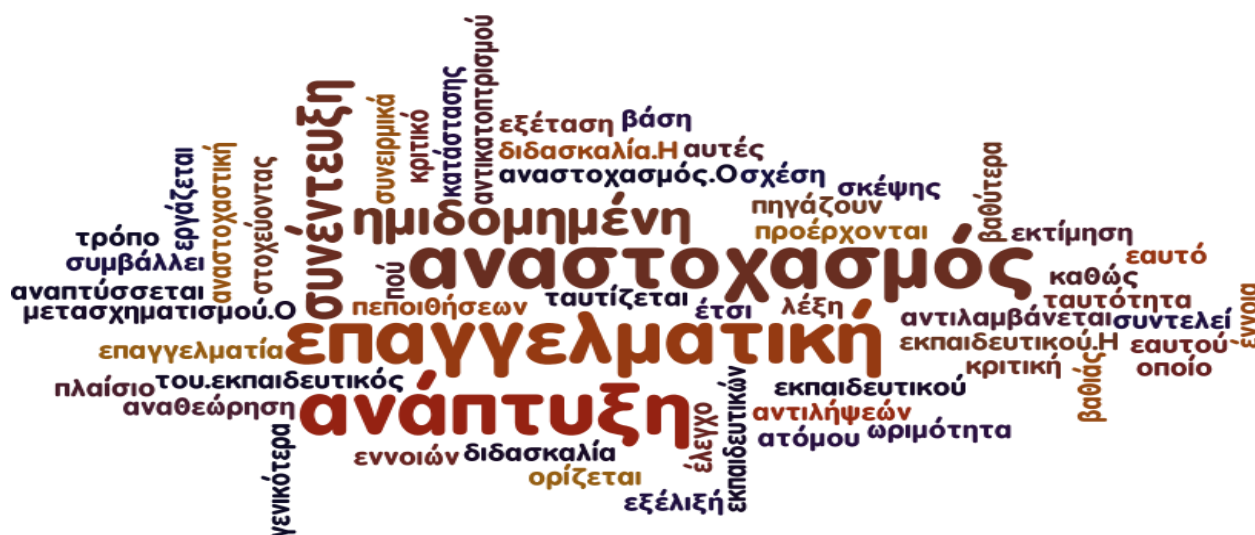


ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ
ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ
Π.Μ.Σ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον
εκπαιδευτικό αναστοχασμό και τη συμβολή του στην επαγγελματική τους
ανάπτυξη

Διπλωματική Εργασία

Ρεβέκα Βούλγαρη





ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ
ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ
Π.Μ.Σ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

Κωνσταντίνα Κουτρούμπα (Επιβλέπουσα)

**Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας,
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο**

Αικατερίνη Κασσωτάκη - Μαριδάκη

**Καθηγήτρια, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Χαροκόπειο
Πανεπιστήμιο**

Αικατερίνη Αντωνοπούλου

**Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας,
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο**

Η Ρεβέκα Βούλγαρη

δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- 1)** Είμαι ο κάτοχος των πνευματικών δικαιωμάτων της πρωτότυπης αυτής εργασίας και από όσο γνωρίζω η εργασία μου δε συκοφαντεί πρόσωπα, ούτε προσβάλλει τα πνευματικά δικαιώματα τρίτων.
- 2)** Αποδέχομαι ότι η ΒΚΠ μπορεί, χωρίς να αλλάξει το περιεχόμενο της εργασίας μου, να τη διαθέσει σε ηλεκτρονική μορφή μέσα από τη ψηφιακή Βιβλιοθήκη της, να την αντιγράψει σε οποιοδήποτε μέσο ή/και σε οποιοδήποτε μορφότυπο καθώς και να κρατά περισσότερα από ένα αντίγραφα για λόγους συντήρησης και ασφάλειας.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όσους συντέλεσαν με την πολύτιμη βοήθειά τους και την έμπρακτη υποστήριξή τους στην ολοκλήρωση αυτής της εργασίας. Απευθύνω, ιδιαιτέρως, στην κα Κουτρούμπα, επιβλέπουσα καθηγήτρια της διπλωματικής μου εργασίας, ένα μεγάλο ευχαριστώ από καρδιάς για την συνεχή και συστηματική καθοδήγησή της κατά την διεκπεραίωση της εργασίας αλλά και για την πίστη της σε μένα και τις δυνατότητές μου. Η ατέρμονη συμπαράσταση και το αμείωτο ενδιαφέρον της για την πορεία της εργασίας μου, με βοήθησαν να ξεπεράσω κάθε εμπόδιο και προσωπική αμφιβολία ώστε να συνεχίζω με αυτοπεποίθηση και χαρά.

Ευχαριστώ ακόμη, την κα Κασσωτάκη για την στήριξη που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια των Μεταπτυχιακών Σπουδών μου και την κα Αντωνοπούλου για τις πολύτιμες συμβουλές και επισημάνσεις της σε όλο το διάστημα εκπόνησης της εργασίας μου.

Η παρούσα εργασία δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί χωρίς τη συμβολή και τη συνεργασία των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα. Γι αυτό το λόγο, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμότερες ευχαριστίες μου σε όλους τους εκπαιδευτικούς για το πολύτιμο χρόνο που διέθεσαν, τη βοήθεια που παρείχαν και το πλούσιο ερευνητικό υλικό που μου προσέφεραν μέσα από την κατάθεση των προσωπικών τους απόψεων.

Τέλος, ευχαριστώ ολόψυχα τους δικούς μου ανθρώπους, στους οποίους αφιερώνω τη μελέτη αυτή, την οικογένειά μου, τους γονείς και τα αδέρφια μου που μου καλλιέργησαν την αγάπη για τη γνώση και τη μάθηση με ιδιαίτερο κόπο και μου έμαθαν να ζω και να πασχίζω για τις αξίες μου, και τον κοινωνικό μου περίγυρο, για την κατανόηση και την υπομονή που επέδειξαν σε όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	IV
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ	V
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	VII
ABSTRACT	VIII
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ	IX
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	X
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ	XI
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
1. ΓΕΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	1
2. ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	2
3. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	3
4. ΕΠΕΞΗΓΗΣΗ ΟΡΩΝ.....	4
5. ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ.....	5
ΚΕΦ. 1: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ	7
1.1 ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ	7
1.2 ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ	12
1.3 ΣΤΑΔΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΤΑ ΟΦΕΛΗ ΤΟΥ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ.....	18
1.4 ΜΟΝΤΕΛΑ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	20
1.5 ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΠΟΥ ΠΡΟΑΓΟΥΝ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟ	26
1.6 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΕΝ ΕΝΕΡΓΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	32
ΚΕΦ. 2: Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ	34
2.1 Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	34
2.1.1 Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	34
2.1.2 ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ. Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥΣ ΚΑΙ Ο ΑΛΛΗΛΟΕΠΗΡΕΑΣΜΟΣ ΤΟΥΣ	40
2.2 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ	43
ΚΕΦ 3. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ ΚΑΙ ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	45
3.1: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ ΓΙΑ ΤΟΝ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	45
3.2 ΣΚΟΠΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	50
3.3 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	50
ΚΕΦ. 4: ΜΕΘΟΔΟΣ	51
4.1 ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ	51
4.2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ	52
4.3 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	58
4.4 Η ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ.....	60
4.5 ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	62
ΚΕΦ. 5: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	64
5.1. ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	64
5.1.1. <i>Άξονας 1:ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟ</i>	64
5.1.1.1. ΥΠΟΑΞΟΝΑΣ 1: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ	64
5.1.1.2. ΥΠΟΑΞΟΝΑΣ 2: ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ	65
5.1.2. <i>Άξονας 2: ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ</i>	68

5.1.2.1 ΥΠΟΑΞΟΝΑΣ 1: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	68
5.2. ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ	69
5.2.1. ΆΞΟΝΑΣ 1: ΈΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΟΡΟΥ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ»	69
5.2.1.1.ΥΠΟΑΞΟΝΑΣ 1: Η ΠΡΩΤΗ ΕΠΑΦΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΜΕ ΤΗΝ ΕΝΝΟΙΑ	70
5.2.1.2.ΥΠΟΑΞΟΝΑΣ 2: ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΟΝ ΟΡΟ	71
5.2.1.3. ΥΠΟΑΞΟΝΑΣ 3. ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ.....	73
5.2.1.4. ΥΠΟΑΞΟΝΑΣ 4. ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΑ ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ	74
5.2.2. ΆΞΟΝΑΣ 2. Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΚΑΙ Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ	78
5.2.2.1.ΥΠΟΑΞΟΝΑΣ 1: ΔΥΝΑΤΑ ΚΑΙ ΑΔΥΝΑΤΑ ΣΗΜΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	78
5.2.2.2.ΥΠΟΑΞΟΝΑΣ 2: ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΟΥ..	82
5.2.2.3.ΥΠΟΑΞΟΝΑΣ 3: ΑΛΛΑΓΕΣ ΣΤΟ ΤΡΟΠΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.....	84
5.2.2.4. ΥΠΟΑΞΟΝΑΣ 4: ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ	87
5.2.2.5.ΥΠΟΑΞΟΝΑΣ 5: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ.....	87
5.2.3. ΆΞΟΝΑΣ 3. Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	89
5.2.3.1.ΥΠΟΑΞΟΝΑΣ 1: ΟΦΕΛΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ	89
5.2.3.2.ΥΠΟΑΞΟΝΑΣ 2: ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ.....	91
ΚΕΦ. 6: ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ, ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ, ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	94
6.1 ΣΥΝΟΨΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	94
6.2 ΓΕΝΙΚΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΠΟΡΙΣΜΑΤΑ	108
6.3 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	110
6.4 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ	111
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	113
<u>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....</u>	<u>123</u>

Περίληψη

Σκοπός της διπλωματικής αυτής εργασίας είναι να μελετήσει και να αναδείξει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό και τη συμβολή του στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Για το σκοπό αυτό μελετήθηκε η διεθνής βιβλιογραφία όπου, από τη μια αναδείχθηκε έλλειμμα ερευνών που να έχουν μελετήσει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για αυτό το θέμα και από την άλλη, πλήθος ερευνών που επιβεβαιώνουν τη συμβολή του αναστοχασμού στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η έρευνα επομένως, εστίασε στο πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τον αναστοχασμό, τι σημαίνει για αυτούς και σε ποιο βαθμό κατά τη γνώμη τους, μπορεί να ενισχύσει την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Έτσι, επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση και η συλλογή των δεδομένων έγινε από ημιδομημένες συνεντεύξεις και από διαμορφωμένες εισαγωγικές ερωτήσεις σε είκοσι εκπαιδευτικούς, τα οποία κωδικοποιήθηκαν και ταξινομήθηκαν σε κατηγορίες, σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα, με τη μέθοδο της ανάλυσης δεδομένων.

Στην πλειονότητά τους οι συμμετέχοντες φαίνεται να έχουν εφαρμόσει την αναστοχαστική διδασκαλία και πιο συγκεκριμένα κάποιες χρήσιμες τεχνικές που προάγουν τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό.

Η σύνθεση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών οδήγησε στον καθορισμό του εκπαιδευτικού αναστοχασμού. Ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός αναδύεται, μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού, ως η ανάκληση ενός περιστατικού και ο προβληματισμός σχετικά με τις πράξεις, τα λόγια, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του, με σκοπό τη διόρθωση των διδακτικών τεχνικών, την αναπροσαρμογή της μαθησιακής διαδικασίας με βάση τις ανάγκες/ιδιαιτερότητες των μαθητών και την επαναβελοίωσή του μέσω της αυτοαξιολόγησης και της αυτοκριτικής του για την επίτευξη των διδακτικών στόχων.

Επίσης υπάρχει μία διαφοροποίηση στις αντιλήψεις τους ως προς τον αναστοχασμό σε σχέση με τα έτη προϋπηρεσίας.

Τέλος, τα ευρήματα έδειξαν ότι ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός επιφέρει σημαντικά οφέλη στον εκπαιδευτικό τόσο στην επαγγελματική του ανάπτυξη και παιδαγωγική ωρίμανση, όσο και στην προσωπική του βελτίωση και ψυχολογική του ενδυνάμωση.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικός αναστοχασμός, επαγγελματική ανάπτυξη, στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών

Abstract

The purpose of this thesis is to study and demonstrate the attitudes and perceptions of primary school teachers for the educational reflection and its contribution to their professional development. For this purpose, the researcher conducted a study of the international literature where, on the one hand, is highlighted deficit of researches which have studied the attitudes and perceptions of teachers on this topic and on the other hand, numerous surveys that confirm the contribution of reflection to the professional development of teachers. This research mainly focused on how teachers perceive reflection, what it means for them and whether in their opinion, can enhance their professional development.

A qualitative approach was selected for this research and the data was mainly selected through semi-structured interviews with twenty teachers as well as through specially structured introductory questions; then the data was coded and classified into categories in accordance with the method of content analysis and on the basis of the research questions.

The majority seems to apply reflective teaching and more specifically, useful techniques that promote teacher reflection.

The synthesis of teachers' perceptions led to the delineation of educational reflection. The teacher's reflection is emerged, after completing the teacher's teaching, as the recall of an incident and the thought of his actions, words, capabilities and weaknesses, in order to correct the teaching techniques, to adapt the learning process based on the needs /characteristics of the pupils and his self- meliorate through self-evaluation and self-criticism to achieve learning objectives.

There is also a diversification in participants' perceptions about reflection in relation to the year of service.

Finally, the findings showed that the teacher's reflection contributes to both in his professional development and pedagogical maturation, as well as in his personal development and psychological reinforcement.

