός που πραγματοποιείται στο πλαίσιο τυπικών ή άτυπων συνεργατικών ομάδων και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Μεθοδολογία

Η εργασία αυτή αποσκοπεί στην ανάδειξη της σημασίας του συλλογικού αναστοχασμού (*collective reflection*) των εκπαιδευτικών ιδίως ως προς τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση της διδασκαλίας. Μέσα από τη διερεύνηση της σχετικής, αν και περιορισμένης, βιβλιογραφίας, επιδιώκεται να αναδειχθεί πώς ο συλλογικός αναστοχασμός μπορεί να λειτουργήσει ως διαδικασία

επαγγελματικής μάθησης, ενδυνάμωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Ειδικότερα, η εργασία στοχεύει:

1. Στην αποσαφήνιση των θεωρητικών παραδοχών που διέπουν τον κριτικό και τον συλλογικό αναστοχασμό, με έμφαση στις προσεγγίσεις των Brookfield, Mezirow, Freire και Schön.
2. Στην ανίχνευση του ρόλου που διαδραματίζει ο συλλογικός αναστοχασμός ως προς τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών και την ενίσχυση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών στην τυπική, αλλά και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Brookfield, 1995a, De Lawter & Sosin, 2002· Spalding & Wilson, 2002· Loughran, 2010).

Η εργασία δεν αποσκοπεί στη συλλογή πρωτογενών ερευνητικών δεδομένων, αλλά υιοθετεί τη μέθοδο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης (Verma & Mallick, 2004· Creswell, 2015), εστιάζοντας στην ανάλυση και σύνθεση ερευνητικών και θεωρητικών προσεγγίσεων, με στόχο να καταδείξει τη συμβολή του συλλογικού αναστοχασμού ως βασικού μηχανισμού βελτίωσης της ποιότητας της διδασκαλίας και απώτερο στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η παρουσίαση των θεωρητικών προσεγγίσεων οργανώθηκε με βάση τις λέξεις κλειδιά (Creswell, 2015:83) *κριτικός στοχασμός, συλλογικός αναστοχασμός, επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών* ώστε η παρουσίαση να καλύπτει: (α) *τις θεωρητικές βάσεις του κριτικού στοχασμού και των σχετικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων*, (β) *την εννοιολόγηση και τις τεχνικές του συλλογικού αναστοχασμού στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Παράλληλα, αναδεικνύονται οι περιορισμοί της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, με στόχο να υπάρξουν προτάσεις για μελλοντική έρευνα και θεωρητική συζήτηση.

Η σημασία του κριτικού στοχασμού στην εκπαίδευση

Ο πρώτος που ασχολήθηκε συστηματικά με την κριτική σκέψη και τον κριτικό στοχασμό στην εκπαίδευση ήταν ο J. Dewey (1933), γράφοντας ότι η σκέψη είναι μια βασική όσο και θεμελιώδης ανθρώπινη λειτουργία που τη θεωρούμε δεδομένη σε κάθε στιγμή της ζωής μας: *«Κανείς δεν μπορεί να πει σε ένα άλλο άτομο πώς πρέπει να σκέφτεται, αναφέρει ο Dewey, περισσότερο από το πώς πρέπει να αναπνέει, αλλά*

μπορούν να ειπωθούν οι διάφοροι τρόποι με τους οποίους σκέφτονται οι άνθρωποι. Μερικοί από αυτούς τους τρόπους είναι καλύτεροι από άλλους. Το άτομο που καταλαβαίνει ποιοι είναι οι καλύτεροι τρόποι σκέψης μπορεί, αν θέλει, να αλλάξει τους προσωπικούς του τρόπους μέχρι να γίνουν πιο αποτελεσματικοί (Dewey, 1933:3). Τι διαφοροποιεί λοιπόν τη σωστή σκέψη και πώς μπορούμε να την κατακτήσουμε αναρωτιέται ο Dewey, ο οποίος για να απαντήσει στο ερώτημά του, ξεκίνησε από τη μελέτη της αναστοχαστικής σκέψης (reflective thought) την οποία όρισε ως την ενεργή, επίμονη και συστηματική εξέταση κάθε πεποίθησης ή υποτιθέμενου τύπου γνώσης κάτω από το φως των δεδομένων που την υποστηρίζουν, καθώς και των συμπερασμάτων στα οποία οδηγεί. Η αναστοχαστική σκέψη περιέχει τη συνειδητή και ηθελημένη προσπάθεια να εδραιωθεί μια πεποίθηση επάνω σε στέρεη βάση αποδεικτικών στοιχείων και στη χρήση του ορθού λόγου. Η ικανότητα αυτή αναπτύσσεται καθώς το άτομο μαθαίνει να σκέφτεται κριτικά (Dewey,1933).

Μετά τον Dewey, πολλοί παιδαγωγοί και ερευνητές ασχολήθηκαν με τη σημασία του κριτικού στοχασμού και την έννοια του αναστοχαζόμενου εκπαιδευτικού στον χώρο της Εκπαίδευσης και ιδιαίτερα στον χώρο της εκπαίδευσης Ενηλίκων. Μέσα από τη διεργασία του κριτικού στοχασμού ο εκπαιδευτικός αποκτά ιδιαίτερες γνώσεις, ικανότητες και στάσεις ως προς την εκπλήρωση των απαιτήσεων του επαγγέλματός του (Schon, 1987· Freire, 1985· Freire & Shor, 1987· Brookfield, 1995a, 2006, 2012· Ennis, 1993, κά).

