

Δημήτρης Κ. Βεργίδης  
Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών  
Δημήτρης Σακκούλης  
Υπ. Διδάκτορας Πανεπιστημίου Πατρών  
Δανάη Βαϊκούση  
Καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ

**Διαλογικό, Συμμετοχικό και Συνεργατικό Μάθημα: Μια  
απόπειρα πανεπιστημιακής διδασκαλίας και οι  
προϋποθέσεις της**

**Τοποθέτηση για το**  
*1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής:  
Διδασκαλία και Μάθηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*

**Αλεξανδρούπολη**  
**12 – 13 Απριλίου 2019**

## **Διαλογικό, Συμμετοχικό και Συνεργατικό Μάθημα: Μια απόπειρα πανεπιστημιακής διδασκαλίας και οι προϋποθέσεις της**

### **Το πρόβλημα**

Σημαντικοί Γάλλοι διανοούμενοι και ακαδημαϊκοί δάσκαλοι μέλη του ΣΕΤΕΕ (Σωματείο Εξέτασης Θεμάτων της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και της Έρευνας) έχουν επισημάνει ότι το Πανεπιστήμιο βρίσκεται σε κατάσταση κινδύνου (βλ. Bourdieu, Charle, Lacroix κ.ά., 1999). Ως μια από τις αιτίες αυτής της κατάστασης θεωρείται η «αντιπαιδαγωγική παιδαγωγική» που εφαρμόζεται στις πανεπιστημιακές αίθουσες διδασκαλίας (ό.π.). Η «αντιπαιδαγωγική παιδαγωγική» αποτελεί την κυρίαρχη παιδαγωγική πρακτική στα Πανεπιστήμια της Γαλλίας και συνίσταται στην διδασκαλία από καθέδρας με τη μορφή διάλεξης (ό.π.) Η ίδια πρακτική παρατηρείται και στα Ελληνικά Πανεπιστήμια (Κόκκος, 2017).

Τα μέλη του ΣΕΤΕΕ (βλ. Bourdieu κ.ά., 1999) υποστηρίζουν ότι η «αντιπαιδαγωγική παιδαγωγική» στα Πανεπιστήμια συναρτάται με:

- ακατάλληλους χώρους διδασκαλίας,
- τις ακαδημαϊκές παραδόσεις από καθέδρας λόγω του πολύ μεγάλου αριθμού φοιτητών,
- την έλλειψη βιβλιοθηκών και υποδομών στη διάθεση των φοιτητών για την προσωπική τους μελέτη,
- την παιδαγωγική απο – επένδυση, σε σύγκριση με την έμφαση στην έρευνα και τις δημοσιεύσεις που αποτελούν μετρήσιμα στοιχεία για την εξέλιξη των πανεπιστημιακών,
- την αποθάρρυνση των φοιτητών δεδομένου ότι οι πανεπιστημιακοί λόγω του μεγάλου αριθμού διδασκομένων αναγκάζονται να μειώσουν το χρόνο που αφιερώνουν ανά φοιτητή.

Οι περισσότερες από τις διαπιστώσεις αυτές ισχύουν και για τα ελληνικά Πανεπιστήμια (Βεργίδης, 2017). Ωστόσο, σε Συμπόσιο για την πανεπιστημιακή παιδαγωγική που

πραγματοποιήθηκε το 2016 στην Αλεξανδρούπολη, στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, παρουσιάστηκαν ορισμένες καλές πρακτικές πανεπιστημιακής διδασκαλίας (Πουλόπουλος, 2017, Καραλής & Ράικου, 2017).

Συνεπώς, όχι μόνο τα προβλήματα έχουν επισημανθεί σε μεγάλο βαθμό (βλ. Κεδράκα, 2017), αλλά υπάρχουν και ορισμένες καλές πρακτικές προς αξιοποίηση. Πιστεύουμε όμως ότι είναι αναγκαία μια θεωρία ανάλυσης των συγκεκριμένων παιδαγωγικών πρακτικών, που ταυτόχρονα θα αποτελεί οδηγό για την ενεργοποίηση των πανεπιστημιακών δασκάλων που ενδιαφέρονται για την αντιμετώπιση της υπάρχουσας προβληματικής κατάστασης. Άλλωστε, ήδη από το 1996, η Αμερικάνικη Ένωση Ανώτατης Εκπαίδευσης έχει προτείνει τις βασικές αρχές για τη βελτίωση των παιδαγωγικών πρακτικών στην προπτυχιακή ανώτατη εκπαίδευση (Βεργίδης & Παναγιωτακόπουλος, 2005).