Keywords: educational reflection, professional development, teachers' perceptions and attitudes

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

Εικόνα 1: Ο κύκλος της βιωματικής μάθησης κατά Kolb (1984)	20
Εικόνα 2: Το αναστοχαστικό μοντέλο της εκπαίδευσης κατά Wallace (1991)	22
Εικόνα 3: Εμπειρικός βιωματικός κύκλος κατά τους Osterman και Kottkamp (1993).....	23
Εικόνα 4: Μοντέλο αναστοχασμού κατά τους Korthagen και Kessels – ALACT model (1999) ...	24
Εικόνα 5: «Το μοντέλο κρεμμύδι» κατά τους Korthagen και Vasalos – Onion Model (2005)	26

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Η πρώτη επαφή του εκπαιδευτικού με την έννοια	70
Πίνακας 2: Απόψεις και αντιλήψεις αναφορικά με τον όρο	71
Πίνακας 3: Απόψεις και αντιλήψεις σχετικά με την κατανόηση και την εφαρμογή του αναστοχασμού	73
Πίνακας 4: Απόψεις των εκπαιδευτικών για τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό σε σχέση με τα έτη προϋπηρεσίας	74
Πίνακας 5: Δυνατά και αδύνατα σημεία εκπαιδευτικού	78
Πίνακας 6: Προβληματισμός αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του	82
Πίνακας 7: Αλλαγές στο τρόπο διδασκαλίας	84
Πίνακας 8: Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικού	87
Πίνακας 9: Οφέλη εκπαιδευτικού αναστοχασμού	89
Πίνακας 10: Ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού	91

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1: Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με τη μεταβλητή: «Διαθέτω χρόνο να συζητώ με τους συναδέλφους τους σχετικά με τις διδακτικές στρατηγικές που εφαρμόζω».....	65
Γράφημα 2: Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με τη μεταβλητή: «Παρακολουθώ διδασκαλίες συναδέλφων, προκειμένου να γνωρίσω καινούριες πρακτικές»	66
Γράφημα 3: Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με τη μεταβλητή: «Βιντεοσκοπώ τη διδασκαλία μου»	66
Γράφημα 4: Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με τη μεταβλητή: «Κρατώ ημερολόγιο/σημειώσεις/παρατηρήσεις σχετικά με τη διδασκαλία».....	66
Γράφημα 5: Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με τη μεταβλητή: «Ανατρέχω στο φάκελο εργασιών των μαθητών μου».....	67
Γράφημα 6: Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με τη μεταβλητή: «Συζητώ με τους συναδέλφους σχετικά με τρέχοντα εκπαιδευτικά θέματα/ αλλαγές».....	67
Γράφημα 7: Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με τη μεταβλητή: «Ζητώ από τους συναδέλφους μου να παρακολουθήσουν τη διδασκαλία μου και επιζητώ τα σχόλια τους»	67

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1. Γενικό πλαίσιο εργασίας

Τα τελευταία χρόνια οι κοινωνικές συνθήκες αλλάζουν γρήγορα και ριζικά. Άνθρωποι με διαφορετική γλώσσα, προέλευση, κοινωνική ταυτότητα, θρησκεία, κουλτούρα και συνήθειες αλληλεπιδρούν όλο και περισσότερο μέσω της επικοινωνίας, των ταξιδιών, της τεχνολογίας και της πολιτικής. Στις μέρες μας, όπου οι μεταναστευτικές κινήσεις είναι όλο και πιο έντονες, γίνεται λόγος για διαπολιτισμικές κοινωνίες και κράτη και για τον επαναπροσδιορισμό των αντιλήψεών μας περί εθνικών κρατών και εθνικοτήτων. Οι αλλαγές αυτές στα κοινωνικά και πολιτισμικά δεδομένα, διαμορφώνουν νέες ανάγκες όπως την απόκτηση συγκεκριμένων γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων έτσι ώστε να αλληλεπιδρούμε και να συμβιώνουμε αρμονικά και ειρηνικά.

Πιο συγκεκριμένα, ο ελλαδικό χώρος δεν έχει μείνει ανεπηρέαστος από το φαινόμενο της μετανάστευσης. Τα μεταναστευτικά κύματα έχουν προκαλέσει δημογραφικές αλλαγές, επηρεάζοντας, όπως ήταν αναμενόμενο και το σχολικό πληθυσμό. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον, συνυπολογίζοντας τις ποικίλες και εκτεταμένες αλλαγές στο οικονομικό, πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο όπως η ραγδαία εξάπλωση των νέων τεχνολογιών, οι νέες μορφές της οικογένειας, η εμπλοκή των γονέων και άλλων φορέων στα εκπαιδευτικά ζητήματα επηρεάζουν άμεσα τον εκπαιδευτικό και το έργο του. Καθίσταται, λοιπόν αναγκαία η επιδίωξη της σύγχρονης εκπαίδευσης για τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση αποτελεσματικότερων μαθησιακών περιβαλλόντων μάθησης και διδασκαλίας, τα οποία καθίστανται υποστηρικτικά και παροτρυντικά για τους μαθητές (Γάκη & Σπαντιδάκης, 2015).

Έτσι, επιδίωξη των εκπαιδευτικών είναι να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στα νέα δεδομένα και να αντεπεξέλθουν επιτυχώς σε νέους ρόλους και αρμοδιότητες με σύμμαχο την κατανόηση, την εκτίμηση του «άλλου» και τη συνεργασία στο σχολικό πλαίσιο εγκαταλείποντας την απομόνωσή τους στα στενά όρια της τάξης, έχοντας ως απώτερο σκοπό την ομαλή κοινωνικοποίηση των μαθητών τους, παράγοντας καθοριστικός για τη διαμόρφωση της ευρωπαϊκής ταυτότητας των μελλοντικών ενεργών πολιτών (Hargreaves, 2000· Παπαοικονόμου, 2015). Σημαντική παράμετρος επομένως για την αντιμετώπιση των προκλήσεων και των εκτεταμένων αλλαγών, όπως προκύπτει είναι η έννοια του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού (Θεοδοσιάδου, 2015).

Αναδύεται σύμφωνα με τον Niemi (1996) η ανάγκη διαμόρφωσης ενός πλαισίου, το οποίο προωθεί την καλλιέργεια της ενεργούς και δυναμικής μάθησης, η οποία αποτελεί βασικό γνώρισμα του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού, έτσι ώστε το σχολείο να αποτελέσει το χώρο εκείνο που θα διευρύνει τους ορίζοντες στη διαδικασία της μάθησης για μαθητές και εκπαιδευτικούς και θα προάγει την κριτική σκέψη και την αυτογνωσία (Day, 2000· Webb et al., 2004, Φωτοπούλου, 2013:105).

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, πολλοί μελετητές επισημαίνουν την σημασία και τη συμβολή της αναστοχαστικής διδασκαλίας στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Ενδεικτικά, κάποιες μελέτες αναδεικνύουν ότι η αναστοχαστική διδασκαλία ενισχύει τον προβληματισμό του εκπαιδευτικού, την επανατοποθέτησή του δηλαδή σε θέματα διδασκαλίας και την τροποποίηση των πρακτικών του για τη διαχείριση της τάξης του (Αυγητίδου, 2014α· Calandra, Gurvitch & Lund, 2008· Calderhead, 1988· Korkko, Kyro– Ammala & Turunen, 2016· Larrivee 2008· Meierdirk, 2017· Murphy & Ermeling, 2016· Wegner, Weber, & Ohlberger, 2014). Επομένως συντελεί στη βελτίωση των δυνατοτήτων του εκπαιδευτικού κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας του, και αυτή με τη σειρά της στη βελτιστοποίηση της διδασκαλίας τους και της επαγγελματικής αποτελεσματικότητάς του. Η διαδικασία της κριτικής σκέψης και του αναστοχασμού για τη διδασκαλία και τη μάθηση πραγματοποιείται μέσα από τη διαδικασία της αυτοανακάλυψης και της αυτοαμφισβήτησης, βήματα που προωθούν την επαγγελματική τους πρόοδο.

2. Καθορισμός του προβλήματος και αναγκαιότητα της εργασίας

Από τους βασικούς στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος είναι να προετοιμάζει τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν τον ρόλο και την ευθύνη τους στις σύγχρονες απαιτήσεις της κοινωνίας καθώς επίσης η καλλιέργεια της ανάγκης για συνεχή επιμόρφωση και δια βίου μάθηση. Πιο συγκεκριμένα, καλείται ο εκπαιδευτικός να παρακολουθεί τις σύγχρονες κοινωνικές εξελίξεις, να αντιλαμβάνεται τις αναδυόμενες μαθησιακές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών που προκύπτουν, να επανεξετάζει την αποτελεσματικότητα των πρακτικών του και να επικαιροποιεί τους στόχους, το περιεχόμενο και τις μεθόδους διδασκαλίας του. Αυτή η διαδικασία που προαναφέρθηκε απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να επιμορφώνεται, να ενημερώνεται δηλαδή για τα εκπαιδευτικά δρώμενα, να αναζητά πληροφορίες σε επιστημονικά άρθρα/εφημερίδες, να συμμετέχει σε ημερίδες/ συνέδρια, να συζητά και να συνεργάζεται με συναδέλφους και μαθητές έτσι ώστε να αναστοχάζεται και να προβληματίζεται για την αποτελεσματικότητά του και τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του

(Çimer, Çimer, & Vekli, 2013· Γκρίτζιος, 2006· Freiberg, 2002· Koutrouba, 2012· Pollard et al., 2005· Roberts, 1988· Rodgers & Pinnell, 2002:6–8· Taggart & Wilson, 2005· Wallace, 1991). Συνάμα κρίνονται απαραίτητα και κάποια χαρακτηριστικά προσωπικότητας όπως: το ανοικτό πνεύμα, η υπευθυνότητα, ο γνήσιος ενθουσιασμός όπως επίσης η ενσυναίσθηση, η συμπόνια, η αγάπη, η ευελιξία, το θάρρος, η δημιουργικότητα, η ευαισθησία, η αποφασιστικότητα και ο αυθορμητισμός του εκπαιδευτικού (Dewey, 1933· Korthagen & Vasalos, 2005).

Οι αλλαγές που αναφέρθηκαν συνεπώς καθιστούν όλο και πιο επιτακτική και αναγκαία τη διαδικασία του αναστοχασμού από την μεριά των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να μπορούν να διαχειριστούν με αποτελεσματικότητα την τάξη τους και να αισθάνονται επαρκείς για το έργο που παρέχουν. Το γεγονός αυτό, επιβάλλει την μελέτη του συγκεκριμένου θέματος μέσα από τα μάτια του μάχιμου εκπαιδευτικού που βιώνει τις εκπαιδευτικές δυσκολίες στη καθημερινότητά του.

3. Σκοπός της έρευνας

Η ανάγκη του εκπαιδευτικού να ανταποκριθεί στις ανάγκες της κοινωνίας και των μαθητών του αποτέλεσε το κίνητρο για την παρούσα εργασία. Ο βασικός σκοπός της εργασίας αυτής, είναι να μελετήσει και να αναδείξει τις τεχνικές αναστοχασμού που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός, τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό και τη συμβολή του στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και την πιθανή διαφοροποίηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ως προς τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό σε σχέση με τα έτη προϋπηρεσίας.

Με την διερεύνηση και τη μελέτη του συγκεκριμένου θέματος η εργασία αποσκοπεί παράλληλα να παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να προβληματιστούν και να αναστοχαστούν για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους, να πάρουν πολύτιμες συμβουλές για αυτή τη διαδικασία και να αποτελέσει την αφορμή για τον επαναπροσδιορισμό των στόχων, του περιεχομένου, των μεθόδων διδασκαλίας τους και τις αλλαγές στο τρόπο προσέγγισης της.

Τέλος, η εργασία αυτή αποσκοπεί να προσθέσει υλικό στην περιορισμένη βιβλιογραφία που υπάρχει στη χώρα μας αναφορικά με τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό. Το κατά πόσο συντελεί ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός στην επαγγελματική ανέλιξη του εκπαιδευτικού έχει μελετηθεί στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία.

4. Επεξήγηση όρων

Όπως θα αναφερθεί εκτενέστερα σε επόμενο κεφάλαιο της εργασίας, κάποιες από τις δυσκολίες που ανακύπτουν κατά τη συζήτηση θεμάτων σχετικών με τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό οφείλονται στο γεγονός ότι υπάρχει αρκετή ασάφεια και σύγχυση αναφορικά με το τι ακριβώς σημαίνει ο όρος αυτός, καθώς και κάποιοι παρεμφερείς όπως η επαγγελματική ανάπτυξη (Evans, 2008· Farrell, 1988· Hargreaves, 2000· Καλαϊτζοπούλου, 2001:141). Παρακάτω παρατίθενται οι ορισμοί, ή επεξηγήσεις κάποιων όρων, που χρησιμοποιούνται για τους σκοπούς της εργασίας, όπως διατυπώνονται από τη βιβλιογραφία.

Αναστοχασμός: Ο Dewey (1933:9) αρχικά όρισε τον αναστοχασμό ως την ενεργή, επίμονη και προσεκτική εξέταση οποιασδήποτε πεποιθήσης ή υποτιθέμενης μορφής γνώσης. Αναφέρεται πιο συγκεκριμένα, στον αναστοχασμό ως μια μορφή σκέψης η οποία τροφοδοτείται από αμήχανες καταστάσεις και αποτελεί μια σημαντική πτυχή της μάθησης μέσα από την εμπειρία.

Έπειτα, οι Boud, Keogh, & Walker (1985:19) τον όρισαν ως ένα γενικό όρο για αυτές τις διανοητικές και συναισθηματικές δραστηριότητες στις οποίες τα άτομα συμμετέχουν για να εξερευνήσουν τις εμπειρίες τους, προκειμένου να οδηγηθούν σε νέες κατανοήσεις και εκτιμήσεις. Με λίγα λόγια, στον αναστοχασμό, οι άνθρωποι εξετάζουν και αξιολογούν την εμπειρία τους για να βελτιώσουν την πρακτική τους και να εμβαθύνουν στην κατανόησή της (Çimer et al., 2013).

Εκπαιδευτικός στοχασμός: είναι ένας συνειδητός και συστηματικός ολιστικός τρόπος σκέψης που οδηγεί στη μετατροπή της εμπειρίας σε μάθηση, μέσω της κριτικής ανάλυσης των πεποιθήσεων και των διδακτικών τους πρακτικών (Παπακώστα, 2010:84).

Αναστοχασμός (reflection) – Κεντρικός αναστοχασμός (core reflection): Ο αναστοχασμός είναι ένας συστηματικός τρόπος βελτίωσης της πρακτικής του εκπαιδευτικού, ενώ ο κεντρικός αναστοχασμός περιλαμβάνει την αμφισβήτηση και την επανασχεδίαση βαθύτερων επιπέδων λειτουργίας ενός ατόμου όπως τη ταυτότητα (identity) και την αποστολή (mission) και στοχεύει σε πιο ριζικές αλλαγές (Korthagen & Vasalos, 2005).

Αναστοχασμός Πάνω στη Δράση (reflection-on-action) (Schön, 1983): Ο εκπαιδευτικός αναστοχάζεται πάνω στον τρόπο που αντιμετώπισε την κατάσταση, προβληματίζεται για τη διδασκαλία του μετά το τέλος της και αξιολογεί το αποτέλεσμα της δράσης του (Θεοδοσιάδου, 2015). Ο αναστοχασμός πάνω στη δράση αποτελεί προετοιμασία του εκπαιδευτικού για

μελλοντικές δράσεις και στηρίζεται στη συνειδητή σκέψη του και δράση (Καλαϊτζοπούλου, 2001).

Αναστοχασμός Κατά τη Διάρκεια της Δράσης (reflection-in-action) (Schön, 1983): Ο αναστοχασμός κατά τη διάρκεια της δράσης σχετίζεται με την προσπάθεια του εκπαιδευτικού να λύσει μια προβληματική κατάσταση, που δεν έχει ξανασυναντήσει, την στιγμή που προκύπτει, δηλαδή κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του. Έτσι, αναστοχάζεται πάνω στις γνώσεις που έχει από την εφαρμογή πρακτικών σε παρελθούσες παρόμοιες προβληματικές καταστάσεις (knowing-in-action) και προσπαθεί να τις προσαρμόσει στα νέα δεδομένα, προκειμένου να βρει την καλύτερη δυνατή λύση στο πρόβλημά του (Θεοδοσιάδου, 2015:8).