Ο Donald Schon (1987) με το βιβλίο του *"The Reflective Practitioner"* εισήγαγε και καθιέρωσε με μεγάλη επιτυχία τον όρο του αναστοχαζόμενου επαγγελματία εκπαιδευτικού, ο οποίος αναφέρεται στην επίτευξη της επαγγελματικής ανάπτυξης μέσα από την οδό της πρακτικής του αναστοχασμού. Σύμφωνα με την άποψη του Schon (1987), ο εκπαιδευτικός που υλοποιεί στοχαστική διδασκαλία μπορεί να αναπτυχθεί επαγγελματικά μέσα από μία διεργασία κριτικής αναζήτησης γύρω από ζητήματα σχετικά με το επάγγελμά του. Η εμπλοκή σε μια τέτοιου τύπου διεργασία προσφέρει στον εκπαιδευτικό ιδιαίτερες πρακτικές ικανότητες, γνώσεις, καθώς και εμπάθυνση και κατανόηση των ειδικών απαιτήσεων του επαγγέλματός του, στοιχεία που οδηγούν στην επαγγελματική του ανάπτυξη.

Στη συνέχεια, ο S. Brookfield ασχολήθηκε συστηματικά με τον κριτικό στοχασμό των εκπαιδευτικών, εμβαθύνοντας και ερευνώντας καίρια ζητήματα που αφορούν συνολικά την ταυτότητα των εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο αυτό, όρισε «τον κριτικό στοχασμό ως την αξιολόγηση της εγκυρότητας των παραδοχών (παραδειγματικές, κανονιστικές, αιτιώδεις), που το άτομο ενστερνίστηκε στην παιδική του ηλικία και θεωρεί δεδομένες. Ο κριτικός στοχασμός πραγματοποιείται δηλαδή όταν το άτομο προσπαθεί να ανακαλύψει τις παραδοχές εκείνες που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο σκέφτεται και πράττει. Οι πράξεις μας, αναφέρει ο Brookfield (1995a, 2009), βασίζονται σε παραδοχές που έχουμε αποδεχτεί άκριτα πολλές φορές ως ακριβείς. Στο πλαίσιο αυτό, η διαδικασία του κριτικού στοχασμού ξεκινά όταν αρχίζει η αξιολόγηση της ακρίβειας και της εγκυρότητας των παραδοχών μας και αναζητούνται πειστικές αποδείξεις για τη λογική των πράξεών μας. Ένας από τους καλύτερους τρόπους για να αποφασίσουμε ότι μια παραδοχή μας είναι ορθή ή όχι και κάτω από ποιες συνθήκες αποδεικνύεται λογική ή όχι είναι να την εξετάσουμε από πολλαπλές και διαφορετικές οπτικές. Πολύ σημαντικό είναι, επίσης, να προσπαθήσουμε να δούμε τον εαυτό μας όπως μας βλέπουν οι άλλοι. Η αξία του κριτικού στοχασμού όμως βρίσκεται κυρίως στην ανάληψη ενήμερης δράσης, δράσης δηλαδή που προκύπτει μετά από κριτική σκέψη, έχει νόημα και οδηγεί σε επιθυμητά αποτελέσματα. Η ενήμερη δράση συνδέεται με αξίες που έχουν στόχο να αποκαλύψουν την ηγεμονία και το πρόσωπο της εξουσίας στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο. Στο βιβλίο του *“Becoming a Critically Reflective Teacher”* ο Brookfield (1995a) αναφέρει ότι ένας εκπαιδευτής ενηλίκων αρχίζει να σκέφτεται κριτικά όταν αντιλαμβάνεται τον ρόλο της εξουσίας μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία και όταν αρχίζει να παρατηρεί ότι κάποιες πλευρές της διδασκαλίας του δεν είναι ουδέτερες ούτε αγαθές, όπως νόμιζε μέχρι τώρα, αλλά καταπιεστικές. Άρα αρχίζει να απαντά σε ερωτήματα, όπως: *Δράση με τι σκοπό; Τίνος τις δράσεις επιθυμούμε να υποστηρίξουμε; Αν θέλουμε οι πράξεις μας να είναι αποτελεσματικές, να συνδέονται με το καλό και την ηθική τότε πρέπει να στοχαστούμε για τις αξίες που έχουμε αποδεχτεί ως προς τη λειτουργία ενός δίκαιου κόσμου.*

Ο κριτικός στοχασμός αποτελεί βασικό σκοπό και ακρογωνιαίο λίθο της εκπαίδευσης ενηλίκων, αναφέρει ο Jack Mezirow (1990, 1998, 2022), ο οποίος στοχεύει στην αυτόνομη, χειραφετημένη σκέψη των ενηλίκων και που υπό ορισμένες

προϋποθέσεις μπορεί να οδηγήσει στη μετασχηματίζουσα μάθηση. Η μετασχηματίζουσα μάθηση αναφέρεται στη διεργασία κατά την οποία τα άτομα μετασχηματίζουν δεδομένα πλαίσια αναφοράς, τα οποία αναγνωρίζονται ως δυσλειτουργικά, έτσι ώστε να τα άτομα να παράγουν πεποιθήσεις και απόψεις που θα αποδειχτούν περισσότερο αληθινές ή ικανές να δικαιολογήσουν την ανάληψη δράσης και να οδηγήσουν σε αυτήν. Η μετασχηματίζουσα μάθηση περιλαμβάνει τη συμμετοχή σε ένα δημιουργικό διάλογο που αξιοποιεί την εμπειρία των άλλων για να αξιολογήσει τους λόγους που δικαιολογούν αυτές τις παραδοχές και να ληφθούν αποφάσεις για δράσεις θεμελιωμένες στην προκύπτουσα νέα αντίληψη. Η συλλογική εφαρμογή του κριτικού στοχασμού υποστηρίζεται και από τον Jack Mezirow (2022) με αναφορά σε οργανισμούς, κοινότητες, οικογένειες, όπου τα άτομα που επιθυμούν την αλλαγή αναζητούν άλλους για να μοιραστούν αυτήν την επιθυμία.