### **Η θεωρητική συμβολή του B. Bernstein για την ανάλυση και βελτίωση των παιδαγωγικών πρακτικών**

Ο B. Bernstein (1975, 1989) με βάση την ισχύ της ταξινόμησης και της περιχάραξης έχει διαμορφώσει μια τυπολογία παιδαγωγικών κωδίκων, τον κώδικα συλλογής και τον κώδικα συγχώνευσης. Ο κώδικας συλλογής διαμορφώνεται σε κάθε οργάνωση της εκπαιδευτικής γνώσης όπου παρατηρούνται ισχυρές ταξινομήσεις και ισχυρές περιχαράξεις. Αντίθετα, ασθενείς περιχαράξεις και ασθενείς ταξινομήσεις συγκροτούν τον κώδικα συγχώνευσης.

Σημειώνουμε ότι η έννοια της ταξινόμησης αναφέρεται στο βαθμό διαφύλαξης των συνόρων ανάμεσα σε διάφορες κατηγορίες (οι κατηγορίες μπορεί να είναι γνωστικά αντικείμενα, εκπαιδευτικά περιεχόμενα, άτομα ή κοινωνικές ομάδες, αντικείμενα). Συνδέεται με την έννοια της εξουσίας και καθορίζει το πόσο διακριτή είναι η μια κατηγορία από την άλλη (Bernstein, 1989. Σολομών, 1989. Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2010).

Η περιχάραξη αφορά στις σχέσεις που αναπτύσσονται εντός του επικοινωνιακού πλαισίου. Συνδέεται με την έννοια του κοινωνικού ελέγχου και αναφέρεται στον έλεγχο που έχουν τα υποκείμενα στην επιλογή, την οργάνωση, τη χρονική διάταξη, το βηματισμό και τα κριτήρια αξιολόγησης κατά την παιδαγωγική σχέση. Όταν η

περιχάραξη είναι ισχυρή, το φάσμα των επιλογών των υποκειμένων εντός του επικοινωνιακού πλαισίου είναι περιορισμένο (Bernstein, 1989,1990. Morais & Neves, 2001. Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2010).

Στον κώδικα συλλογής τα περιεχόμενα είναι σε κλειστή σχέση μεταξύ τους, είναι ευδιάκριτα οριοθετημένα και μονωμένα, η γνώση έχει ιεραρχική οργάνωση και τονίζεται η αυθεντία. Η διαδικασία της αξιολόγησης είναι πολύ σημαντική στους κώδικες συλλογής. Εστιάζει στο τελικό προϊόν, στην επιτέλεση και όχι στη διεργασία (Bernstein, 1989).

Στο συγχωνευμένο κώδικα τα περιεχόμενα είναι σε ανοιχτή σχέση μεταξύ τους, δεν ακολουθούν χωριστούς δρόμους, "συνδιαλέγονται", το σύνορο του κάθε περιεχομένου είναι ασθενές. Κώδικας συγχώνευσης σημαίνει μεταστροφή από την κλειστότητα στην ανοιχτότητα και συνακόλουθα διατάραξη της δομής. Η συγχώνευση μειώνει την αυθεντία των ξεχωριστών υποκειμένων και υποβιβάζει το ρόλο του ειδήμονα. Οι κώδικες συγχώνευσης δημιουργούν συνεργατικές πρακτικές. Δίνουν έμφαση στη διεργασία απόκτησης της γνώσης και όχι στο τελικό αποτέλεσμα (Bernstein, 1989).

Οι διδάσκοντες, στους κώδικες συγχώνευσης, απαιτείται να αναπτύξουν κοινωνικές σχέσεις και συνεργατικές δομές. Αυτό έχει ως συνέπεια να αλλάζουν και οι δομές της εξουσίας. Στους κώδικες συλλογής οι σχέσεις είναι κάθετες ιεραρχημένες. Αλλαγή στον κώδικα συλλογής συνεπάγεται αλλαγές στις τιμές ταξινόμησης και περιχάραξης της γνώσης και ενδεχομένως αλλαγές στην κατανομή εξουσίας και στις αρχές κοινωνικού ελέγχου (Bernstein, 1989, 2000).