Η *μετασχηματίζουσα μάθηση* είναι μια θεωρία η οποία εφαρμόζεται ευρέως στην εκπαίδευση ενηλίκων, κεντρική θέση της οποίας καταλαμβάνει ο *κριτικός στοχασμός*, δηλαδή η κριτική επανεξέταση των δομών σκέψης/πλαισίου αναφοράς και ο μετασχηματισμός τους ώστε να νοηματοδοτούν τις εμπειρίες τους (Κόκκος, 2010). Πιο συγκεκριμένα, ο *κριτικός αναστοχασμός* προϋποθέτει την αμφισβήτηση εκείνων των πρακτικών που θεωρούνται διευκολυντικές για το έργο του εκπαιδευτικού, ενώ στην πραγματικότητα τον απομακρύνουν από τους μακροπρόθεσμους στόχους του (Brookfield, 1995).

Επαγγελματική ανάπτυξη (professional development): Σχετίζεται με τη διαδικασία διαρκούς απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων (εκ μέρους του εκπαιδευτικού) σε νέα θέματα τόσο γνωστικού όσο και παιδαγωγικού χαρακτήρα, διεύρυνσης των γνώσεών του πέραν των βασικών του σπουδών, βελτίωσης της διδακτικής τους ικανότητας, συνεργασίας με τους συναδέλφους του καθώς και της βαθύτερης συνειδητοποίησης του ρόλου του στην κοινωνία (Hargreaves, 2000). Στη διαδικασία αυτή, θα πρέπει να συνυπολογιστούν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού, όπως οι σκέψεις, οι αντιλήψεις, οι ερμηνείες, οι πεποιθήσεις και οι αξίες που επηρεάζουν και διαμορφώνουν την πρακτική του (King, 1999).

5. Δομή της εργασίας

Στο εισαγωγικό μέρος της εργασίας, παρουσιάζονται το γενικό πλαίσιο της εργασίας, ο καθορισμός του προβλήματος, η αναγκαιότητα της εργασίας, ο σκοπός της εργασίας, η επεξήγηση και η διασάφηση των σχετικών με την εργασία όρων και η δομή της εργασίας.

Ακολουθεί το βασικό σώμα της εργασίας, το οποίο αποτελείται από δύο (2) βασικά μέρη: **το θεωρητικό** και το **ερευνητικό**. Το θεωρητικό περιλαμβάνει τρία κεφάλαια (πρώτο, δεύτερο και τρίτο) και το ερευνητικό τα υπόλοιπα τρία κεφάλαια (τέταρτο, πέμπτο και έκτο).

Στο πρώτο κεφάλαιο, επιχειρείται η φιλοσοφική και παιδαγωγική – ψυχολογική προσέγγιση της έννοιας του εκπαιδευτικού αναστοχασμού. Αναφέρονται τα στάδια της διαδικασίας του εκπαιδευτικού αναστοχασμού, τα οφέλη που προκύπτουν, τα μοντέλα που έχουν διατυπωθεί από τους διάφορους ερευνητές, οι πρακτικές που τον προάγουν και η διαφοροποίησή του σχετικά με τους υποψήφιους και τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς.

Το δεύτερο κεφάλαιο εξετάζει τη διάσταση του εκπαιδευτικού αναστοχασμού στη διδακτική πραγματικότητα καθώς και την αναγκαιότητα του στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και τους περιορισμούς του.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η ανασκόπηση των σχετικών ερευνών για το συγκεκριμένο θέμα και ο σκοπός της παρούσας έρευνας.

Το τέταρτο κεφάλαιο περιέχει τη μεθοδολογία της έρευνας στην οποία αναφέρεται το ερευνητικό εργαλείο (ημιδομημένη συνέντευξη- εισαγωγικές ερωτήσεις), περιγράφεται και αιτιολογείται βιβλιογραφικά ο σχεδιασμός τους, η διαδικασία της συνέντευξης και τα βασικά βήματα για την ανάλυση περιεχομένου.

Το πέμπτο κεφάλαιο περιλαμβάνει την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας, τα οποία ταξινομούνται σε άξονες και κατηγορίες.

Το έκτο κεφάλαιο, περιέχει την παρουσίαση, τον σχολιασμό των αποτελεσμάτων, τη σύγκριση των αποτελεσμάτων με τα σχετικά αποτελέσματα της διεθνούς βιβλιογραφίας και την αποτύπωση των συμπερασμάτων της έρευνας. Επιπλέον, παρατίθενται προτάσεις για μελλοντικές έρευνες σε σχετικά με την έρευνα θέματα.

Τέλος, ακολουθούν η βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε για τη συγγραφή της εργασίας και το παράρτημα, το οποίο περιλαμβάνει τις εισαγωγικές ερωτήσεις και το πρωτόκολλο συνέντευξης.

ΚΕΦ. 1: Εκπαιδευτικός αναστοχασμός

1.1 Φιλοσοφική προσέγγιση του εκπαιδευτικού αναστοχασμού

Οι πρώτες προσεγγίσεις του αναστοχασμού συναντώνται στα έργα των αρχαίων ελλήνων συγγραφέων, όπως στον Σωκράτη και στον Αριστοτέλη (Κόκκος, 2010). Ειδικότερα σύμφωνα με τους Boud et al. (1985) η έννοια του αναστοχασμού, ανάγεται για πρώτη φορά στις συζητήσεις του Αριστοτέλη στην «Ηθική», όπου τίθεται το ζήτημα της πρακτικής κρίσης και της ηθικής δράσης.

Στη σύγχρονη εποχή, η πιο επιδραστική φιγούρα είναι ο Αμερικανός φιλόσοφος και παιδαγωγός John Dewey (Dimitriadou, 2010). Όρισε τον κριτικό αναστοχασμό ως την ενεργητική, επίμονη και προσεκτική διερεύνηση κάθε πεποίθησης ή υποτιθέμενης μορφής γνώσης υπό το φως των θεμελίων επάνω στα οποία βασίζεται, καθώς και των συνεπειών που τείνει να επιφέρει (η οποία) περιέχει τη συνειδητή και ηθελημένη προσπάθεια να εδραιωθεί μία πεποίθηση επάνω σε στέρη βάση αποδεικτικών στοιχείων και στη χρήση ορθού λόγου (Dewey, 1993:9).

Αναδεικνύεται, επομένως, από τον προαναφερθέντα ορισμό η αντίληψη ότι οι άνθρωποι μέσω της ενεργητικής διεργασίας και της αυτοδύναμης σκέψης, δύναται να αμφισβητήσουν το αντιληπτικό τους σύστημα, αναδημιουργώντας την προσωπική τους πορεία και την κοινωνική τους πραγματικότητα (Κόκκος, 2010).

Ειδικότερα, ο αναστοχασμός, ως διαδικασία η οποία συντελεί και ενισχύει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, άνθισε κυρίως τον 20 αιώνα, πιο συγκεκριμένα το 1930 μέσα από τα συγγράμματα του Dewey, ο οποίος θεωρεί ότι ο αναστοχασμός είναι μια κατάσταση αμφιβολίας, δισταγμού, αμηχανίας, ή μερικές φορές ψυχικής δυσκολίας, στην οποία κυριαρχεί η σκέψη. Αυτή η αβεβαιότητα οδηγεί το άτομο στο να αναζητήσει τους τρόπους εκείνους που θα τον απαλλάξουν από αυτή την αμφιβολία. Ο Dewey (1933) αναγνώρισε ότι ο αναστοχασμός – προβληματισμός του ανθρώπου σχετικά με τις εμπειρίες του, οδηγεί στη μάθηση. Οι άνθρωποι δηλαδή μαθαίνουν από τις εμπειρίες αυτές, καθώς αναλογίζονται, διερευνούν, επανεξετάζουν και θέτουν ερωτήματα γι αυτές.

Αργότερα, κατά τη δεκαετία του 1970, στην προσπάθεια επαναπροσδιορισμού του ρόλου του εκπαιδευτικού στον αγγλοσαξονικό χώρο, διάφοροι ερευνητές μελέτησαν και πάλι τα γραπτά του Dewey και συμμετείχαν στο «κίνημα για τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών»

(teacher thinking movement), με στόχο την ενδοϋπηρεσιακή ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Korthagen & Kessels, 1999· Παπακώστα, 2010:83).

Ακόμη, κύριος εκφραστής του αναστοχασμού ως μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης υπήρξε ο Donald Schön, φιλόσοφος και καθηγητής, τη δεκαετία του 1990 στις ΗΠΑ. Μέσα από το συγγραφικό του έργο προβάλλει τον αναστοχασμό ως μία διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης για όλους τους κλάδους των επιστημών, και δη τον εκπαιδευτικό χώρο. Το περιεχόμενο του όρου *αναστοχασμός* είναι στενά συνδεδεμένο με τον επαγγελματισμό, καθώς σχετίζεται με την ικανότητα λήψης αποφάσεων σε καταστάσεις που χαρακτηρίζονται από αβεβαιότητα (Schön, 1983).

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το Schön (1983), η έννοια του αναστοχασμού ενέχει δύο (2) τρόπους σκέψης, τον **Αναστοχασμό Πάνω στη Δράση** (reflection-on-action) και **Κατά τη Διάρκεια της Δράσης** (reflection-in-action). Ο πρώτος, λαμβάνει χώρα μετά το πέρας της διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός αναστοχάζεται πάνω στον τρόπο που αντιμετώπισε την κατάσταση, προβληματίζεται για τη διδασκαλία του μετά το τέλος της και αξιολογεί το αποτέλεσμα της δράσης του (Θεοδοσιάδου, 2015). Ο αναστοχασμός πάνω στη δράση αποτελεί προετοιμασία του εκπαιδευτικού για μελλοντικές δράσεις και στηρίζεται στη συνειδητή σκέψη του και δράση (Καλαϊτζοπούλου, 2001). Ο αναστοχασμός, από την άλλη, κατά τη διάρκεια της δράσης (reflection-in-action) σχετίζεται με την προσπάθεια του εκπαιδευτικού να λύσει μια προβληματική κατάσταση που δεν έχει ξανασυναντήσει την στιγμή που προκύπτει, δηλαδή κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του. Έτσι, αναστοχάζεται πάνω στις γνώσεις που έχει από την εφαρμογή πρακτικών σε παρελθούσες παρόμοιες προβληματικές καταστάσεις (knowing-in-action) και προσπαθεί να τις προσαρμόσει στα νέα δεδομένα, προκειμένου να βρει την καλύτερη δυνατή λύση στο πρόβλημά του (Θεοδοσιάδου, 2015:8).

Καλείται δηλαδή, ο εκπαιδευτικός στην πρώτη περίπτωση, μέσα από τη μεταγνωστική διαδικασία σκέψης και προβληματισμού για τα δυνατά, αδύνατα σημεία του και τις διδακτικές του προσεγγίσεις, να ανασυγκροτήσει και να προγραμματίσει εκ νέου τη διδασκαλία του, ενώ στη δεύτερη να λάβει αποφάσεις άμεσα στη διδασκαλία του, έχοντας χρησιμοποιήσει τη διαίσθησή του (Çimer et al., 2013· Meierdirk, 2017). Η διαφορά τους έγκειται στο ότι στο πρώτο είδος αναστοχασμού (reflection-on-action), ο εκπαιδευτικός προβληματίζεται, θέτει ερωτήματα για τη διδασκαλία του καθώς την έχει ολοκληρώσει, και μέσα από αυτή τη διαδικασία γνωρίζοντάς την καλύτερα και έχοντας εξετάζει εναλλακτικούς τρόπους δράσης

μπορεί να γίνει φορέας λήψης αποφάσεων, ενώ στο δεύτερο (reflection-in-action) ο εκπαιδευτικός προβληματίζεται αλλά έχει φτάσει σε ένα επίπεδο παιδαγωγικής και επαγγελματικής ωρίμανσης όπου μπορεί να σκεφτεί συνειδητά και να τροποποιήσει τη διδασκαλία του ακαριαία/ άμεσα (Lakinanου, 2009).

Αργότερα, ο Kolb, Αμερικανός θεωρητικός σε εκπαιδευτικά θέματα, διατύπωσε τη **Θεωρία της Εμπειρικής Μάθησης** (Experiential Learning Theory – ELT), ένα ολιστικό μοντέλο της μαθησιακής διαδικασίας όπου κομβικό της σημείο αποτελεί η εμπειρία. Πιο συγκεκριμένα, ο Kolb (1984:41) ορίζει ως μάθηση τη διαδικασία, με την οποία η γνώση δημιουργείται μέσω της μεταμόρφωσης της εμπειρίας. Το αποτέλεσμα της κατανόησης και της μεταμόρφωσης της εμπειρίας είναι η γνώση. Αναδεικνύεται επομένως, σύμφωνα με τον Swan (1993) όχι μόνο ο ρόλος της εμπειρίας σε αυτή τη θεωρία, αλλά και η σημασία του προβληματισμού στις υπάρχουσες εμπειρίες, καθώς έτσι οι εκπαιδευτικοί οδηγούνται σε μία αφηρημένη σύλληψη των καταστάσεων και έπειτα στον πειραματισμό τους σε νέες καταστάσεις. Έτσι, για το λόγο αυτό, καθώς επίσης το ότι η θεωρία αυτή έχει τις ρίζες της στα έργα του Dewey, Lewin και Piaget, η θεωρία καλείται βιωματική (Kolb, 1984).

Παρόμοια, ο Korthagen (2004) ο οποίος ειδικεύεται στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, στην αναστοχαστική διδασκαλία καθώς και στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, αντιλαμβάνεται τον αναστοχασμό ως μια διανοητική διαδικασία, μέσω της οποίας ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να δομήσει ή να αναδιαρθρώσει μια εμπειρία, ένα πρόβλημα και τις υπάρχουσες γνώσεις και ιδέες του. Πρόκειται επομένως για μία αντιληπτική διαδικασία όπου στοχεύει στην αναδιάρθρωση της εμπειρίας του εκπαιδευτικού μέσω της κριτικής και της αναστοχαστικής σκέψης του (Dimitriadou, 2010:10).

Επιπρόσθετα, επισημαίνεται ότι ο αναστοχασμός αποτελεί βασική έννοια για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, καθώς αποτελεί καθοριστικό στάδιο στη διαδικασία που περιγράφεται από το κυκλικό μοντέλο, το ALACT μοντέλο, ένα σπειροειδές μοντέλο το οποίο στοχεύει στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Korthagen & Kessels, 1999· Korthagen & Vasalos, 2005).

Οι Korthagen & Vasalos (2005) διακρίνουν τον αναστοχασμό: στον **αναστοχασμό** (reflection) και τον **κεντρικό αναστοχασμό** (core reflection). Ο αναστοχασμός είναι ένας συστηματικός τρόπος βελτίωσης της πρακτικής του, ενώ ο κεντρικός αναστοχασμός περιλαμβάνει την αμφισβήτηση και την επανασχεδίαση βαθύτερων επιπέδων λειτουργίας ενός ατόμου όπως τη ταυτότητα (identity), που αναφέρεται στην αυτοεκτίμηση ενός ατόμου

και την αποστολή (mission), που αναφέρεται στις κλίσεις και στις εμπνεύσεις του και στοχεύει σε πιο ριζικές αλλαγές.

Ακόμη, κεντρικό ρόλο διαδραματίζουν οι ιδέες του Γερμανού φιλόσοφου και κοινωνιολόγου Habermas, συνεργάτη με το Ινστιτούτο Κοινωνικής Έρευνας της Φρανκφούρτης, σχετικά με τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, υποστηρίζει ότι ο εκπαιδευτικός είναι ταυτόχρονα και ερευνητής στο χώρο της δουλειάς του, όταν αναστοχάζεται μέσω της έρευνας δράσης (Calderhead, 1988).