Συμπερασματικά, αν και υπάρχουν διαφοροποιήσεις στην έννοια του κριτικού στοχασμού από τους πιο σημαντικούς θεωρητικούς, που εισήγαγαν την έννοια του κριτικού στοχασμού (πχ ο Brookfield αναδεικνύει την πολιτική διάσταση της διαδικασίας, όπου το άτομο αξιολογεί τον ρόλο της ιδεολογίας και της ηγεμονίας στις παραδοχές του, ενώ ο Mezirow στοχεύει περισσότερο στον ατομικό αναστοχασμό ..), όλοι αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα του συλλογικού κριτικού αναστοχασμού έναντι του ατομικού, που διενεργείται στο πλαίσιο ομάδας με ορθολογικό διάλογο.

Στην επόμενη υποενότητα θα παρουσιάσουμε την έννοια του συλλογικού κριτικού αναστοχασμού των εκπαιδευτικών, με έμφαση στις πρακτικές της διδασκαλίας, όπου η επίτευξη της στοχαστικής διδασκαλίας αποτελεί βασικό παράγοντα της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Pollard, 1987).

Ο συλλογικός αναστοχασμός στην εκπαίδευση

Η ενεργοποίηση και ενίσχυση του κριτικού στοχασμού, σε πλαίσιο συνεργασίας με συναδέλφους, παραπέμπει στην έννοια του συλλογικού αναστοχασμού, ο οποίος αναφέρεται στη συζήτηση και διάδραση μεταξύ ατόμων, τα οποία αντιμετωπίζουν τη συνύπαρξή τους ως ευκαιρία και χρόνο για μάθηση **μαζί και από τους άλλους**. Ο συλλογικός αναστοχασμός δίνει έμφαση στην κοινωνική φύση της οικοδόμησης νοήματος και επιβεβαιώνει την αυθεντική έκφραση της προσωπικής γνώσης (De Lawter & Sosin, 2000).

Ο συλλογικός αναστοχασμός επομένως αναφέρεται πρωτίστως στην ποιότητα των σχέσεων των ανθρώπων, οι οποίοι εργάζονται μαζί. Η λέξη-κλειδί είναι «μαζί» και προϋποθέτει τη δέσμευση σε μια αμοιβαία οικοδόμηση νοήματος. Ο συλλογικός αναστοχασμός παρέχει τη δυνατότητα της δημιουργίας μιας κοινής γλώσσας για την κατανόηση νέων νοημάτων βασισμένων στην εμπειρία. Εμπεριέχει το πλεονέκτημα της προώθησης της επικοινωνίας και ακόμα περισσότερο το πλεονέκτημα της συνειδητής ανοικτότητας στο «διαφορετικό» και στο «άλλο» (De Lawter & Sosin, 2000).

Οι εκπαιδευτικοί στις ομαδικές συζητήσεις τους με θαυμαστό τρόπο δημιουργούν μια νέα γλώσσα, με την οποία μιλούν για την εκπαίδευση, αναφέρει ο Paolo Freire, σύμφωνα με τον οποίο, η πραγματική και ουσιαστική συζήτηση, η ενεργή ακρόαση και η εμπρόθετη δράση αποτελούν τελικά εκφράσεις δύναμης των εκπαιδευτικών (Freire & Schor, 1987).

Ο αναστοχασμός στην ομάδα γεννιέται μέσα από μια κατάσταση που χαρακτηρίζεται από αμφιβολία, δισταγμό ή αμηχανία και κινείται μέσω της δράσης στην αναζήτηση υλικού, το οποίο δυνητικά θα διευκολύνει την αμηχανία και θα διαλευκάνει την αμφιβολία. Το υλικό αυτό προκύπτει από προηγούμενες εμπειρίες ή από πηγές σχετικών γνώσεων, οι οποίες δεν οδηγούν όμως αναγκαστικά σε αναστοχαστική σκέψη. Για να κινητοποιηθεί ο αναστοχασμός, βασική προϋπόθεση αποτελεί η διατήρηση και η παράταση αυτής της κατάστασης αμφιβολίας, γεγονός που προκύπτει όταν ακολουθείται μια σειρά από φάσεις, που παραπέμπουν σε μια καλή οργάνωση (Spalding & Wilson 2002).

Οι ομάδες συλλογικού αναστοχασμού παίρνουν μια ορισμένη μορφή με πιο αυστηρούς ή πιο χαλαρούς κανόνες λειτουργίας και με αυστηρά καθοδηγούμενη ή και πιο ελεύθερα οργανωμένη συζήτηση, ανάλογα με το «συμβόλαιο» επικοινωνίας των μελών των. Σε κάθε περίπτωση όμως συζητήσεις εξ ολοκλήρου απροσχεδίαστα και αυθόρμητα είναι λάθος. Οι καλές συζητήσεις δεν συμβαίνουν απλά από μόνες τους, αλλά συνήθως είναι αποτέλεσμα μια καλής οργάνωσης (Brookfield, 1995a).