Τέλος, οι συγχωνευμένοι κώδικες απαιτούν την ύπαρξη μιας ιδέας συγχώνευσης που θα έχει ρητή και σαφή σύνδεση με τη γνώση. Διαφορετικά, ενυπάρχει ο κίνδυνος στρεβλώσεων, καθώς τα ανοιχτά μαθησιακά πλαίσια δεν οδηγούν γραμμικά σε κουλτούρες ξεκάθαρες και σαφείς. Ο Bernstein (1989, σ. 96 κ.ε.) επισημαίνει τον κίνδυνο να παράγουν μια κουλτούρα στην οποία οι συμμετέχοντες (διδάσκοντες και εκπαιδευόμενοι) δεν θα έχουν αίσθηση του χώρου, του χρόνου και του σκοπού.

### **Μια απόπειρα διαφοροποίησης της διδασκαλίας και οι προϋποθέσεις της**

Ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα στην ακαδημαϊκή διαδρομή ενός πανεπιστημιακού (βλ. Vergidis, 2011) μπορεί να αποτελεί μια νέα δυνατότητα

επανεξέτασης και επαναξιολόγησης του διδακτικού του έργου. Μήπως, υπάρχουν κάποιες δυνατότητες μετασχηματισμού του τρόπου διδασκαλίας μας που παραμένουν αναξιοποίητες; Μήπως, παρ' όλα τα προβλήματα που προαναφέραμε, έχουμε κάποιες ευκαιρίες αντικατάστασης του κώδικα συλλογής από έναν παιδαγωγικό κώδικα συγχώνευσης που δεν τις «βλέπουμε», βουλιάζοντας στις παραδοχές μας όπως διαμορφώθηκαν από τις αρνητικές εμπειρίες μας και από τις παγιωμένες παιδαγωγικές πρακτικές των πανεπιστημιακών. Μήπως, η βασική δυσλειτουργική παραδοχή μας είναι ότι «τίποτα δε γίνεται στις παρούσες συνθήκες»;

Σε δύο προαιρετικά μαθήματα των τελευταίων εξαμήνων, στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Πατρών προσπαθήσαμε να αντιμετωπίσουμε τις δυσλειτουργίες επιχειρώντας να δημιουργήσουμε τις προϋποθέσεις για ένα Διαλογικό, Συμμετοχικό και Συνεργατικό Μάθημα (ΔΙΣΣΥΜΑ).

Οι προϋποθέσεις που απαιτήθηκαν ήταν οι ακόλουθες:

1. Μία αίθουσα με τραπεζάκια και καρέκλες που δεν ήταν βιδωμένες στο πάτωμα (όπως συμβαίνει πολλές φορές στις πανεπιστημιακές αίθουσες για λόγους τάξης και ευκολίας).
2. Περιορισμένος αριθμός φοιτητών, από 20 (είκοσι) ως 30 (τριάντα), σε προαιρετικά μαθήματα των τελευταίων εξαμήνων φοίτησης, στα οποία οι φοιτητές έχουν τη δυνατότητα επιλογής.
3. Η υποχρεωτική παρακολούθηση των μαθημάτων.

Με βάση αυτές τις προϋποθέσεις το ΔΙΣΣΥΜΑ από το 2012 έως το 2017 οργανώθηκε ως εξής, ακολουθώντας τις βασικές αρχές της Αμερικάνικης Ένωσης Ανώτατης Εκπαίδευσης, κυρίως για την ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των φοιτητών και της ενεργητικής μάθησης (Βεργίδης & Παναγιωτακόπουλος, 2005):

- α. Καταργήθηκε η τακτοποιημένη διάταξη των τραπεζιών είτε στη μετωπική τους μορφή είτε στη μορφή του τετραγώνου, με τους διδάσκοντες στη μία πλευρά και τους /τις φοιτητές /τριες στις υπόλοιπες τρεις. Υιοθετήθηκε η διάταξη ομαδικής συνεργασίας (Βαλάκας, 1999, σ. 186). Τα τραπεζάκια πριν την έναρξη της διδασκαλίας σκορπίζονταν στην αίθουσα διδασκαλίας με ελεύθερη διάταξη στο χώρο, μαζί με τις αναγκαίες καρέκλες, ώστε οι φοιτητές /τριες να κάθονται στη διάρκεια των μαθημάτων σε μικρές ομάδες 4 – 5 ατόμων και να έχουν ορατότητα στα εποπτικά μέσα.