Ξεχωριστή θέση κατέχει η «Θεωρία της Επικοινωνιακής Πράξης» του Habermas, όπου αναδεικνύει το **στοχαστικό διάλογο** (discourse), μία μορφή διαλόγου, που θεμελιώνεται στην αμοιβαία κατανόηση και την ορθολογική επεξεργασία των νοημάτων της ανθρώπινης επικοινωνίας (Κόκκος, 2010).

Τέλος, στο σημείο αυτό κρίνεται αναγκαίο να αναφερθεί ότι με αφετηρία το Ινστιτούτο Κοινωνικής Έρευνας της Φρανκφούρτης αλλά και το έργο ριζοσπαστικών φιλοσόφων, σύμφωνα με τον Κόκκο (2010:73) αναπτύχθηκε η προσέγγιση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, στο επίκεντρο της οποίας βρίσκεται η συνειδητοποίηση του ανθρώπου μέσω του **κριτικού αναστοχασμού**.

Η εν λόγω συνειδητοποίηση, σχετίζεται με την επίγνωση των ανθρώπων αναφορικά με τις κοινωνικές, πολιτισμικές και πολιτικές συνθήκες που επηρεάζουν και καθορίζουν τη ζωή τους, την επανεξέταση τους και τη διαμόρφωση νέων πιο συμβατών αντιλήψεων στα ενδιαφέροντά τους και στις ανάγκες τους (Morgan, 2017).

Ο κριτικός στοχασμός περιλαμβάνει τέσσερα σημεία: *την διερεύνηση των παραδοχών του*, την αναζήτηση δηλαδή των παραδοχών που επηρεάζουν τον τρόπο σκέψης και δράσης του, *τον έλεγχο των παραδοχών*, την προσπάθεια του δηλαδή να αξιολογήσει το κύρος και τη αξιοπιστία αυτών των παραδοχών, *τη θέαση των πραγμάτων από διαφορετικές οπτικές γωνίες* και πιο συγκεκριμένα τη θέαση του εαυτού του όπως οι άλλοι τον βλέπουν και τέλος *τη λήψη τεκμηριωμένης δράσης* λαμβάνοντας υπόψη τα προηγούμενα στάδια, η οποία αποτελεί το στόχο του κριτικού αναστοχασμού (Brookfield, 2011:11-13).

Στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων, ορισμένοι μελετητές προσέγγισαν το θέμα του κριτικού αναστοχασμού (Κόκκος, 2010). Ο πρώτος που το επεξεργάστηκε σε βάθος ήταν ο Βραζιλιανός παιδαγωγός Freire (1921– 1997). Έπειτα, επηρεασμένος από το έργο του Dewey, Freire, τις ιδέες του Habermas και άλλων ερευνητών, ο Mezirow, όπως επίσης και ο Brookfield αργότερα, αποτέλεσαν τους κύριους εκφραστές της *θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης* στο επίκεντρο της οποίας βρίσκεται ο *κριτικός αναστοχασμός*.

Πιο συγκεκριμένα, η μετασχηματίζουσα μάθηση είναι μια θεωρία η οποία εφαρμόζεται ευρέως στην εκπαίδευση ενηλίκων, κεντρική θέση της οποίας καταλαμβάνει ο κριτικός στοχασμός, δηλαδή η κριτική επανεξέταση των δομών σκέψης/πλαισίου αναφοράς και ο μετασχηματισμός τους ώστε να νοηματοδοτούνται οι εμπειρίες τους. Τόσο ο Mezirow όσο και ο Brookfield θεωρούν τον κριτικό στοχασμό, την ριζική δηλαδή αμφισβήτηση και αναδιαμόρφωση του τρόπου με τον οποίο κάποιος σκέφτεται/πράττει, απαραίτητη συνθήκη για να συντελεστεί η μετασχηματίζουσα μάθηση, τονίζοντας ο Brookfield την πολιτική διάσταση του θέματος (Κόκκος, 2010).

1.2 Παιδαγωγική και ψυχολογική προσέγγιση του εκπαιδευτικού αναστοχασμού

Η λέξη αναστοχασμός ταυτίζεται συνειρμικά με την έννοια του αντικατοπτρισμού, της βαθιάς σκέψης και του μετασχηματισμού. Ο αναστοχασμός ορίζεται γενικότερα ως η εξέταση των πεποιθήσεων του ατόμου και ο έλεγχος από πού αυτές πηγάζουν και προέρχονται με κριτικό τρόπο, στοχεύοντας στην αναθεώρηση μιας κατάστασης με βάση την κριτική εκτίμηση των εννοιών και των αντιλήψεών του (Ζαρίφης, 2009).

Τα τελευταία χρόνια, έχουν διατυπωθεί διάφοροι όροι για τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό, χωρίς να έχουν εννοιολογικά διασαφηνιστεί με επάρκεια (Farrell, 1988). Φαίνεται πως υπάρχει γενική συμφωνία για την απουσία ενός καθολικά αποδεκτού ορισμού του εκπαιδευτικού στοχασμού (Καλαϊτζοπούλου, 2001:141). Στην ελληνική βιβλιογραφία έχει επικρατήσει ο όρος «αναστοχασμός» και «στοχαστικοκριτική θεώρηση» (Ματσαγγούρας, 2000).

Ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός ταυτίζεται με την διαδικασία των εκπαιδευτικών να υποβάλλουν τα πιστεύω και τις διδακτικές πρακτικές τους σε κριτική ανάλυση (Farrell, 1998). Παρόμοια, αναφέρεται ότι είναι ένας τρόπος σκέψης σχετικά με τα εκπαιδευτικά θέματα, ο οποίος εμπεριέχει την ικανότητα του εκπαιδευτικού να κάνει λογικές επιλογές και να αναλαμβάνει την ευθύνη των επιλογών του αυτών (Ross, 1989).

Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αντιμετωπίσουν τις αβεβαιότητες και τις απρόσμενες καταστάσεις στην τάξη και το σχολείο γιατί μέσω του αναστοχασμού μπορούν να αξιολογούν τον εαυτό τους, τις τρέχουσες πεποιθήσεις, τις συμπεριφορές και τις σχέσεις τους με τους μαθητές και τους συναδέλφους τους στο σχολείο και να αναπτύξουν νέες προοπτικές, νέους τρόπους θεώρησης των πράξεών τους, και μια νέα κατανόηση των δικών τους συμπεριφορών (Boud et al., 1985· Çimer et al., 2013). Έτσι πρόκειται για ένα εργαλείο το οποίο οδηγεί στη βαθιά ατομική κατανόηση της διδασκαλίας του.

Ο αναστοχασμός ορίζεται ως η ενεργή, επίμονη και προσεκτική εξέταση οποιασδήποτε πεποίθησης ή υποτιθέμενης μορφής γνώσης (Dewey, 1933:9). Αναφέρεται πιο συγκεκριμένα, ο αναστοχασμός ως μια μορφή σκέψης η οποία τροφοδοτείται από αμήχανες καταστάσεις και αποτελεί μια σημαντική πτυχή της μάθησης μέσα από την εμπειρία. Έπειτα, ο αναστοχασμός ορίστηκε ως ένας γενικό όρος για αυτές τις διανοητικές και συναισθηματικές δραστηριότητες στις οποίες τα άτομα συμμετέχουν για να εξερευνήσουν τις εμπειρίες τους, προκειμένου να οδηγηθούν σε νέες κατανοήσεις και εκτιμήσεις (Boud et al., 1985:19). Με λίγα λόγια, στον

αναστοχασμό, οι άνθρωποι εξετάζουν και αξιολογούν την εμπειρία τους για να βελτιώσουν την πρακτικής τους και να εμβαθύνουν στην κατανόησή της (Çimer et al., 2013).

Σε αυτό το σημείο κρίνεται επιτακτική η διαφοροποίηση του αναστοχασμού από τον κριτικό αναστοχασμό. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός που αναστοχάζεται, δε σημαίνει πώς αναστοχάζεται κριτικά. Μπορεί να αναστοχάζεται πάνω σε θέματα που αφορούν τα μέσα διδασκαλίας του, τις μεθόδους που χρησιμοποιεί ή τις απαιτήσεις που έχει από τους μαθητές του. Αυτού του είδους ο αναστοχασμός αφενός είναι χρήσιμος και σημαντικός, αφετέρου δεν είναι κατ' ανάγκην κριτικός καθώς, όπως συμπληρώνει ο Brookfield (1995) ο κριτικός αναστοχασμός προϋποθέτει την αμφισβήτηση εκείνων των πρακτικών που θεωρούνται διευκολυντικές για το έργο του εκπαιδευτικού, ενώ στην πραγματικότητα τον απομακρύνουν από τους μακροπρόθεσμους στόχους του (Θεοδοσιάδου, 2015:7).

Ο κριτικός αναστοχασμός επομένως προϋποθέτει μια βαθιά διαδικασία εξερεύνησης των πεποιθήσεων, παραδοχών και προσδοκιών του εκπαιδευτικού που δεν έχουν εξεταστεί. Καλούνται έτσι οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν βαθιά ριζωμένες προσωπικές στάσεις σχετικά με την ανθρώπινη φύση, το ανθρώπινο δυναμικό, τη μάθηση, την εκπαίδευση, το Αναλυτικό Πρόγραμμα και να κατανοήσουν τη κοινωνική τους διάσταση (Morgan, 2017). Αποτελεί δηλαδή γι αυτούς μία πρόκληση να αμφισβητούν, να δουν από άλλη οπτική και να μεταβάλλουν τις υπάρχουσες πρακτικές τους (Larrivee, 2000).

Έχουν διατυπωθεί κάποια κριτήρια/ προϋποθέσεις του εκπαιδευτικού αναστοχασμού (Rodgers, 2002:845). Πιο συγκεκριμένα:

1. Ο αναστοχασμός είναι μία νοηματοδοτημένη διαδικασία που κινεί τον εκπαιδευόμενο από την εμπειρία του στη βαθύτερη κατανόηση της σχέσης της και της σύνδεσής της με άλλες εμπειρίες. Είναι το νήμα που εξασφαλίζει τη συνέχεια της μάθησης και την πρόοδο τόσο του ανθρώπου όσο και της κοινωνίας.
2. Είναι ένας συστηματικός, αυστηρός και πειθαρχημένος τρόπος σκέψης που έχει τις ρίζες του στην επιστημονική έρευνα.
3. Πρέπει να συμβεί σε αλληλεπίδραση με άλλους.
4. Απαιτεί μια στάση ζωής, η οποία προϋποθέτει την εκτίμηση της προσωπικής και πνευματικής ανάπτυξης τόσο του εαυτού μας όσο και του άλλου.

Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός στοχασμός είναι ένας συνειδητός και συστηματικός ολιστικός τρόπος σκέψης που οδηγεί στη μετατροπή της εμπειρίας σε μάθηση, μέσω της κριτικής ανάλυσης των πεποιθήσεων και των διδακτικών τους πρακτικών. Ωστόσο, θα πρέπει

να επισημανθεί ότι δεν είναι απλώς ένας τρόπος επίλυσης προβλημάτων μέσω ορθολογικής συλλογιστικής διαδικασίας, «ένα πακέτο τεχνικών». Ο στοχασμός εμπεριέχει ενόραση, συναίσθημα και πάθος (Παπακώστα, 2010:84).

Απαιτείται δηλαδή το ανοικτό πνεύμα, η ενεργή επιθυμία δηλαδή του εκπαιδευτικού να ακούσει περισσότερες από μία πλευρές, να ερευνήσει γεγονότα από οποιαδήποτε πηγή, σε εναλλακτικά ενδεχόμενα και να αναγνωρίσει την πιθανότητα του λάθους ακόμη και σε απόψεις οι οποίες είναι θελκτικές σε αυτόν (Dewey, 1933). Αντίστοιχα, η υπευθυνότητα, να λαμβάνει υπόψιν του δηλαδή τις συνέπειες ενός σχεδίου, να είναι πρόθυμος να υιοθετήσει τις συνέπειες αυτές και η εγκαρδιότητα, δηλαδή ο γνήσιος ενθουσιασμός (Dewey, 1933). Ο Dewey (1933) προτείνει ότι οι εκπαιδευτικοί που αναστοχάζονται καλό θα ήταν να είναι αφοσιωμένοι στον σκοπό τους, ενεργητικοί και ενθουσιώδεις. Σύμφωνα με τους Korthagen & Vasalos (2005) απαιτούνται κάποια χαρακτηριστικά για αυτή τη διαδικασία, όπως η ενσυναίσθηση, η συμπόνια, η αγάπη, η ευελιξία, το θάρρος, η δημιουργικότητα, η ευαισθησία, η αποφασιστικότητα και ο αυθορμητισμός του εκπαιδευτικού.

Η εστίαση στα χαρακτηριστικά αυτά, είναι συνδεδεμένη με μια πρόσφατη εξέλιξη της Ψυχολογίας, που υποστήριξε ο πρώην πρόεδρος της Αμερικανικής Ψυχολογικής Εταιρείας, Seligman, και κάλεσε Θετική Ψυχολογία. Η Θετική Ψυχολογία μελετάει τις στρατηγικές εκείνες οι οποίες μπορούν να ενισχύσουν την ευημερία των ανθρώπων προκαλώντας θετικά συναισθήματα/ συμπεριφορές γι αυτήν (Wellenzohn, Proyer, & Ruch, 2016). Πιο συγκεκριμένα, ο κεντρικός αναστοχασμός (core reflection) οικοδομείται πάνω στα θετικά συναισθήματα που προκαλούνται όταν οι άνθρωποι έρχονται σε επαφή με τις δυνάμεις τους. Μέσω αυτού, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να λειτουργήσουν βέλτιστα σε μια κατάσταση που προωθεί την ταχεία εκμάθηση, η οποία σύμφωνα με τον Csikszentmihalyi αποκαλείται *ροή* (Korthagen, 2004· Korthagen & Vasalos, 2005). Αυτά τα χαρακτηριστικά είναι ζωτικής σημασίας συστατικά για να πετύχει ένας αναστοχαζόμενος εκπαιδευτικός την επαγγελματική του ανέλιξη. Το να είναι κανείς αισιόδοξος, είναι ένας τρόπος να σκέφτεται το παρόν και το μέλλον κριτικά. Το να φαντάζεται ένας εκπαιδευτικός ένα καινούργιο μέλλον με κριτικό πνεύμα, είναι ένα από αυτά που συνθέτουν την αναστοχαστική πρακτική (Pollard et al., 2005).

Καθώς η διδασκαλία είναι μία συναισθηματική διαδικασία θεωρείται ότι οι συναισθηματικοί παράγοντες επηρεάζουν τον αναστοχασμό του εκπαιδευτικού, καθώς μπορούν να «χρωματίσουν» τη μάθηση, την κατανόηση και τη λήψη αποφάσεων (Hargreaves, 2000). Προκύπτει επομένως, ότι τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά συναισθήματα

επηρεάζουν την προθυμία και την ικανότητά τους να σκέφτονται και να μαθαίνουν από την πρακτική τους (Çimer et al., 2013).