Υπάρχουν αρκετές έρευνες στον χώρο της τυπικής εκπαίδευσης, στις οποίες διαπιστώνονται τα οφέλη του συλλογικού αναστοχασμού των εκπαιδευτικών, οφέλη που αφορούν το άτομο αλλά και τη σχολική κοινότητα. Τέτοια οφέλη είναι η δημιουργία συλλογικής κουλτούρας συνεργασίας που ωφελεί εκπαιδευτικούς-

μαθητές- γονείς. Οφέλη που αφορούν το άτομο-εκπαιδευτικό, επειδή η συλλογικότητα βελτιώνει μέρα με τη μέρα τις διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολείο, τον αμοιβαίο σεβασμό, το ενδιαφέρον, την ευαισθησία και την υπευθυνότητα του ενός προς τον άλλον, κάτι που δεν θεωρείται δεδομένο στο σχολικό περιβάλλον. Αυτό δημιουργεί έναν ηθικό κώδικα που διαπνέει τις σχέσεις των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του οποίου αντιμετωπίζονται πρακτικές δυσκολίες, αλλά και θέματα προσωπικής δημοσιότητας που μερικοί εκπαιδευτικοί επιδιώκουν, θέματα ανταγωνισμού τον οποίο μερικά σχολεία ενθαρρύνουν, συγκρίνοντας τους εκπαιδευτικούς, ενώ το επιθυμητό είναι το μοίρασμα των ιδεών και η ανταλλαγή πρακτικών και δραστηριοτήτων προς όφελος των μαθητών, αλλά και των εκπαιδευτικών (Sockett & LePage, 2002: 164-169).

Στις ομάδες συλλογικού αναστοχασμού οι εκπαιδευτικοί στοχάζονται πιο εύκολα σε προσωπικές παραδοχές για ζητήματα όπως η διαχείριση της εξουσίας τους στη σχολική τάξη, οι όψεις της διδασκαλίας τους, η αντιμετώπιση «δύσκολων εκπαιδευομένων», η δημοκρατική λειτουργία της τάξης, η δημιουργία κριτικού στοχασμού στο εκπαιδευτικό ίδρυμα που εργάζονται, κ.ά. Στο πλαίσιο αυτό τα οφέλη που αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικά, επειδή ορισμένα «δύσκολα» θέματα, όπως η διαχείριση της εξουσίας στην τάξη, γίνονται αντικείμενο κριτικού στοχασμού πιο εύκολα μέσα σε ομάδα από ότι στη διαδικασία του ατομικού αναστοχασμού των παραδοχών τους (Brookfield, 1995a).

Στην παρούσα εργασία η έμφαση δίνεται στον συλλογικό αναστοχασμό σε θέματα της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, σε έλεγχο των διδακτικών τους πρακτικών, κ.ά, με στόχο την επίτευξη της «στοχαστικής διδασκαλίας», που αποτελεί σημαντικό παράγοντα της επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

Ο συλλογικός κριτικός αναστοχασμός στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αν και χαρακτηρίζεται από φυσική απόσταση, μπορεί να δημιουργήσει νέες ευκαιρίες για συνεργατικό και συλλογικό αναστοχασμό μέσω της αξιοποίησης ψηφιακών εργαλείων. Οι διαδικτυακές κοινότητες πρακτικής (Wenger, Mc Dermott & Snyder, 2002) και τα επαγγελματικά δίκτυα μάθησης (Trust, Krutka & Carpenter, 2016) αποτελούν σημαντικούς χώρους όπου οι εκπαιδευτικοί

μπορούν να μοιράζονται προβληματισμούς, να ανταλλάσσουν εμπειρίες και να οικοδομούν συλλογικά γνώση.

Στην πράξη, αυτό μπορεί να υλοποιηθεί και μέσα από σύγχρονες και ασύγχρονες συναντήσεις σε πλατφόρμες όπως το Microsoft Teams ή το Zoom, όπου ομάδες εκπαιδευτικών συζητούν τις εμπειρίες τους από τη διδασκαλία σε ψηφιακό περιβάλλον. Παράλληλα, τα εργαλεία συνεργατικής γραφής (όπως τα Google Docs ή τα Padlet) διευκολύνουν τη συλλογική καταγραφή και ανάλυση περιστατικών από τη διδακτική πράξη, επιτρέποντας μια μορφή «διαλογικού αναστοχασμού» (dialogic reflection/Loughran, 2002).

Ένα ακόμη ισχυρό εργαλείο είναι τα φόρουμ επαγγελματικής συζήτησης εντός εκπαιδευτικών πλατφορμών, όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναρτούν περιγραφές μαθησιακών περιστατικών και να λαμβάνουν ανατροφοδότηση από συναδέλφους. Τέτοιες δραστηριότητες ενισχύουν τη μεταγνωστική επίγνωση και την ικανότητα των εκπαιδευτικών να ερμηνεύουν την πράξη τους όχι ατομικά, αλλά μέσα από τη ματιά της συλλογικής εμπειρίας.

Στην Ελλάδα, η πανδημία COVID-19 ανέδειξε με έντονο τρόπο τη σημασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και, συνακόλουθα, την ανάγκη για νέες μορφές επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών. Πολλοί εκπαιδευτικοί βρέθηκαν αντιμέτωποι με την τεχνολογική και παιδαγωγική πρόκληση της ψηφιακής διδασκαλίας, χωρίς όμως επαρκείς μηχανισμούς συλλογικής υποστήριξης.