- β. Στη διάρκεια του πρώτου τριώρου της διδασκαλίας του μαθήματος εξηγούνταν οι σκοποί και οι στόχοι, ο τρόπος εργασίας, οι υποχρεώσεις των φοιτητών / τριών: κυρίως η υποχρεωτική παρακολούθηση με παρουσίες χωρίς περιθώρια καταστρατήγησης, η συλλογική εκπόνηση σχετικής εργασίας και η παρουσίασή της στην ολομέλεια, καθώς και η συμμετοχή σε γραπτές εξετάσεις στο τέλος του εξαμήνου (παιδαγωγικό συμβόλαιο). Δεδομένου ότι οι επιμέρους ομάδες φοιτητών/τριών ήταν κατά κύριο λόγο δευτερογενείς (Βαϊκούση, 1999, σ. 225) δηλαδή η συγκρότησή τους δεν στηριζόταν σε διαπροσωπικές σχέσεις, δόθηκε έμφαση στις προκαθορισμένες δραστηριότητές και στις υποχρεώσεις τους, καθώς και στα αναμενόμενα αποτελέσματα από τη συμμετοχή τους στο μάθημα.
- γ. Τα υπόλοιπα 12 (δώδεκα) τρίαωρα διδασκαλίας οργανώνονταν ως εξής:
- Τα πρώτα 6 (έξι) τρίαωρα ο διδάσκων παρουσίαζε τα κυριότερα θέματα που συγκροτούσαν το περιεχόμενο του μαθήματος. Για την παρουσίαση αξιοποιήθηκαν τεχνικές όπως: εισήγηση (σύντομη, στο πρώτο μέρος του τριώρου), συζήτηση, μελέτη περίπτωσης ή / και μελέτη εικονικού κειμένου. Παράλληλα αναφέρονταν πιθανά ενδιαφέροντα θέματα εργασιών που θα μπορούσαν να αναλάβουν οι φοιτητές / τριες. Τα θέματα συνήθως τα πρότειναν οι φοιτητές /τριες και προκύπταν από τη μαθησιακή διεργασία ή προσωπικά βιώματα και εμπειρίες.
  - Στα τελευταία 6 (έξι) τρίαωρα διδασκαλίας παρουσιάζονταν οι εργασίες που είχαν εκπονήσει οι φοιτητές /τριες, συνήθως ανά 2 (δύο) ή 3 (τρία) άτομα, σπανιότερα παρουσιάζονταν ατομικές εργασίες ή ευρύτερες εργασίες από 4 (τέσσερα) άτομα. Η κάθε παρουσίαση διαρκούσε 20' - 30' λεπτά της ώρας.
- δ. Μετά την παρουσίαση κάθε εργασίας, για 5' λεπτά της ώρας, οι ομάδες των φοιτητών /τριών συζητούσαν και διατύπωναν γραπτώς ερωτήσεις, που απευθύνονταν προφορικά στους εισηγητές, σχετικές με το θέμα. Τις ερωτήσεις με τα ονόματα των μελών κάθε ομάδας τις συγκέντρωνε ο διδάσκων στο τέλος του μαθήματος. Οι εισηγητές απαντούσαν στις ερωτήσεις όσο μπορούσαν πιο συγκεκριμένα.
- ε. Στις γραπτές εξετάσεις, στο τέλος του εξαμήνου, τα θέματα ήταν διατυπωμένα έτσι ώστε οι φοιτητές /τριες να μπορούν να αξιοποιήσουν τις γραπτές εργασίες

τους, τις οποίες είχαν μαζί τους και μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν. Στο τέλος της εξέτασης κατέθεταν το γραπτό τους και την εργασία τους. Για τη βαθμολογία τους λαμβανόταν υπόψη: η συμμετοχή τους (παρουσίες και ερωτήσεις που είχαν υποβάλει), η ουσιαστική συμμετοχή τους στο διάλογο, η εργασία τους και το γραπτό τους.

στ. Το εκπαιδευτικό υλικό που προτεινόταν στους / στις φοιτητές /τριες ήταν κυρίως ερευνητικές εργασίες σχετικές με το θέμα, αποφεύγοντας τις πολλές αναφορές σε θεωρητικά πανεπιστημιακά συγγράμματα.