Επιπροσθέτως, πέρα από το γνωστικό και συναισθηματικό κομμάτι του αναστοχασμού, υποστηρίζεται ότι ο αναστοχασμός της διδακτικής πράξης αποτελεί μια σύνθετη και πολυεπίπεδη διαδικασία στην εξέλιξη της οποίας εμπλέκονται όλες οι προϋπάρχουσες έννοιες για τη μάθηση και οι υποκειμενικές εμπειρίες κάθε εκπαιδευόμενου. Υπό την έννοια αυτή, αποτελεί μια μεταγνωστική διαδικασία καθώς ανατροφοδοτεί την εκπαιδευτική πράξη και καθοδηγεί τις σκέψεις και κατ' επέκταση τις διδακτικές ενέργειες των υποψήφιων εκπαιδευτικών/εκπαιδευτικών (Καράμηνas, 2010:1). Η ίδια θέση διατυπώνεται και από άλλους ερευνητές, καθώς υποστηρίζουν ότι ο αναστοχασμός δεν αποτελεί μόνο μια γνωστική διαδικασία αλλά και μεταγνωστική διότι απαιτούνται διαδικασίες όπως η σύγκριση, η αξιολόγηση και η αυτο – κατεύθυνση (Calderhead, 1988· Wegner et al., 2014:21) .

Οι εκπαιδευτικοί που αναστοχάζονται χρειάζεται να ελέγχουν, να παρατηρούν, να συγκεντρώνουν δεδομένα τόσο για αυτούς τους ίδιους όσο και για τις προθέσεις και τα συναισθήματα των μαθητών τους. Πιο συγκεκριμένα να γνωρίζουν τι συμβαίνει στη τάξη τους και να μπορούν να περιγράψουν καταστάσεις, διαδικασίες που συμβαίνουν κατά τη διδασκαλία τους, τα αίτια και τις συνέπειες τους με αντικειμενικότητα. Αυτά τα στοιχεία καλούνται οι εκπαιδευτικοί να τα ερμηνεύουν, να τα αναλύουν κριτικά, να τα αξιολογούν στο βαθμό που δύναται, να ασκούν κριτική ως προς τις συνέπειές τους και να λαμβάνουν αποφάσεις. Εν τέλει, αυτή η διαδικασία μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς στην επανεξέταση των τακτικών που εφαρμόζουν στη σχολική τάξη και στη συνέχεια στην οργάνωση της διδασκαλίας και στην πρόβλεψη γεγονότων πριν συμβούν. Ουσιαστικά, πρόκειται για μία κυκλική ή σπειροειδή διαδικασία η οποία αποτελείται από τον αναστοχασμό, την οργάνωση, την πρόβλεψη, τη δράση, τη συλλογή, την ανάλυση και την αξιολόγηση των δεδομένων (Pollard et al., 2005).

Η έννοια του αναστοχασμού δηλαδή περιγράφει την ικανότητα του εκπαιδευτικού να συνδέει τη γνώση της θεωρίας και της πρακτικής διδασκαλίας και να αναπτύσσει μια ορισμένη απόσταση από αυτά για να ενεργήσει. Ένας δάσκαλος πρέπει, συνεπώς, να είναι σε θέση να εντοπίσει τα λάθη του και να είναι πρόθυμος να βελτιώσει τη διδασκαλία του. Ακόμη, να δοκιμάσει νέες μεθόδους και να υιοθετήσει δοκιμασμένες με επιτυχία τεχνικές στη διδασκαλία του. Αυτό, απαιτεί επίσης την ικανότητά του να ασχοληθεί με τις προσωπικότητες των μαθητών του (Wegner et al., 2014:21). Άρα, πρόκειται για μία διαδικασία δόμησης ή

αναδόμησης μίας εμπειρίας, ενός προβλήματος, των υπάρχουσών γνώσεων και απόψεων (Korthagen, 1999).

Όπως επισημαίνει ο Shulman (1987:14-19) η παιδαγωγική και διδακτική δράση του εκπαιδευτικού αποτελείται από τα εξής στάδια: η *κατανόηση/αντίληψη*, όπου ο εκπαιδευτικός κατανοεί τι διδάσκει και προσαρμόζει τους σκοπούς της διδασκαλίας του στις ιδιαιτερότητες των μαθητών του. Ο *μετασχηματισμός*, στη φάση αυτή ο εκπαιδευτικός επιλέγει τις μεθόδους διδασκαλίας του έχοντας μελετήσει τα δομικά και θεσμικά στοιχεία της διδασκαλίας (αναλυτικό πρόγραμμα, σχολικά εγχειρίδια), η *διδασκαλία*, όπου υλοποιεί τις παραπάνω επιλογές και διαχειρίζεται τη τάξη (management), η *αξιολόγηση* της επίδοσης των μαθητών, η *ανατροφοδότηση*, η ερμηνεία, η αξιολόγηση της διδασκαλίας και η θεμελίωση της δράσης του και τέλος ο *αναστοχασμός*, η εμπειρία δηλαδή του εκπαιδευτικού που τον οδηγεί σε νέα θέαση των ίδιων στοιχείων και στην αναπροσαρμογή των αρχικών πρακτικών.

«Ο αναστοχασμός στη διδασκαλία, έχει την αφετηρία του στη διάκριση που κάνει ο Dewey ανάμεσα στις μηχανικά επαναλαμβανόμενες και στις αναστοχαστικές πράξεις. Σύμφωνα με τον ίδιο, οι μηχανικά επαναλαμβανόμενες πράξεις καθοδηγούνται από παράγοντες, όπως είναι η συνήθεια, η παράδοση και η εξουσία και κατά συνέπεια είναι στατικές και δεν επιδέχονται εύκολα τροποποιήσεις. Από την άλλη, οι αναστοχαστικές πράξεις στηρίζονται σε μια συνεχή αυτό – αξιολόγηση και ανάπτυξη και έχουν ως αποτέλεσμα την ευελιξία, τη συνεχή ανάλυση και την κοινωνική επίγνωση. Οι δυο αυτές βασικές διαστάσεις της διδακτικής πρακτικής, όπως τις προσδιορίζει ο Dewey, εφαρμοσμένες στην πρακτική άσκηση προάγουν την αναστοχαστική διαδικασία στη διδασκαλία, συμβάλλουν στην τροποποίηση παγιωμένων αντιλήψεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών και οδηγούν στη συνειδητοποίηση της διδακτικής τους πρακτικής και στην τροποποίηση βασικών τους επιλογών στη διδασκαλία» (Καράμηνas, 2010:2). Έτσι, ο αναστοχασμός συντελεί στην αποφυγή της αδράνειας, της συνήθειας και της μηχανιστικής αντιμετώπισης των πραγμάτων.

Όπως προκύπτει, ο αναστοχασμός, επιτελεί καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της ικανότητας του εκπαιδευτικού για την αυτό – καθοδήγησή του και την αλλαγή (Korthagen & Vasalos, 2005· Lakinanou, 2009· Munoz, 2007).

Τα επτά χαρακτηριστικά της αναστοχαστικής πρακτικής που προκύπτουν είναι (Pollard et al., 2005):

1. Η ανησυχία του εκπαιδευτικού σχετικά με τους στόχους και τις συνέπειες της διδασκαλίας του, δηλαδή με την αποδοτικότητα της διδασκαλίας του.

2. Η κυκλική ή σπειροειδής διαδικασία, με την οποία ο εκπαιδευτικός ελέγχει, αξιολογεί και αναθεωρεί την δική του πρακτική αδιάκοπα.
3. Η ικανότητα και η διάθεση του εκπαιδευτικού για χρήση διερευνητικών διαδικασιών για την βαθμιαία αναβάθμιση της διδασκαλίας.
4. Το ανοιχτό πνεύμα, υπευθυνότητα και εγκαρδιότητα.
5. Η κριτική που ασκεί ο εκπαιδευτικός στηριζόμενος σε τεκμηριωμένα δεδομένα.
6. Η αναστοχαστική διδασκαλία, η επαγγελματική ανάπτυξη και η προσωπική εκπλήρωση ενισχύονται από τη συνεργασία και το διάλογο με τους συναδέλφους.
7. Η διαμόρφωση αποτελεσματικού σχεδίου διδασκαλίας του.

Συμπερασματικά, όταν κάποιος αναστοχάζεται, γίνεται ο ίδιος ερευνητής στο γενικό πλαίσιο πρακτικής του. Δεν παραμένει εξαρτημένος στις κατηγορίες της υπάρχουσας θεωρίας, αλλά κατασκευάζει μία νέα θεωρία για κάθε κατάσταση. Δεν ασχολείται με τη αρχή και το τέλος ξεχωριστά, αλλά τα συνδέει διαδραστικά. Δεν ξεχωρίζει την σκέψη από τη δράση. Η δοκιμή είναι ένα συστατικό της δράσης του και η εκτέλεση ενσωματώνεται στην πρακτική του (Schön, 1983:68).

Όπως συνεπάγεται, οι αποτελεσματικοί δάσκαλοι είναι αυτοί που ασκούν κριτική όλη την ώρα, προβληματίζονται, αμφιβάλλουν για την αποτελεσματικότητα των πρακτικών τους, εντοπίζουν τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία τους για αυτό – βελτίωση, συζητούν με τους συναδέλφους, κατανοούν βαθύτερα την διδασκαλία τους, και την επανασχεδιάζουν δοκιμάζοντας και προσαρμόζοντας την στις μεταβαλλόμενες διδακτικές προκλήσεις που επιτάσσουν η κοινωνία και οι μαθητές.

1.3 Στάδια εκπαιδευτικού αναστοχασμού και τα οφέλη του για τον εκπαιδευτικό.

Έχουν διατυπωθεί σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία κάποια επίπεδα αναστοχασμού, ή διαφορετικά, τα στάδια διαμόρφωσής του. Ο Van Manen (1977:226-227) διατύπωσε μία τριμερή κατηγοριοποίηση του εκπαιδευτικού αναστοχασμού. Ειδικότερα:

- ❖ *Τεχνοκρατικός αναστοχασμός (technical rationality)*: σε αυτό το επίπεδο ο εκπαιδευτικός εστιάζει στην επιλογή και στην εφαρμογή της κατάλληλης εκπαιδευτικής μεθόδου με βάση το υπάρχον Αναλυτικό Πρόγραμμα. Ο στοχαζόμενος εκπαιδευτικός στο τεχνοκρατικό επίπεδο διερευνά την αποτελεσματικότητα των διδακτικών μέσων και τεχνικών για τη διδασκαλία του.
- ❖ *Ερμηνευτικός στοχασμός (practical action)*: ο εκπαιδευτικός σε αυτό το επίπεδο έχει αποκτήσει μία ερμηνευτική στάση απέναντι στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι. Δεν εξετάζει δηλαδή μόνο τα μέσα που χρησιμοποιεί αλλά αιτιολογεί τη χρήση τους μελετώντας το διδακτικό σκοπό.
- ❖ *Κριτικός στοχασμός (critical reflection)*: στο τρίτο επίπεδο, ο αναστοχασμός του εκπαιδευτικού αποκτά ηθικές και κοινωνικές προεκτάσεις. Ο εκπαιδευτικός προσεγγίζει την κοινωνική διάσταση της γνώσης, συνδέει τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους με κοινωνικά δεδομένα, έτσι διερευνά τον κοινωνικό ρόλο της εκπαίδευσης.

Ως προς το βάθος του αναστοχασμού, αναγνωρίζονται τρία επίπεδα (Lee, 2005:703). Ειδικότερα:

- **Επίπεδο ανάκλησης (recall level)**: Σε αυτό το επίπεδο ο εκπαιδευτικός ανακαλώντας τις εμπειρίες του, περιγράφει και ερμηνεύει καταστάσεις, χωρίς να αναζητά εναλλακτικές εξηγήσεις. Εκφράζει γενικές ανησυχίες για το διδακτικό έργο όπως η διαχείριση του χρόνου.
- **Επίπεδο αιτιολόγησης (rationalization level)**: Ο εκπαιδευτικός αναζητά το «γιατί», τις σχέσεις μεταξύ των εμπειριών του, ερμηνεύει καταστάσεις με βάση την αιτία, γενικεύει την εμπειρία του και βρίσκει καθοδηγητικές αρχές. Πιο συγκεκριμένα, αναστοχάζεται για το Αναλυτικό Πρόγραμμα και την καταλληλότητα των διδακτικών μεθόδων που εφαρμόζει.
- **Επίπεδο κριτικής ανάλυσης (reflective level)**: Ο εκπαιδευτικός προσεγγίζει και αναλύει την εμπειρία του μέσα από διάφορες οπτικές, με την πρόθεση να την αλλάξει και να την βελτιώσει. Έτσι, προβληματίζεται για τη βελτίωση των

διδασκικών του προσεγγίσεων και μέσω της συνεργασίας του με τους άλλους εκπαιδευτικούς.

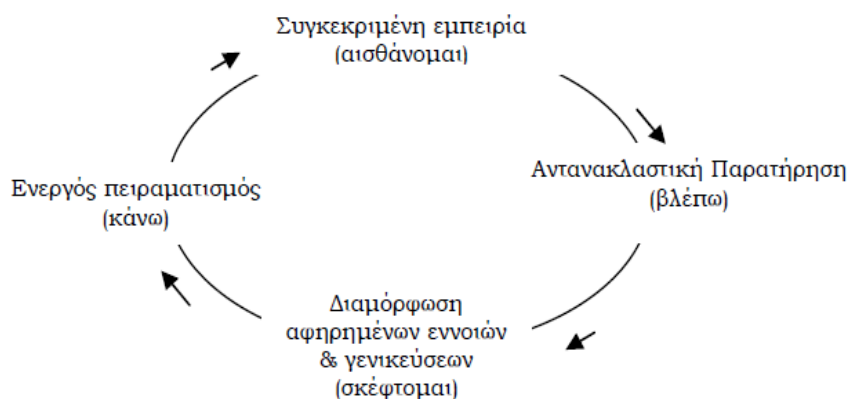
Τα *οφέλη* που προκύπτουν μέσα από τη διαδικασία του εκπαιδευτικού αναστοχασμού είναι ότι ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να (Taggart & Wilson, 2005):

- επισημαίνει και να αναλύει προβλήματα και καταστάσεις που αφορούν σε εκπαιδευτικά, κοινωνικά και ηθικά ζητήματα
- μελετάει κριτικά παιδαγωγικά γεγονότα και να τα ερμηνεύει δημιουργικά
- επιλύει προβλήματα και να λαμβάνει συνειδητές και εφικτές αποφάσεις με ευέλικτο τρόπο για να ανταποκριθεί στις διδακτικές ανάγκες των μαθητών τους
- διαθέτει ένα ρεπερτόριο διδακτικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων
- διαθέτει εσωτερικά κίνητρα για δια- βίου μάθηση και επαγγελματική ανάπτυξη
- είναι ανοιχτός/ή και δεκτικός/ή σε πειραματισμούς και καινοτομίες και να προσεγγίζει τις καταστάσεις πολύπλευρα
- είναι ικανοποιημένος/ή από την επαγγελματική τους επιλογή
- θέτει βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους, προγραμματίζοντας τη διδασκαλία του και αξιολογώντας την μετά την υλοποίησή της
- αναθεωρεί και να θέτει υπό αμφισβήτηση τους διδακτικούς στόχους, μεθόδους και το υλικό του αλλά και τους προσωπικούς του στόχους για να ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών του
- κατέχει βασικές γνώσεις αναζήτησης και χρήσης των πληροφοριών
- κάνει διορθωτικές παρεμβάσεις στη διδακτική του συμπεριφορά
- χρησιμοποιεί τεκμήρια, για να υποστηρίξει ή να αξιολογήσει μία απόφαση ή θέση
- είναι συνεπής σε παιδαγωγικές αρχές και αξίες
- δέχεται ευμενώς την κριτική και τις συμβουλές των συναδέλφων τους