Ερευνητές, όπως οι Παπαδάκης & Καλογιαννάκης, 2020, υπογραμμίζουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των Ελλήνων εκπαιδευτικών παραμένει σε μεγάλο βαθμό ατομική και αποσπασματική. Ο συλλογικός αναστοχασμός μπορεί να λειτουργήσει ως μοχλός μετασχηματισμού αυτής της κατάστασης, προωθώντας μια κουλτούρα συνεργατικής επαγγελματικής μάθησης. Οι ψηφιακές τεχνολογίες καθιστούν πλέον εφικτή τη δημιουργία διαδικτυακών κοινοτήτων πρακτικής ακόμη και μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών περιοχών της χώρας, ενισχύοντας τη διαμοιρασμένη γνώση και τη συλλογική επίλυση προβλημάτων. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι Ομάδες Εκπαιδευτικής Πρακτικής που λειτουργούν μέσω του ΠΕΚΕΣ (Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού), οι οποίες σε πολλές περιπτώσεις αξιοποιούν την εξ αποστάσεως μορφή για τη διεξαγωγή συναντήσεων, επιμορφώσεων και συλλογικών αναστοχασμών. Αυτές οι πρωτοβουλίες

ενσαρκώνουν στην πράξη την ιδέα του Brookfield (2017) για τη «συλλογικότητα του κριτικού στοχασμού», προσφέροντας ένα πεδίο όπου οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον μέσω συστηματικής αλληλεπίδρασης.

Η ανάπτυξη του συλλογικού αναστοχασμού στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να υποστηριχθεί μέσα από οργανωμένες πρακτικές, όπως:

- Αναστοχαστικά ημερολόγια κοινής χρήσης: Εκπαιδευτικοί καταγράφουν εβδομαδιαία τα διδακτικά τους βιώματα σε κοινό αρχείο (π.χ. Google Docs) και σχολιάζουν ο ένας τις σημειώσεις του άλλου.
- Κύκλοι αναστοχασμού μέσω τηλεδιάσκεψης: Ομάδες 5–8 εκπαιδευτικών συναντώνται ανά τακτά διαστήματα για να συζητήσουν προκλήσεις, επιτυχίες και μαθήματα από την εξ αποστάσεως διδασκαλία. Ο ρόλος του συντονιστή είναι να διασφαλίζει κλίμα εμπιστοσύνης και ισοτιμίας (Brookfield, 2017).
- Ψηφιακές κοινότητες πρακτικής: Δημιουργούνται σε πλατφόρμες όπως το eTwinning ή το Moodle, με θεματικές ενότητες, φόρουμ συζήτησης και αναρτήσεις καλών πρακτικών.
- Ανάλυση βιντεοσκοπημένων μαθημάτων: Οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν αποσπάσματα από τις διδασκαλίες τους και τις συζητούν συλλογικά, εστιάζοντας στα παιδαγωγικά και επικοινωνιακά ζητήματα που ανακύπτουν (Loughran, 2002).

Αυτές οι πρακτικές συμβάλλουν στη δημιουργία μιας κουλτούρας επαγγελματικής διαφάνειας και συνεργασίας, όπου η αναστοχαστική πράξη δεν είναι ατομικό εγχείρημα αλλά συλλογική διαδικασία μάθησης. Ενισχύουν, επιπλέον, τη μετασχηματιστική μάθηση των εκπαιδευτικών, επιτρέποντάς τους να αμφισβητήσουν τις παραδοσιακές αντιλήψεις για τη διδασκαλία και να επαναπροσδιορίσουν τον ρόλο τους σε ψηφιακά μαθησιακά περιβάλλοντα (Mezirow, 2000). Τέλος, για να ευδοκιμήσει ο συλλογικός αναστοχασμός, απαιτείται η δημιουργία ενός ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος όπου οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται αποδοχή, εμπιστοσύνη και αμοιβαίο σεβασμό. Ο ρόλος των εκπαιδευτών ενηλίκων και επιμορφωτών είναι κρίσιμος, καθώς οφείλουν να καλλιεργούν τη διαλογικότητα και να ενισχύουν την κριτική σκέψη χωρίς αξιολογικό χαρακτήρα.

Ο συλλογικός κριτικός αναστοχασμός στη διδασκαλία

Η διδασκαλία είναι μία εξαιρετικά σύνθετη και εξειδικευμένη διαδικασία, που απαιτεί από τον διδάσκοντα να ασκεί κρίση και να αποφασίζει πώς θα ενεργήσει σε κάθε περίπτωση. Στη σύγχρονη παιδαγωγική ο εκπαιδευτικός δεν είναι πια ο φορέας και μεταδότης της έτοιμης γνώσης. Αντίθετα, είναι εκείνος που καθοδηγεί τον μαθητή στο να αποκτήσει τις δεξιότητες και τις μεθόδους για να μπορεί «να μαθαίνει πώς να μαθαίνει», αυτοδύναμα και που συνεχώς αναστοχάζεται στον τρόπο που διδάσκει, έτοιμος να αναθεωρήσει τις διδακτικές του τεχνικές, καθώς και την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Καλογρίδη, 2006). Στο πλαίσιο αυτού του προβληματισμού στη δεκαετία του '80 αναπτύχθηκε η θεωρία του αναστοχαζομένου εκπαιδευτικού και της στοχαστικής διδασκαλίας, θεωρία που συνδέθηκε με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Καλαϊτζοπούλου, 2001). Κατά τον Schon (1987), ο εκπαιδευτικός που υιοθετεί τη στοχαστική διδασκαλία αναπτύσσεται επαγγελματικά μέσα από μία διαδικασία κριτικού αναστοχασμού σχετικά με το επάγγελμά του. Μέσα από αυτή τη διαδικασία ο εκπαιδευτικός αποκτά ιδιαίτερες πρακτικές ικανότητες, γνώσεις και κατανόηση των απαιτήσεων του επαγγέλματός του.