### **Παρατηρήσεις αναστοχασμού**

Κεντρική ιδέα στο ΔΙΣΣΥΜΑ ήταν η αξιοποίηση των πηγών της γνώσης από τους / τις φοιτητές /τριες (βιβλιοθήκες, διαδίκτυο κ.ά.) καθώς και της εμπειρίας τους. Σημειώνουμε ότι μερικοί /ες φοιτητές / τριες είχαν αξιόλογες και ενδιαφέρουσες εμπειρίες και ιδέες για το γνωστικό αντικείμενο του μαθήματος και οι παρουσιάσεις τους εμπλούτιζαν τις γνώσεις και του διδάσκοντα.

Το ΔΙΣΣΥΜΑ στο τελευταίο μάθημα ολοκληρωνόταν με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με ειδικό ερωτηματολόγιο με ανοικτές ερωτήσεις (διαφορετικό από το ερωτηματολόγιο της ΜΟΔΙΠ). Όπως διαπιστώθηκε, η αποτελεσματική λειτουργία της κάθε υπο-ομάδας ήταν ανάλογη με το βαθμό υιοθέτησης των στόχων της διδασκαλίας και την ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων (βλ. Βαϊκούση, 1999, σ. 232).

Πιστεύουμε ότι το ΔΙΣΣΥΜΑ, όπως το περιγράψαμε, ανέπτυξε τον παιδαγωγικό κώδικα συγχώνευσης, στο βαθμό που εξασθένησε η περιχάραξη και η ταξινόμηση στα πλαίσια της διδασκαλίας. Τα θεματικά περιεχόμενα που εξετάστηκαν δεν είχαν κλειστή σχέση μεταξύ τους, δεν ήταν ευδιάκριτα οριοθετημένα, ούτε μονωμένα. Επίσης, περιορίστηκε η αυθεντία του διδάσκοντα ως μοναδικού ειδήμονα. Ο διάλογος αναπτύχθηκε όχι μόνο μεταξύ διδάσκοντα – διδασκομένων, αλλά και μεταξύ των διδασκομένων, στις ομάδες 4 – 5 ατόμων και στην ολομέλεια.

Παράλληλα δημιουργήθηκαν σε κάποιο βαθμό συνεργατικές πρακτικές, δεδομένου ότι παγιωμένες πρακτικές δεν έχουν μόνο οι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι αλλά και οι φοιτητές / τριες. Η νέα δομή οργάνωσης της διδασκαλίας συνάντησε αντιστάσεις από

ένα μέρος των φοιτητών / τριών που ήταν και οι λιγότερο συνεπείς στις υποχρεώσεις τις οποίες αποδέχτηκαν στην αρχή του εξαμήνου (το παιδαγωγικό συμβόλαιο).

Είναι ενδιαφέρον να σημειώσουμε ότι δημιουργήθηκαν και κοινωνικές σχέσεις και ορισμένοι φοιτητές /τριες αναφέρθηκαν στις προσωπικές τους διαδρομές, στα σχέδια τους για το μέλλον και στα προβλήματα που αντιμετώπιζαν.

Προσθέτουμε ότι χρειαζόταν η διαρκής «επαγρύπνηση» για την τήρηση του παιδαγωγικού συμβολαίου και την αντιμετώπιση μιας διάχυτης φοιτητικής κουλτούρας απαξίωσης και αποφυγής της προσωπικής ενεργητικής συμμετοχής κατά τη διδασκαλία, η οποία έχει διαμορφωθεί από τις παγιωμένες φοιτητικές πρακτικές, που ενισχύονται από την «αντιπαιδαγωγική παιδαγωγική» που έχει επικρατήσει στα ΑΕΙ.

Τέλος, η πρόταση ανάπτυξης του ΔΙΣΣΥΜΑ στα πλαίσια της πανεπιστημιακής διδασκαλίας αποτελεί απλώς μια εμπειρία που ελπίζουμε να δοκιμαστεί, να κριθεί και να εμπλουτισθεί στην πράξη και να μην αντιμετωπισθεί σαν θεωρητικό μοντέλο διδασκαλίας.