1.4 Μοντέλα αναστοχασμού στην εκπαιδευτική πραγματικότητα

Ακόμη κι αν διαφέρει η εκπαίδευση που δέχονται οι εκπαιδευτικοί, οι ανησυχίες και τα ενδιαφέροντα τους είναι κοινά, γεγονός που επιτρέπει τη δημιουργία ενός πλαισίου μέσω του οποίου θα αποκτήσουν τη γνώση και τη βαθύτερη κατανόηση της διδασκαλίας τους, με στόχο την πιο αποτελεσματική διαχείριση της γνώσης και της επικοινωνίας τους στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Έτσι, προτείνονται κάποια μοντέλα – προσεγγίσεις που έχουν διατυπωθεί από διάφορους ερευνητές. Ειδικότερα, μελετώντας τους κύκλους της Βιωματικής Μάθησης, ιστορικά προηγείται ο Kolb (1984). Ο ίδιος, εστιάζοντας στη φιλοσοφία του Dewey, παρέχει ένα από τα πιο χρήσιμα περιγραφικά μοντέλα μάθησης εκπαιδευτικών αποτελούμενο από τέσσερα στάδια, εμπνευσμένο από το έργο του Kurt Lewin (Dimitriadou, 2010). Το μοντέλο αυτό, σύμφωνα με τον Charman (2005), συμβουλεύει τον εκπαιδευτικό, όπως φαίνεται στην εικόνα 1., εφόσον έχει μία συγκεκριμένη πληροφορία/εμπειρία (concrete experience), να την επεξεργάζεται/παρατηρεί αναστοχαστικά (reflective observation), έπειτα να την συλλαμβάνει αφαιρετικά/ γενικεύει (abstract conceptualization) και τέλος να οδηγείται στον ενεργό πειραματισμό (active experimentation), να δοκιμάζει δηλαδή νέες πρακτικές.



Εικόνα 1: Ο κύκλος της βιωματικής μάθησης κατά Kolb (1984)

Ακόμη, ο Curtis (1997) αναφέρει ότι ο Kolb δημιούργησε τον κατάλογο απογραφής των μαθησιακών στυλ των εκπαιδευτικών (Learning Style Inventory) με σκοπό οι εκπαιδευτικοί να συνειδητοποιούν τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία τους. Ειδικότερα, σύμφωνα με τον

Chapman (2005) ο Kolb διατύπωσε τη θεωρία ότι αυτά τα τέσσερα στάδια που προαναφέρθηκαν ενέχουν το μαθησιακό βίωμα. Για παράδειγμα:

- * **το αίσθημα** – συγκεκριμένη εμπειρία του εκπαιδευτικού (feeling – concrete experience)
- * **η παρακολούθηση** – η αναστοχαστική/ αντανάκλαστική παρατήρηση (watching – reflective observation)
- * **η σκέψη/συλλογισμός** – αφαιρετική σύλληψη (thinking – abstract conceptualization)
- * **η δράση** – ενεργός πειραματισμός (doing – active experimentation)

Έτσι, ο εκπαιδευτικός παρατηρεί, ανακαλεί προηγούμενες εμπειρίες, αναστοχάζεται είτε μόνος του είτε μέσω της συζήτησής του με άλλους εκπαιδευτικούς και δοκιμάζει ξανά τη διδασκαλία του. Πρόκειται επομένως για μία κυκλική διαδικασία η οποία στοχεύει στη συνεχή βελτίωση του εκπαιδευτικού βιώνοντας, παρατηρώντας, συλλαμβάνοντας αφαιρετικά και πειραματίζοντας (Dimitriadou, 2010:17).

Παρόμοια, ο Rodgers (2002:851) καλεί τους εκπαιδευτικούς να βλέπουν, να περιγράφουν την εμπειρία τους, να την ερμηνεύουν αυθόρμητα, να ονοματίζουν/διευκρινίσουν το πρόβλημα και τις ερωτήσεις που αναδύονται, να γενικεύουν πιθανές εξηγήσεις γι αυτό, να τις επικυρώνουν και τέλος να πειραματίζονται/ δοκιμάζουν τις πιθανές υποθέσεις. Έτσι, συμβουλεύει τους εκπαιδευτικούς να δοκιμάσουν νέες ιδέες και πρακτικές εξετάζοντας τα αποτελέσματά τους. Η συζήτηση και η συνεργασία με τους συναδέλφους ακόμη, θα μπορούσε να αποβεί πολύ σημαντική για την «εκμείευση» νέων ιδεών για το σχεδιασμό επόμενων βημάτων ώστε να λάβουν τη κατάλληλη δράση κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας τους. Επομένως, αναπτύσσεται ένα υποστηρικτικό πλαίσιο, που συμβάλλει και συντελεί στην λήψη συνετών επιλογών.

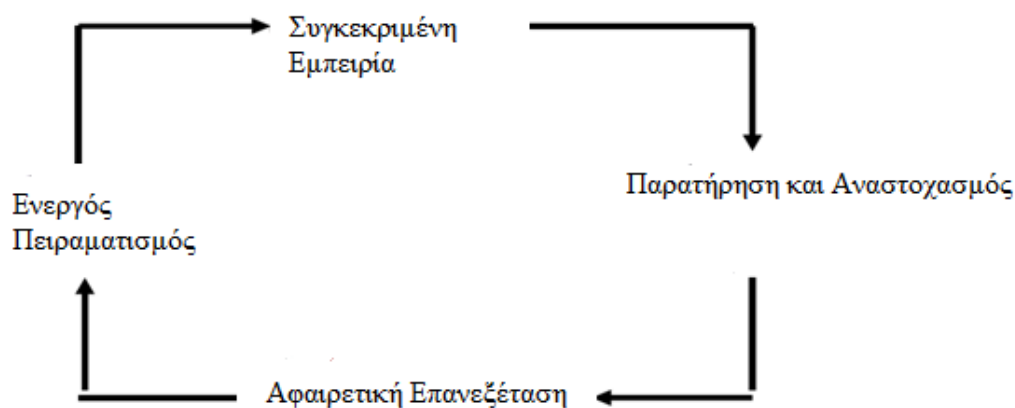
Σημαντικό ρόλο στη βιβλιογραφία, κατέχει το Αναστοχαστικό Μοντέλο του Wallace (1991:12), το οποίο είναι ένα εναλλακτικό μοντέλο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, το οποίο βασίζεται σε δύο (2) πηγές: τη **γνώση** που έχει αποκομίσει ο εκπαιδευτικός σε θεωρητικό πλαίσιο (received knowledge) και τη **γνώση** του **από προηγούμενες εμπειρίες** (previous experimental knowledge). Έτσι, σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εφαρμόζουν τις γνώσεις τους στη διδασκαλία (practice) και να αναστοχάζονται για τις ενέργειες τους, τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία τους (reflection), ώστε να είναι επαγγελματικά επαρκείς (professional competence). Το μοντέλο αυτό δεν δέχεται την ιδέα ότι υπάρχει ένα καλό μοντέλο διδασκαλίας που όλοι θα πρέπει να υιοθετήσουν. Αντί αυτού,

προτείνει ότι υπάρχουν διάφορα αποτελεσματικά μοντέλα που βασίζονται στις διαφορετικές τεχνικές αναστοχασμού του δασκάλου (Favricoroulou, 2009:31).



Εικόνα 2: Το αναστοχαστικό μοντέλο της εκπαίδευσης κατά Wallace (1991)

Ακόμη, η βιωματική μάθηση βασίζεται σε «μια διαλεκτική τεσσάρων σταδίων», μία κυκλική διαδικασία που ενέχει την **παρατήρηση** (observation) και τον **αναστοχασμό** (reflection), την **αφαιρετική επανεξέταση** (concrete reconceptualisation) και τον **ενεργό πειραματισμό** (active experimentation) όπως φαίνεται στο Σχήμα 3 (Osterman & Kottkamp, 1993:200). Η μάθηση αρχίζει με ένα πρόβλημα, ένα απροσδόκητο γεγονός ή μια ενοχλητική εμπειρία (concrete experience). Στη συνέχεια, ο αναστοχαζόμενος δάσκαλος ανατρέχει πίσω για να εξετάσει την εμπειρία του και να περιγράψει το πρόβλημα ρωτώντας τον εαυτό του «Ποια ήταν η φύση του προβλήματος;», «Ποιες ήταν οι προθέσεις μου;», ή «Τι έκανα;». Η διαδικασία της **παρατήρησης** και **προβληματισμού** καθιστά τον εκπαιδευτικό ικανό να ελέγχει το πρόβλημα και, στη συνέχεια, να συλλέγει δεδομένα σχετικά με αυτό, λαμβάνοντας υπόψιν τις ιδέες, τις δράσεις, τις πεποιθήσεις, τις προθέσεις, τις στάσεις και τα συναισθήματα τόσο του ίδιου όσο και των μαθητών του. Στη συνέχεια, **αναλύει** και **αξιολογεί** κριτικά αυτά τα δεδομένα, προκειμένου να λάβει αποφάσεις για την αντιμετώπιση του προβλήματος. Στο τρίτο στάδιο, αναζητά εναλλακτικούς τρόπους σκέψης και δράσης για να αντιμετωπίσει το υπάρχον πρόβλημα, προσπαθώντας να **εξηγήσει** εναλλακτικά τα γεγονότα και να καθοδηγήσει τη δράση του. Στο τελικό στάδιό του, ο δάσκαλος κάνει μια συνειδητή απόφαση να ενεργήσει με έναν ορισμένο τρόπο, να **πειραματιστεί**, να δοκιμάσει αυτές τις νέες γνώσεις. Αυτό το στάδιο ολοκληρώνει τον κύκλο και ξεκινά ο άλλος (Çimer et al., 2013; Kolb, 1984).



Εικόνα 3: Εμπειρικός βιωματικός κύκλος κατά τους Osterman και Kottkamp (1993)

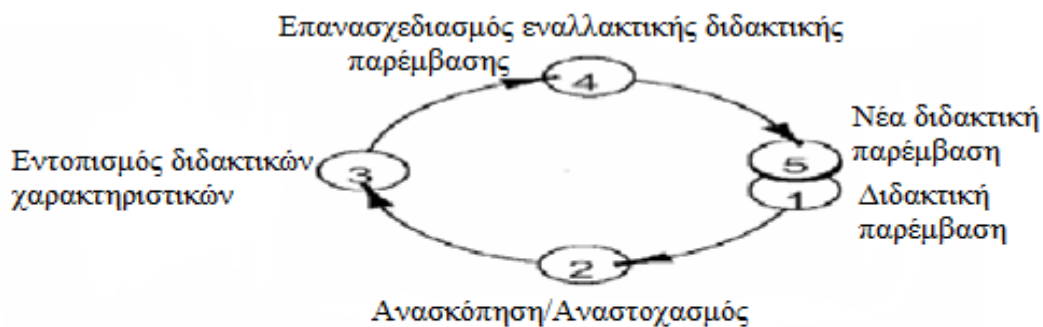
Επιπλέον, εξέχουσα θέση κατέχει το ALACT μοντέλο του Korthagen (Korthagen & Vasalos, 2005). Πρόκειται για ένα κυκλικό μοντέλο και η διαδικασία του διακρίνεται σε πέντε φάσεις. Ειδικότερα, 1) η **διδασκτική παρέμβαση** (action) 2) **ανασκόπηση/αναστοχασμός** (looking back to the action), 3) **εντοπισμός διδασκτικών χαρακτηριστικών** (awareness of essential aspects), 4) **επανασχεδιασμός εναλλακτικής διδασκτικής παρέμβασης** (creating alternative methods of action) και τέλος 5) **νέα διδασκτική παρέμβαση** (trial), η οποία εμπεριέχει την εκ νέου δράση και σηματοδοτεί το σημείο εκκίνησης ενός νέου κύκλου. Το σημείο αφετηρίας όπως διακρίνεται από την εικόνα 4, σύμφωνα με τον Korthagen (2004) είναι η διδασκτική παρέμβαση, το στάδιο στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να περιγράψουν το γεγονός που τους προκαλεί προβληματισμό. Στο στάδιο αυτό, ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται ότι κάτι δεν πάει καλά στη διδασκαλία του (Wegner et al., 2014). Μετά από αυτό, τα βήματα 2, 3 και 4 περιγράφουν την διαδικασία του αναστοχασμού, θέτοντας τα παρακάτω τρία (3) βασικά ερωτήματα:

Στο βήμα 1: Τι έχει συμβεί;

Στο βήμα 2: Τι ήταν σημαντικό για μένα;

Στο βήμα 3: Τι θα αποφασίσω για την επόμενη φορά;

Εφόσον ο εκπαιδευτικός κατανοήσει βαθύτερα μία δύσκολη κατάσταση, καλείται να επανασχεδιάσει – δημιουργήσει μία εναλλακτική διδασκτική παρέμβαση (φάση 4). Στη φάση 5, στην ολοκλήρωση δηλαδή του μοντέλου, οι εκπαιδευτικοί δοκιμάζουν τις εναλλακτικές παρεμβάσεις που ανακάλυψαν. Η πέμπτη φάση (νέα διδασκτική παρέμβαση) είναι η ίδια με τη πρώτη φάση (διδασκτική παρέμβαση) του επόμενου κύκλου, πράγμα που σημαίνει ότι πρόκειται για ένα σπειροειδές μοντέλο το οποίο στοχεύει στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Korthagen & Kessels, 1999; Wegner et al., 2014).



Εικόνα 4: Μοντέλο αναστοχασμού κατά τους Korthagen και Kessels – AACT model (1999)

Το μοντέλο αυτό σύμφωνα με τους Korthagen & Vasalos (2005) ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αξιοποιούν την εμπειρία τους ώστε να μάθουν να τη προσεγγίζουν ολιστικά. Τέλος, αυτή η προσέγγιση εστιάζει στη ισόρροπη έμφαση που δίνεται στη σκέψη, στο αίσθημα, στη θέληση και στη δράση σε σχέση με άλλα μοντέλα αναστοχασμού που προτείνονται (για παράδειγμα του Kolb), τα οποία εστιάζουν στην ορθολογική ανάλυση του αναστοχασμού (Dimitriadou, 2010:22).