Η στοχαστική διδασκαλία προϋποθέτει έναν εκπαιδευτικό που είναι σε συνεχή διαδικασία αναστοχασμού σχετικά με όσα συμβαίνουν στην τάξη του. Αυτός ο εκπαιδευτικό δεσμεύεται σε μια συνεχή αυτοαξιολόγηση και εξέλιξη ενώ παράλληλα ενσωματώνει ευελιξία, λεπτομερή ανάλυση και κοινωνική εγρήγορση (Dewey, 1933). *«Η στοχαστική διδασκαλία στηρίζεται στην κρίση του εκπαιδευτικού, η οποία προκύπτει εν μέρει από την προσωπική αναστοχαστική διαδικασία και εν μέρει από τα δεδομένα των επιστημών της εκπαίδευσης. Αυτό συνεπάγεται ότι απαιτεί ανοικτό μυαλό, υπευθυνότητα και ολόψυχο δόσιμο του εκπαιδευτικού που αφοσιώνεται στο έργο του. Τέλος, η στοχαστική διδασκαλία, η επαγγελματική μάθηση και η αυτοεκπλήρωση ενισχύονται μέσα από τη συνεργασία και τον διάλογο με τους συναδέλφους»* (Pollard, 1997: 11). *«Επειδή η διδασκαλία είναι μια αρκετά μοναχική δραστηριότητα, η ύπαρξη ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος και η συνεργασία με τους συναδέλφους φαίνεται να διευκολύνει και να προωθεί τον στοχασμό στο εκπαιδευτικό έργο. Μολονότι ο στοχασμός είναι κατά βάση ατομική υπόθεση, έχει διαπιστωθεί ότι η ομάδα των συναδέλφων παρέχει τη συναισθηματική και τεχνική υποστήριξη που*

είναι απαραίτητες, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να στοχαστούν επάνω στην πρακτική τους» (Καλαϊτζοπούλου, 2001:143).

Η επαγγελματική γνώση που παράγεται στο πλαίσιο του συλλογικού αναστοχασμού των εκπαιδευτικών είναι πολυδιάστατη, πολυφωνική και απελευθερωτική. Μέσα από μια διαδικασία κοινού στοχασμού οι εκπαιδευτικοί της τάξης, όπως και οι επιμορφωτές τους έχουν τη δυνατότητα να στοχαστούν για το «καλό» της εκπαίδευσης για τα παιδιά όλου του κόσμου (Stevenson & Noffke, 1990).

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε ομάδες συλλογικού αναστοχασμού θεωρούν ότι ο διάλογος για το τι σημαίνει να διδάσκεις αναστοχαστικά (στοχαστική διδασκαλία) είναι καθοριστικό για τον εντοπισμό, την ανάλυση και την επίλυση σύνθετων προβλημάτων τα οποία προκύπτουν σε διαφορετικές φάσεις επεξεργασίας της διδακτικής τους εμπειρίας (Brookfield & Preskill, 2005).

Οι Spalding & Wilson (2002) διακρίνουν τρεις τέτοιες φάσεις για τον διάλογο: *Διατύπωση του προβλήματος, επεξεργασία της εμπειρίας, προτάσεις εναλλακτικών λύσεων* για τα προβλήματα που έχουν αντιμετωπίσει, οργάνωση που διευκολύνει την οργάνωση του διαλόγου στις ομάδες συλλογικού αναστοχασμού. Η επεξεργασία της εμπειρίας είναι δυνατόν να γίνει με ερωτήματα, τα οποία μπορούν να κινητοποιήσουν την αναστοχαστική διεργασία και αφορούν τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας, όπως:

- ✓ Ερωτήματα που αφορούν στον διδακτικό σχεδιασμό (σχέδια/σενάρια διδασκαλίας) ανάλογα με το εκάστοτε διδακτικό αντικείμενο, όπως: *καλλιεργήθηκε η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των εκπαιδευομένων; αν ναι, με ποιους τρόπους; αν όχι, τι θα μπορούσε να τροποποιηθεί; Καλλιεργήθηκαν οι ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη; με ποιους τρόπους; τι θα μπορούσε να είχε γίνει διαφορετικά;*
- ✓ Ερωτήματα που αφορούν στη συμμετοχή, στη συναισθηματική εμπλοκή, στην αλληλεπίδραση των εκπαιδευομένων κατά τη μαθησιακή διαδικασία, όπως: *λειτουργήσαν αποτελεσματικά οι ομάδες εργασίας; αναπτύχθηκαν σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευομένων, αξιοποιήθηκαν οι πρότερες γνώσεις/εμπειρίες τους και με ποιους τρόπους; οι δραστηριότητες που επιλέχθηκαν ανταποκρίνονταν στους αρχικούς διδακτικούς στόχους ή σε νέους που αναδύθηκαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας; οι εκπαιδευτικές τεχνικές που*

χρησιμοποιήθηκαν ήταν ενεργητικές/συμμετοχικές, καλλιέργησαν την κριτική σκέψη; κ.ά.