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

Βαϊκούση, Δ. (1999). Ομάδα εκπαιδευομένων. Στο Βαϊκούση, Δ., Βαλάκας, Ι., Κόκκος, Α., & Τσιμπουκλή, Α. (1999). Εκπαιδευτικές μέθοδοι, ομάδα εκπαιδευομένων. Πάτρα: ΕΑΠ, σσ. 221-234

Βαλάκας, Ι. (1999). Η λειτουργία του εκπαιδευτικού χώρου. Στο Βαϊκούση, Δ., Βαλάκας, Ι., Κόκκος, Α., & Τσιμπουκλή, Α. (1999). Εκπαιδευτικές μέθοδοι, ομάδα εκπαιδευομένων. Πάτρα: ΕΑΠ, σσ. 169-198

Βεργίδης, Δ. (2017). Η πανεπιστημιακή παιδαγωγική, η διασφάλιση της ποιότητας και ο ρόλος των πανεπιστημιακών δασκάλων. Στο Κεδράκα, Κ. (Επιμ.). *Πρακτικά Συμποσίου Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Η εκπαίδευση και διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μια terra incognita?* Αλεξανδρούπολη, 9 – 11 Σεπτέμβρη 2016, σσ. 74 – 89

Βεργίδης, Δ., & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2005). Απόψεις Φοιτητών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου για τις Σπουδές από Απόσταση. Στο Λιοναράκης, Α. (Επιμ.), *Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές*. Πρακτικά Εισηγήσεων στο 3<sup>ο</sup> Διεθνές



Συνέδριο για την Ανοικτή και την εξ αποστάσεως Εκπαίδευση. Πάτρα, 11 – 13 Νοεμβρίου 2005. Αθήνα: Εκδ. Προπομπός, σσ. 221-348.

Bernstein, B. (1975). *Class, Codes and Control, Volume III, Towards a Theory of Educational Transmission*. London / New York: Routledge

Bernstein, B. (1981). Codes, modalities, and the process of cultural reproduction: A model. *Language in Society*, 10(3), 327 – 363

Bernstein, B. (1989). Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος. Εισαγωγή, μετάφραση, σημειώσεις Ιωσήφ Σολομών. Αθήνα: Αλεξάνδρεια

Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Revised Edition. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, Inc

Bourdieu P., Charle Ch., Lacroix B. κ.ά. (1999). Επείγουσες διαγνώσεις και θεραπείες για ένα πανεπιστήμιο σε κατάσταση κινδύνου. Αθήνα: Εκδ. Πατάκης, σειρά Liber – Λόγοι δράσης

Καραλής, Θ. & Ράϊκου, Ν. (2017). Πανεπιστημιακή εκπαίδευση: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις από το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Κεδράκα, Κ. (Επιμ.). *Πρακτικά Συμποσίου Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Η εκπαίδευση και διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μια terra incognita?* Αλεξανδρούπολη, 9 – 11 Σεπτέμβρη 2016, σσ. 90 – 109

Κόκκος, Α. (2017). Προς έναν πολυδιάστατο τρόπο μάθησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Κεδράκα, Κ. (Επιμ.). *Πρακτικά Συμποσίου Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Η εκπαίδευση και διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μια terra incognita?* Αλεξανδρούπολη, 9 – 11 Σεπτέμβρη 2016, σσ. 40 – 54

Morais, A. & Neves, I. (2001). Pedagogic social contexts: Studies for a sociology of learning. In Morais, A., Neves, I., Davies, B. & H. Daniels (Eds.), *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research*, pp. 185–221. New York: Peter Lang

Πουλόπουλος, Χ. (2017). Έρευνα δράσης και πανεπιστημιακή παιδαγωγική: ένα μοντέλο βιωματικής μάθησης – δράσης. Στο Κεδράκα, Κ. (Επιμ.). *Πρακτικά Συμποσίου Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Η εκπαίδευση και διδασκαλία στην τριτοβάθμια*

εκπαίδευση, μια *terra incognita*? Αλεξανδρούπολη, 9 – 11 Σεπτέμβρη 2016, σσ. 148 – 152

Σολομών, Ι. (1989). Εισαγωγή στην προβληματική της πολιτισμικής αναπαραγωγής του Basil Bernstein. Στο Bernstein, Β., *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*, σελ. 15-39. Αθήνα: Αλεξάνδρεια

Τσατσαρώνη, Α., & Κουλαϊδής, Β. (2010). Παιδαγωγικός λόγος και παιδαγωγική πρακτική: θεωρητικοί όροι, προβληματική και πεδίο εφαρμογής. Στο Κουλαϊδής, Β. & Τσατσαρώνη, Α. (επιμ.). *Παιδαγωγικές πρακτικές: έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική*, σελ. 17 – 49. Αθήνα: Μεταίχμιο

Vergidis, D. (2011). From Bourdieu to Mezirow: a personal journey towards transformative learning. In *Transformative Learning in Time of Crisis: Individual and Collective Challenges, International Transformative Learning Conference in Europe, Conference Proceedings*, 28-29 May 2011, Athens