Με βάση αυτό το μοντέλο, δημιουργήθηκε η μέθοδος της Υποστηριζόμενης Συλλογικής Μάθησης. Αποτελείται από τα ίδια πέντε (5) στάδια και μέσω κάποιων ερωτήσεων προωθείται η αναστοχαστική συζήτηση των υποψήφιων εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, τα αναστοχαστικά ερωτήματα είναι (Korthagen & Kessels, 1999:14) :

Φάση 5 του προηγούμενου κύκλου (φάση 1 του παρόντος κύκλου)

1. Τι ήθελα να πετύχω;
2. Σε τι ήθελα να δώσω ιδιαίτερη προσοχή;
3. Τι ήθελα να δοκιμάσω;
4. Ποια ήταν τα συγκεκριμένα γεγονότα;

Φάση 2 (κοιτώντας πίσω):

- Τι ήθελα;
- Τι έκανα;
- Τι σκέφτηκα;
- Πώς αισθάνθηκα;
- Τι νομίζω ότι οι μαθητές μου ήθελαν, έκαναν, σκέφτηκαν, αισθάνθηκαν;

Φάση 3 (γνώση απαραίτητων πτυχών):

5. Ποια είναι η σχέση μεταξύ των απαντήσεων στις προηγούμενες ερωτήσεις;
6. Ποια είναι η επιρροή του πλαισίου/σχολείου στο σύνολό της;
7. Τι σημαίνει αυτό για μένα;
8. Ποιο είναι το πρόβλημα (ή η θετική ανακάλυψη);

Φάση 4 (δημιουργώντας εναλλακτικές λύσεις):

9. Τι εναλλακτικές βλέπω; (λύσεις ή τρόπους για να κάνω χρήση της ανακάλυψής μου);
10. Ποια είναι τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του καθενός;
11. Τι μπορώ να αποφασίσω να κάνω την επόμενη φορά;

Τέλος, ένα χρήσιμο μοντέλο για την επέκταση των ανωτέρω προαναφερθέντων διαδικασιών είναι το «Μοντέλο Κρεμμύδι» που περιλαμβάνει έξι επίπεδα που μπορούν να επηρεάσουν τη λειτουργία ενός δασκάλου όπως στο σχήμα 5 (Korthagen & Vasalos, 2005). Τα επίπεδα αυτά είναι: το *περιβάλλον* (environment), που αναφέρεται σε κάθε τι που είναι έξω από το πρόσωπο, τη *συμπεριφορά* (behavior), που αναφέρεται στη συμπεριφορά ενός ατόμου (τόσο την αποτελεσματική όσο και την αναποτελεσματική), τις *ικανότητες* (competencies), που περιλαμβάνουν τις διάφορες ικανότητες ενός ατόμου, τις *πεποιθήσεις* (beliefs) που περιλαμβάνουν τις διάφορες πεποιθήσεις ενός ατόμου, την *ταυτότητα* (identity), που αναφέρεται στην αυτοεκτίμηση ενός ατόμου και την *αποστολή* (mission) που αναφέρεται στις κλίσεις και στις εμπνεύσεις του. Όταν ο αναστοχασμός εκτείνεται στα δύο βαθύτερα επίπεδα του μοντέλου αυτού, τότε αναφέρεται στον κεντρικό αναστοχασμό (core – reflection) (Korthagen & Vasalos, 2005).

Τέλος, το επόμενο επίπεδο είναι η δράση, που πυροδοτεί θέματα όπως «γιατί» το πρόσωπο αποφάσισε να γίνει δάσκαλος. Στην ουσία, αυτό το επίπεδο ασχολείται με ό, τι τον εμπνέει και του δίνει νόημα και σημασία για το έργο του ή τη ζωή του. Αποτελεί ένα διαπροσωπικό επίπεδο, καθώς εξετάσει το ρόλο του ως ύπαρξη και το ρόλο σε σχέση με τους συνανθρώπους του. Τέλος, το στάδιο της δράσης σχετίζεται με την εμπειρία του να είναι κανείς μέρος σε νοηματοδοτημένα σύνολα και σε αρμονία με ατομικές μονάδες όπως η οικογένεια, η κοινωνία, ο πολιτισμός και η κοσμική τάξη (Korthagen & Vasalos, 2005:53).



Εικόνα 5: «Το μοντέλο κρεμμύδι» κατά τους Korthagen και Vasalos – Onion Model (2005)

Έχοντας παρουσιάσει κάποια μοντέλα εκπαίδευσης, στα οποία κεντρικός άξονας είναι ο αναστοχασμός του εκπαιδευτικού, κρίνεται απαραίτητο να παρουσιαστούν στρατηγικές που προωθούν τον προβληματισμό.

1.5 Πρακτικές που προάγουν τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό

Σε αυτό το σημείο της εργασίας, αναφέρονται οι τρόποι, οι πρακτικές δηλαδή μέσω των οποίων επιτυγχάνεται ο αναστοχασμός των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία. Αν και ο αναστοχασμός δεν είναι κάτι που μπορεί να εφαρμόσει και να αναπτύξει ένας εκπαιδευτικός εύκολα, η χρήση διαφόρων στρατηγικών και τεχνικών θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην επαγγελματική του ανάπτυξη (Hatton & Smith, 1995). Ειδικότερα (Pollard et al., 2005:47- 57):

- **το διάβασμα δημοσιευμάτων σχετικά με τον επαγγελματισμό**

Αρκετοί δάσκαλοι διαβάζουν έρευνες και άρθρα εκπαιδευτικών εφημερίδων και περιοδικών – υλικό που συντελεί στην επαγγελματική βελτίωσή τους. Ένας αναστοχαζόμενος δάσκαλος, οργανώνει όλα αυτά τα άρθρα που έχει αναζητήσει και συλλέξει και κρατά σημειώσεις, τα οποία μπορεί να τα παρουσιάσει στους συναδέλφους του ώστε να ξεκινήσει ένας συνεργατικός διάλογος. Ακόμη, τα ακαδημαϊκά βιβλία και περιοδικά παρέχουν μία πλούσια πηγή περιγραφής και κριτικής ανάλυσης εκπαιδευτικών θεμάτων μέσω των οποίων μπορεί να εμπλουτίσει το ρεπερτόριο των τεχνικών διδασκαλίας τους με τη χρήση νέων

διδασκικών μεθόδων που προτείνονται και να ελέγξει την αποτελεσματικότητά τους στο πλαίσιο της διδασκαλίας τους (Lakinaou, 2009). Αποτελεί έναν τρόπο ενίσχυσης της ποιότητας της επαγγελματικής γνώσης και κατανόησης του εκπαιδευτικού που υπόκεινται στη θέλησή του.

▪ Καταγραφή ημερολογίου

Αποτελεί έναν εξαιρετικό τρόπο καταγραφής της διδασκαλίας στην τάξη, προσέγγισης των πραγμάτων, της σχολικής εμπειρίας και των συναισθημάτων του εκπαιδευτικού (Fox, White, Kidd, & Ritchie, 2008). Από τη μία, θεωρείται ότι η καταγραφή του ημερολογίου είναι μία προσωπική και ιδιωτική υπόθεση από την άλλη όμως, το «αναστοχαστικό ημερολόγιο» προτείνεται από τους μέντορες και τους καθηγητές ως ένας δείκτης του τρόπου σκέψης των εκπαιδευτικών. Αποτελεί μία συστηματική διαδικασία για την ανάλυση και τον αναστοχασμό της διδασκαλίας, καθώς προωθείται μέσω του ημερολογίου η συζήτηση του εκπαιδευτικού με τον εαυτό του για θέματα που τον απασχολούν, στα οποία μπορεί να ανατρέξει αργότερα για να σκεφτεί συγκεκριμένα θέματα ή διαδικασίες. Άρα, αποτελεί μία «σκαλωσιά» κατανόησης τόσο του ίδιου του εκπαιδευτικού όσο και της διδασκαλίας και της μάθησης (Favricoroulou, 2009).

Τονίζεται ότι ο εκπαιδευτικός, κατά την καταγραφή του ημερολογίου, πρέπει να είναι ειλικρινής, να καταγράφει σε ένα άνετο περιβάλλον χωρίς διακοπές και τέλος να έχει τη διάθεση να αναλύει τα δεδομένα, που προκύπτουν από την καταγραφή, με σκοπό να επωφεληθεί και να αναπτυχθεί από την όλη διαδικασία (Bailey, 1990).

Ακόμη, η Bartlett (1990:209) σημειώνει την αξία της καταγραφής ημερολογίου υποστηρίζοντας ότι πιθανώς το καλύτερο μέσο παρατήρησης είναι η καταγραφή της πρακτικής μας. Αυτό μπορεί να γίνει με ηχητικό ή οπτικό μέσο (μαγνητοφώνηση ενός μαθήματος, χρησιμοποιώντας μία φωτογραφία, κλπ), αλλά το καλύτερο μέσο φαίνεται να περιλαμβάνει κάποια μορφή γραφής διότι εγγράφως, ξεκινά το πρώτο βήμα για τον αναστοχασμό για το «τι» και το «πώς» της διδασκαλίας.

Τέλος, το ημερολόγιο μπορεί επίσης να εφαρμοστεί και ως μία συνεργατική διαδικασία. Για παράδειγμα, όταν μια ομάδα εκπαιδευτικών αποφασίζουν να συνεδριάσουν, καλό θα ήταν να διαβάζονται τα ημερολόγιά τους και να συζητάνε τις εμπειρίες τους παρέχοντας υποστήριξη και προσφέροντας προτάσεις ταυτόχρονα ο ένας στον άλλο (Favricoroulou, 2009:19).

▪ Παρακολούθηση

Είναι μία εξ ολοκλήρου έμφυτη και συνεχόμενη διαδικασία η οποία προσφέρει την κατανόηση των περίπλοκων στοιχείων της σχολικής τάξης. Η συστηματική παρατήρηση είναι μία γρήγορη κι εύκολη τεχνική για τη συλλογή πληροφοριών για θέματα που μπορεί να απασχολούν έναν εκπαιδευτικό και έτσι να παρέχει απαντήσεις σε κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά μιας κατάστασης. Υποστηρίζεται ότι έχει παραδοσιακά δημιουργήσει στους εκπαιδευτικούς προβλήματα καθώς έχει συνδυαστεί με άγχος (Williams, 1989). Μια τέτοια προσέγγιση, επομένως, είναι σχεδόν απίθανο να προωθήσει τον αναστοχασμό του ατόμου που παρατηρείται και πολύ λιγότερο να οδηγήσει σε ανάπτυξη και αμοιβαία βελτίωση (Favricoroulou, 2009:20).

Επιπροσθέτως, έχουν διατυπωθεί τρεις κατηγορίες εκπαιδευτικής παρατήρησης. Η **παρατήρηση της σχολικής τάξης**, μία μορφή ετεροπαρατήρησης, κατά τη διάρκεια της οποίας ο εκπαιδευόμενος εκπαιδευτικός παρατηρεί τη σχολική τάξη εν ενεργεία συναδέλφων του, συνήθως έμπειρων, με κύριο στόχο να μελετήσει και να αρχίσει να κατανοεί τον τρόπο με τον οποίο η θεωρία μετουσιώνεται σε πράξη. Η δεύτερη, η **αλληλοπαρατήρηση διδασκαλιών**, επικεντρώνεται στην παρατήρηση διδασκαλιών εκπαιδευτικών που βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο επαγγελματικής ανάπτυξης, προσβλέποντας στην ανταλλαγή ανατροφοδοτικών σχολίων, στη συναδελφική στήριξη και στον εκπαιδευτικό στοχασμό. Μια τρίτη μορφή παρατήρησης, η **αυτοπαρατήρηση**, είναι μία εσωτερική διαδικασία που συντελείται στον ίδιο τον εκπαιδευτικό, μέσω του εκπαιδευτικού στοχασμού. Σε όλες τις περιπτώσεις βασικό όχημα για την επεξεργασία των δεδομένων από τον εκπαιδευτικό είναι ο στοχασμός (Παπακώστα, 2010:7).

Τέλος, τονίζεται ότι ο ρόλος του παρατηρητή δεν είναι να κρίνει ή να αξιολογεί, αλλά να καταλαβαίνει και να αποσαφηνίζει τις καταστάσεις, έχοντας οικοδομήσει μια υποστηρικτική σχέση με τον δάσκαλο, ώστε να λειτουργούν ως συνάδελφοι, που εργάζονται συνεργατικά και συντελούν στη βελτίωση του άλλου (Freeman, 1982). Κρίνεται ακόμη αναγκαίο να ακολουθούν μετά την παρατήρηση συζητήσεις για την εκμείευση των ερμηνειών τόσο του δασκάλου, όσο και του παρατηρητή και του μαθητή.

Τέλος, η παρατήρηση, ακόμη, της συμπεριφοράς του μαθητή μπορεί να αποβεί πολύ σημαντική για τον νέο εκπαιδευτικό, καθώς αποκαλύπτει πολλά στοιχεία τα οποία δε θα μπορούσε να εκφράσει ο μαθητής λόγω του σταδίου ανάπτυξής του. Τα δεδομένα που

προκύπτουν μπορούν εύκολα να ποιοτικοποιηθούν και οι κατανομές των συμπεριφορών να μετρηθούν χωρίς όμως να μπορούν να εξηγηθούν.

▪ **Συνεργασία – Διάλογος με συναδέλφους**

Η αναστοχαστική πρακτική ενισχύεται όταν αυτή συμβαίνει σε σχέση με τους άλλους συναδέλφους, εκπαιδευόμενους, μέντορες, δασκάλους και καθηγητές (Rodgers, 2002) . Έτσι, ο εκπαιδευτικός για να εξελίσσεται ως επαγγελματίας, καλείται να βρίσκει πολύτιμες ευκαιρίες (επιμορφωτικά σεμινάρια, ημερίδες, συνέδρια, μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών) να κοινοποιεί, να συγκρίνει τις εμπειρίες τους, να δέχεται συμβουλές αλλά και να υποστηρίζει και να συμβουλεύει τους συναδέλφους του αμοιβαία (Koutrouba, 2012). Άρα ο ρόλος και η ευθύνη του εκπαιδευτικού δεν εξαντλείται στο περιθώριο της σχολικής τάξης αλλά θα ήταν επιτακτικό να αναπτύσσει δίκτυα και συνεργασίες με άλλα άτομα, ομάδες και οργανισμούς τα οποία λειτουργούν αποτρεπτικά για τον ατομικισμό και την εργασιακή απομόνωση του εκπαιδευτικού (Φωτοπούλου, 2013).

Αυτός ο συνεργατικός – αναστοχαστικός διάλογος, αποτελεί μάθηση για τον εκπαιδευτικό που ενέχει κοινωνικό χαρακτήρα. Οι δάσκαλοι φαίνεται να ωφελούνται και να ενδυναμώνονται από τη δουλειά, τον πειραματισμό, τη συζήτηση και τον αναστοχασμό με τους άλλους, καθώς δημιουργείται μία «μαθησιακή κοινότητα» με υποστηρικτικό χαρακτήρα όπου μοιράζονται τις εμπειρίες τους, τις προσωπικές τους ανασφάλειες με αμοιβαιότητα όπου οι κριτικές δεν έχουν χώρο.