Οι ερωτήσεις αυτές, όπως και άλλες που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τη διδασκαλία τους και όχι μόνο, αποτελούν τη βάση ενός ορθολογικού στοχαστικού διαλόγου μεταξύ ομολόγων, όπου ο καθένας παραιτείται με από την ανεξαρτησία του, αλλά αποκτά «κριτικούς φίλους», οι οποίοι είναι αφοσιωμένοι στη βελτίωση της διδακτικής πράξης και οι οποίοι γίνονται οι κριτικοί καθρέφτες για τον καθένα (Day, 2003· Loughran, 2010). Η αξιοποίηση των συναδέλφων μας ως «κριτικών φίλων» μπορεί να λειτουργήσει αποκαλυπτικά, υποστηρικτικά και ανατροφοδοτικά: *«Καθώς αυτοί περιγράφουν τις εμπειρίες τους και φαίνεται ότι και αυτοί αντιμετωπίζουν τις ίδιες κρίσεις και τα διλήμματα που και εμείς αντιμετωπίζουμε και έτσι αναπλαισιώνουμε και εμπλουτίζουμε τις δικές μας θεωρίες και πρακτικές»* (Brookfield, 1995a:35). Για τη διεξαγωγή δε του ορθολογικού στοχαστικού διαλόγου σε ομάδες ομολόγων, ο Brookfield (1998, 2006 & Tripp, 1993) προτείνει, τη χρήση συγκεκριμένων εργαλείων, όπως:

- ✓ *Το ερωτηματολόγιο των Κριτικών Επεισοδίων (Using Critical Incidents),*
- ✓ *Την άσκηση της κυλιόμενης συζήτησης (The Circular Response Discussion Exercise),*
- ✓ *Τον Πειραματισμό Ρόλων στη συζήτηση (Experimenting with Different Conversational Roles) και*
- ✓ *Τον έλεγχο Καλών Πρακτικών (The Good Practices Audit).*

Καταληκτικά, *«η αποτελεσματική συνεργασία με τους ομοτέχνους προϋποθέτει τόλμη για την απαλλαγή από την κουλτούρα της σιωπής, υπέρβαση του ατομικισμού που υπονομεύει το συλλογικό πνεύμα, πολιτική και ηθική κουλτούρα στη διεξαγωγή του διαλόγου»* (Καβακλή, 2025: 68).

Συμπεράσματα

Ο κριτικός συλλογικός αναστοχασμός αναδεικνύεται ως θεμελιώδης παράγοντας επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, καθώς ενισχύει την ικανότητά τους να ερμηνεύουν, να αξιολογούν και να μετασχηματίζουν τη διδακτική τους πράξη με βάση κριτικές, δημοκρατικές και χειραφετητικές αξίες. Η διαδικασία αυτή, όταν ενσωματώνεται σε πλαίσιο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αποκτά νέες διαστάσεις και δυναμικές, διευρύνοντας τα όρια του συλλογικού στοχασμού πέρα από τον φυσικό χώρο του σχολείου. Οι ψηφιακές πλατφόρμες, τα διαδικτυακά φόρουμ, οι τηλεδιασκέψεις και τα εργαλεία συνεργατικής γραφής δημιουργούν ευκαιρίες για συνεχή και ασύγχρονη επικοινωνία, καλλιεργώντας κοινότητες πρακτικής όπου οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται εμπειρίες, ανταλλάσσουν παιδαγωγικές ιδέες και αναστοχάζονται από κοινού πάνω στις παραδοχές και τις διδακτικές τους επιλογές. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν αποτελεί απλώς τεχνολογική καινοτομία, αλλά πεδίο ενεργού επαγγελματικής μάθησης και συλλογικού μετασχηματισμού. Η συλλογική αναστοχαστική πρακτική σε ψηφιακά περιβάλλοντα ενισχύει τη μεταγνωστική επίγνωση των εκπαιδευτικών, ενδυναμώνει την επαγγελματική τους ταυτότητα και συμβάλλει στην ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας, διαφάνειας και αλληλοϋποστήριξης. Παράλληλα, επιτρέπει την υπέρβαση γεωγραφικών και χρονικών περιορισμών, δίνοντας φωνή σε εκπαιδευτικούς που διαφορετικά θα παρέμεναν απομονωμένοι.

Για να καταστεί όμως αποτελεσματικός ο συλλογικός κριτικός αναστοχασμός στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, απαιτείται η ύπαρξη ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος, όπου κυριαρχεί η εμπιστοσύνη, η αποδοχή και ο αμοιβαίος σεβασμός. Ο ρόλος των εκπαιδευτών ενηλίκων είναι καθοριστικός στη διαμόρφωση κουλτούρας διαλόγου χωρίς αξιολογικό χαρακτήρα, προσανατολισμένου στη μάθηση και τη χειραφέτηση.

Συνολικά, ο συνδυασμός κριτικού συλλογικού αναστοχασμού και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης συγκροτεί ένα ισχυρό πλαίσιο επαγγελματικής ανάπτυξης που προάγει όχι μόνο την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, αλλά και τις αξίες της δημοκρατίας, της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ισότιμης συμμετοχής στην εκπαιδευτική κοινότητα. Η πρόκληση για το μέλλον είναι η συστηματική ενσωμάτωση τέτοιων πρακτικών στις πολιτικές επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών,

ώστε η στοχαστική και συλλογική μάθηση να αποτελέσει οργανικό στοιχείο της παιδαγωγικής κουλτούρας σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Behar-Horenstein, L. S., & Niu, L. (2011). Teaching critical thinking skills in higher education: A review of literature. *Journal of College Teaching & Learning*, 8(2)25-41.
- Brookfield, S. D. (1995a). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. Jossey - Bass.
- Brookfield, S. (1997). Assessing Critical Thinking. *NEW DIRECTIONS FOR ADULT AND CONTINUING EDUCATION*, no. 75, Jossey-Bass Publishers.
- Brookfield, S. (1998). Critical thinking techniques, in M. Galbraith, *Adult Learning Methods*, Malabar, Fla, Kreiger Publishing, pp. 317–336.
- Brookfield, S. D. (2005a). *The power of Critical Theory: Liberating Adult Learning and Teaching*. Jossey - Bass/John Wiley.
- Brookfield, S. D. (2006). *The Skillful Teacher. On Technique, Trust and Responsiveness in the Classroom*. Jossey - Bass/John Wiley.
- Brookfield, S. D., & Preskill, S. (2005, 2nd edition). *Discussion as a Way of Teaching. Tools and Techniques for Democratic Classrooms*. Jossey-Bass.
- Brookfield, S. (2012). *Teaching for critical thinking: tools and techniques to help students question their assumptions*. Jossey-Bass Publishers.
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Creswell, J. (2015). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. (Επιμ. Χ. Τσορμπατζούδης), (Μτφ. Ν. Κουβαράκου). Ίων.
- Collins, M. (2003). Critical Adult Education. Outlines of a transformative pedagogy. In *Adult Continuing Education. Major themes in education*. P. Jarvis & C. Griffin (Eds.). Routledge.
- Cruikshank, D. R., & Applegate J. H. (1981). *Reflective Teaching as a Strategy for Teacher Growth. Educational Leadership*, vol. 38, no. 7, Apr. 1981, pp. 553–554.
- Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της Διαβίου Μάθησης*. (Μτφ. Α. Βακάλη). Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Dewey J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D. C. Heath and Company.
- De Lawter, K. & Sosin, A. (2002). *A Self-study in Teacher Education: Collective Reflection as Negotiated Meaning*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, LA, April 25, 2000.
- Ennis, R. H. (1993). Teaching for higher order thinking. *Theory into Practice*, 32(3), 181.
- Freire, P. (1985). *The Politics of Education: Culture, Power and Liberation*. Bergin & Garvey Publishers.
- Freire, P., & Shor, I. (1987). *A Pedagogy for Liberation*. Macmillan.
- Καβακλή, Κ. (2024). *Ο κριτικά στοχαζόμενος εκπαιδευτικός κατά τον Stephen Brookfield*. Επιστ. Επιμ. Σοφία Καλογρίδη. ΚΨΜ.

- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). Ο Εκπαιδευτικός ως Στοχαζόμενος Επαγγελματίας. Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Καλογρίδη, Σ. (2006) Ο αναστοχαζόμενος εκπαιδευτικός και οι στρατηγικές έρευνας. Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος. 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο: Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Πρακτικά, τ. Β. σ.33-40.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2009). Κριτικός Στοχασμός: Ένα Κρίσιμο Ζήτημα. Στο: *Εκπαίδευση ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Επιμ. Δ. Βεργίδης, Α. Κόκκος. Μεταίχμιο. (σ.σ. 65-93).
- Loughran, J. (2010). Reflection Through Collaborative Action Research and Inquiry. In: Lyons, N. (eds) *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry*, 399-413. Springer, Boston, MA. DOI. 10.1007/978-0-387-85744-2_20.
- Manousou, E. & Kalogridi, S. (2024). The Cultivation of Critical Thinking in the Postgraduate Program: “Education Sciences of the Hellenic Open University: A Case Study. In proceedings of the Innovating Higher Education Conference 2024 (I-HE2024), 23-25/10/2024, Limassol, Cyprus. Digital Reset: *European Universities Transforming for a Changing World*. (p. 231-244). HOU-European Association of Distance Teaching Universities (EADTU). ISBN: 9789079730506. DOI: 10.5281/zenodo.14220974.
- Mezirow, J., and Associates. (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. Jossey - Bass.
- Mezirow, J. (1998). On critical reflection. *Adult Education Quarterly*, 48, 185-198. <http://dx.doi.org/10.1177/074171369804800305>
- Mezirow, J. (2022). *Θεωρία Μετασχηματισμού*. Μτφρ. Γ. Κουλαουζίδης. Επιμ. Α. Κόκκος. Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Moon, J. (2008). *Critical Thinking. An exploration of theory and practice*. Routledge.
- Norris, S. P. & Ennis, R. H. (1989). *Evaluating Critical Thinking*. Pacific Grove.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey - Bass.
- Sockett, H & LePage, P. (2002). The missing language of the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 18 (2002), 159-171.
- Spalding, E. & Wilson, A. (2002). Demystifying Reflection: A Study of Pedagogical Strategies That Encourage Reflective Journal Writing. *Teachers College Record*, 104 (7), 1393-1421.
- Παπαδάκης, Σ., & Καλογιαννάκης, Μ. (2020). *Εκπαίδευση και τεχνολογία: Νέες προκλήσεις και προοπτικές*. Εκδόσεις Κριτική.
- Pollard, A. (1997). *Reflective teaching*. Continuum.
- Ritchhart, R. (2002). *Creating cultures of thinking*. Jossey-Bass Publishers.
- Stevenson, R.B. & Noffke, S.E. (1990). *Action Research and Teacher Education: International Perspectives*. State University of New York at Buffalo: Buffalo Research Institute on Education for Teaching.
- Trust, T., Krutka, D. G., & Carpenter, J. P. (2016). “Together we are better”: Professional learning networks for teachers. *Computers & Education*, 102, 15–34.

- Tripp, D. (1993). *Critical Incidents in Teaching: Developing Professional Judgment*. Routledge.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard Business School Press.
- Vella, J. K. (2002). *Learning to Listen, Learning to Teach: The Power of Dialogue in Educating Adults*. Jossey-Bass.
- Verma, K. G., & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές*. Επιμ. Α. Παπασταμάτης, Μτφρ. Ε. Γρίβα. Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

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.