Είναι βοηθητικό και ενδιαφέρον να ανακαλεί κανείς εμπειρίες που θεωρεί σημαντικές και να τις ανταλλάσσει με τους συναδέλφους του καθώς αναγνωρίζει σε ποια σημεία είναι πιο επιτυχημένος και σε ποια όχι με βάση τους σκοπούς που έχουν τεθεί. Επομένως, γίνεται λόγος για τον συνεργατικό επαγγελματισμό, όπου η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών λειτουργεί ως ηθική ενθάρρυνση, ενίσχυση της επίδοσης, βελτίωση της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού αλλά ακόμη και ως πλαίσιο σύγκρισης, ανατροφοδότησης και παρακίνησής του (Çimer et al., 2013· Pedrosa-de-Jesus, Guerra, &Watts, 2017· Rodgers, 2002· Φωτοπούλου, 2013).

▪ **Βιντεοσκόπηση**

Η βιντεοσκόπηση είναι μία πολύ βοηθητική διαδικασία που παρέχει σημαντικές πληροφορίες για τη διδασκαλία του εκπαιδευτικού, τη σχολική τάξη, τη διάρκεια της ομιλίας του εκπαιδευτικού και «συλλαμβάνει» τη μη λεκτική επικοινωνία μεταξύ των μελών της (Fox, et al., 2008· Freiberg, 2002). Πιο συγκεκριμένα, σε σύγκριση με τις προηγούμενες πρακτικές

αναστοχασμού που αναφέρθηκαν όπου το υποκειμενικό στοιχείο είναι έντονο, η βιντεοσκόπηση της διδασκαλίας, μπορεί να αποτελέσει ένα πολύτιμο εργαλείο για έναν ουδέτερο και πλήρως λεπτομερή απολογισμό της διδασκαλίας του (Favricoroulou, 2009). Επιπλέον, είναι η μόνη μέθοδος που μπορεί να συλλάβει την ατμόσφαιρα/γενικό κλίμα της τάξης και τα πραγματικά περιστατικά σε μια τάξη σε πραγματικό χρόνο για να εξεταστούν και να αναλυθούν. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επωφεληθούν από αυτή τη διαδικασία με το να έρθουν πρόσωπο με πρόσωπο με τον δικό τους ή των μαθητών τους προφορικό λόγο, τη γλώσσα του σώματος, καθώς και τις αντιδράσεις που συμβαίνουν και τυχόν μικρές λεπτομέρειες που διαφορετικά θα είχαν αγνοηθεί (Favricoroulou, 2009:21).

Η παρουσία της κάμερας όμως μπορεί να επηρεάσει κάποιους μαθητές και να διαστρεβλωθεί η κανονικότητα της τάξης. Με το πέρασ του χρόνου όμως εξοικειώνονται. Τέλος, αν και είναι χρονοβόρο να παρακολουθήσει ο εκπαιδευτικός το βίντεο της διδασκαλίας του, να το απομαγνητοφωνήσει και να το μελετήσει, παρέχει σημαντικές πληροφορίες για τις λεκτικές και μη λεκτικές στρατηγικές που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός και για τη δυναμική της τάξης.

▪ Μικροδιδασκαλία

Η μικροδιδασκαλία αποτελεί μια εργαστηριακή άσκηση διάρκειας 5 έως 20 λεπτών, ανάλογα με το μοντέλο που ακολουθείται κάθε φορά, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός διδάσκει μια μικρή διδακτική ενότητα σε ένα μικρό ακροατήριο, αποτελούμενο από συναδέλφους του με σκοπό την εξοικείωσή του με συγκεκριμένες διδακτικές δεξιότητες. Βασικό στοιχείο της είναι η βιντεοσκόπηση της ώστε εκτός από τους εκπαιδευόμενους να είναι σε θέση και αυτός που διδάσκει να δει τον εαυτό του στο βίντεο ως διδάσκοντα αμέσως μετά την πραγματοποίησή της ή και αργότερα. Μετά την προβολή ακολουθούν ο διάλογος και η συζήτηση από τους εκπαιδευόμενους και τον επόπτη-παιδαγωγό ώστε να βοηθήσουν τους εκπαιδευόμενους να αποκτήσουν επίγνωση όλων αυτών των δεδομένων της διδακτικής τους πρακτικής (Καράμηνas, 2010:3).

Τέλος, παρέχει τις δυνατότητες και το πλαίσιο για τον αναστοχασμό της διδακτικής πρακτικής και κατ' επέκταση τη συνειδητοποίηση από τους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς της σχέσης μεταξύ των σκέψεων και της πρακτικής τους. Με άλλα λόγια η μικροδιδασκαλία παρέχει ένα πλαίσιο αναστοχαστικής διδακτικής πρακτικής και αποτελεί μια μεταγνωστική διαδικασία (Καράμηνas, 2010:3).

▪ **Συνάντηση**

Η συνάντηση εστιάζει στη συζήτηση που προκύπτει μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού. Έχει τη μορφή της άτυπης συνέντευξης και αποτελεί μία ευκαιρία έτσι ώστε να αποκτήσουν και οι δύο μία κοινή κατανόηση της φύσης της διδασκαλίας και της μάθησης και να συζητήσουν τι τους φάνηκε ενδιαφέρον, τι όχι, τι εύκολο, τι δύσκολο και τι άλλαξε. Συζητούν ακόμη τις δυσκολίες που συνάντησαν και προγραμματίζουν από κοινού μελλοντικές δραστηριότητες. Η διάρκεια της συζήτησης τους ποικίλλει ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών. Αυτή η διαδικασία θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί σε ολόκληρη την τάξη και κάποια θέματα να συζητηθούν συλλογικά. Ακόμη, δε θα πρέπει να λησμονείται η αξία της ανατροφοδότησης που λαμβάνει ένας εκπαιδευτικός για τη διδασκαλία του από τα σχόλια των μαθητών του (Freiberg, 2002· Koutrouba, 2012· Pedrosa-de-Jesus et al. , 2017).

▪ **Η ανάλυση εγγράφων**

Η ανάλυση των εγγράφων (εργασίες, τεστ, διαγωνίσματα) των μαθητών αποκαλύπτει πολλές εικασίες για τον τρόπο που μαθαίνουν οι μαθητές και τι πρέπει να μάθουν.

▪ **Έρευνα δράσης**

Ο όρος αναφέρεται σε έρευνα μικρής κλίμακας, η οποία ξεκινά και διεξάγεται από το δάσκαλο, έτσι ώστε να εξετάσει προσεκτικά μια συγκεκριμένη προβληματική περιοχή και με τη βοήθεια κάποιων προκαθορισμένων βημάτων, να γίνει κάποια αλλαγή. Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός υιοθετεί το ρόλο του ερευνητή στη δική του τάξη, διενεργεί έρευνα και λαμβάνει διορθωτικά μέτρα για να διαχειριστεί μια κατάσταση. Μέσω αυτής της διαδικασίας ο εκπαιδευτικός αποκτά πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με τις πρακτικές του, ή τη διδασκαλία του, τους μαθητές και το βαθμό στον οποίο η μάθηση προωθείται. Τέλος, η έρευνα δράσης αυξάνει την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση και τους παρέχει ευκαιρίες για να λάβουν λογικές αποφάσεις, να βρουν βιώσιμες λύσεις, να αναστοχαστούν και να προβληματιστούν για τα αποτελέσματα της διδασκαλίας τους (Favricoroulou, 2009:22).

▪ **Φάκελος εργασιών**

Αποτελεί έναν από τους εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης των μαθητών, όπου οι τελευταίοι θα έχουν ενεργητικό και καθοριστικό ρόλο τόσο στη μαθησιακή διαδικασία όσο και στη διαδικασία αξιολόγησης τους (Γάκη & Σπαντιδάκης, 2015).

Ο φάκελος εργασιών ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αποφασίσουν ποια υλικά θα συμπεριλάβουν κατά τη διδασκαλία τους και τους παροτρύνει να αναστοχάζονται για το ποιες

τεχνικές διδασκαλίας λειτούργησαν καλά στο πέρας της διδακτικής τους εμπειρίας και γιατί. Ακόμη τους επιτρέπει να παρακολουθούν την μαθησιακή διαδικασία, να μαθαίνουν περισσότερα γι' αυτήν και να βελτιώνονται μέσω της επικοινωνίας και της συζήτησης με τους μαθητές τους σχετικά με τα προβλήματα που προκύπτουν (Γάκη & Σπαντιδάκης, 2015). Μπορεί επίσης να χρησιμεύσει ως εργαλείο για την ενίσχυση της κριτικής σκέψης και την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Γάκη & Σπαντιδάκης, 2015). Κρίνεται απαραίτητο να σημειωθεί, ότι ο εκπαιδευτικός στη σταδιοδρομία του μπορεί να τροποποιήσει το φάκελο εργασιών σε διάφορα σημεία ανάλογα τη στοχοθεσία της διδασκαλίας του (Fox, et al., 2008· Korthagen, 2004).

Τέλος, όλες οι προαναφερθείσες στρατηγικές και τεχνικές μπορούν να έχουν τους περιορισμούς τους αλλά μπορούν να διευκολύνουν τον εκπαιδευτικό στην διδακτική του πρακτική με τη σωστή οργάνωση και συστηματική και συνετή εφαρμογή τους.

1.6 Εκπαιδευτικός αναστοχασμός υποψηφίων εκπαιδευτικών και εν ενεργεία εκπαιδευτικών

Ο αναστοχασμός των μάχιμων (εν ενεργεία) εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών που βρίσκονται σε στάδιο επαγγελματικής προετοιμασίας διακρίνεται και διαφοροποιείται (Παπακώστα, 2010:85). Ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός των πρώτων στοχεύει στην επίλυση ενός προβλήματος, εφόσον έχουν υπολογιστεί τα υπέρ και τα κατά του. Πιο συγκεκριμένα, η Valli (1997) υποστηρίζει ότι ο εκπαιδευτικός «κοιτά πίσω», για να ελέγξει αν οι απόψεις του βασίζονται στη λογική και «κοιτά μπροστά», για να σκεφθεί τις συνέπειες της επιλογής του. Στη περίπτωση όμως των υποψήφιων εκπαιδευτικών, ο αναστοχασμός παίρνει τη μορφή της αναστοχαστικής μάθησης (reflective learning) μέσω της οποίας οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί δύναται μελλοντικά να αναπτύξουν τη διδακτική τους πρακτική (Παπακώστα, 2010:85). Γι αυτό η πρακτική άσκηση πρέπει να συνοδεύεται από συστηματική καθοδήγηση και από κριτική ανάλυση των ενεργειών του μελλοντικού εκπαιδευτικού καθώς δε στοχεύει στην διεκπεραίωση μίας άψογης διδασκαλίας ως προς την παιδαγωγική και διδακτική άποψη, αλλά στην αξιολόγηση της δράσης του και στην νοητική επεξεργασία των πρακτικών του (Hoffman & Carlsburg, 2004:176).

Επομένως πρόκειται για μια μεταγνωστική διαδικασία, καθώς οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί που αναστοχάζονται για την διδακτική τους πρακτική αποκτούν μεταγνωστικές δεξιότητες, όπως η σύγκριση, η αξιολόγηση και η αυτό - καθοδήγηση (self – direction) (Calderhead, 1988· Munoz, 2007). Αποκτούν τα εφόδια δηλαδή μέσα από την παρατήρηση,

ερμηνεία, κριτική προσέγγιση της εκπαιδευτικής πράξης, συλλογή και ανάλυση δεδομένων ώστε μελλοντικά να αναγνωρίζουν, να αναλύουν και να λαμβάνουν αποφάσεις για την επίλυση των προβλημάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Είναι απαραίτητο να τονιστεί ότι ο αναστοχασμός είναι μία συνεχής διαδικασία όπου συνδέεται άμεσα η εμπειρία της πρακτικής του εκπαιδευτικού με τις γνώσεις, και πάνω σε αυτές καλείται να αναστοχαστεί με την βοήθεια του επόπτη – μέντορα (Korthagen & Kessels, 1999· Παπακώστα, 2010). Ο αναστοχασμός και οι θεωρητικές γνώσεις που προκύπτουν μέσω της αλληλεπίδρασής του με τον μέντορα συντελούν έτσι ώστε να δημιουργηθούν νέα νοητικά σχήματα για τη διδασκαλία (Παπακώστα, 2010).

Όπως διαπιστώνεται, το ενδιαφέρον των εκπαιδευτών εκπαιδευτικών δεν περιορίζεται στη κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, που αναμφισβήτητα βοηθούν τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς στο σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας τους, αλλά στην ενίσχυση του κριτικά στοχαζόμενου και ερευνητή εκπαιδευτικού (Αυγητίδου, 2014a:67· Αυγητίδου & Χατζόγλου, 2012· Ματσαγγούρας, 2000).

Επομένως, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών διαδραματίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους, καθώς πρόκειται για μια χρονική περίοδο καθοριστικής σημασίας για αυτούς, που σηματοδοτεί τη δημιουργία μιας σταθερής εκπαιδευτικής ταυτότητας, η οποία θα αποτελεί γνώρισμα καθ' όλη τη διάρκεια της μελλοντικής επαγγελματικής τους πορείας (Φωτοπούλου, 2013:207).

Τα τελευταία χρόνια, αναγνωρίζεται η ανάγκη λήψης αποφάσεων από τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, ένα από τα πιο σημαντικά βήματα είναι η ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξής τους. Διατυπώνεται δη η άποψη ότι ο αναστοχασμός μπορεί να ενδυναμώσει την επαγγελματική τους ανάπτυξη και πιο συγκεκριμένα ότι ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός αποτελεί το μέσο μέσω του οποίου επιτυγχάνεται η επαγγελματική τους ανάπτυξη (Pollard et al., 2005· Ryan & Bourke, 2013· Wallace, 1991).

ΚΕΦ. 2: Ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός και διδακτική πράξη

2.1 Η αναγκαιότητα του εκπαιδευτικού αναστοχασμού στην επαγγελματική ανάπτυξη

2.1.1 Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού

Ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 εκδηλώνεται έντονα το ερευνητικό ενδιαφέρον για τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού, γεγονός που επιβεβαιώνεται μέσα από την εκτεταμένη βιβλιογραφία που αφορά στα εκπαιδευτικά ζητήματα και πραγματεύεται την εν λόγω έννοια (Evans, 2011· Hargreaves, 2000· Φωτοπούλου, 2013:69).

Οι ποικίλες και εκτεταμένες αλλαγές σε οικονομικό, πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο όπως η ραγδαία εξάπλωση των νέων τεχνολογιών, οι νέες μορφές της οικογένειας, η εμπλοκή των γονέων και άλλων φορέων στα εκπαιδευτικά ζητήματα επηρεάζουν άμεσα τον εκπαιδευτικό και το έργο του. Η επιδίωξη των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν επαρκώς, στα νέα δεδομένα των αλλαγών και να αντεπεξέλθουν επιτυχώς σε νέους ρόλους και αρμοδιότητες επέδρασε καταλυτικά στην ανάπτυξη της έννοιας της συνεργασίας, της συνεργατικής διάστασης του επαγγελματισμού στη σχολική κοινότητα, ενθαρρύνοντάς τους να ξεφύγουν από τα στενά όρια της τάξης (Hargreaves, 2000· Φωτοπούλου, 2013).

Κρίνεται έτσι απαραίτητη από τους εκπαιδευτικούς η προσέγγιση μιας άλλης διάστασης της γνώσης και της διδασκαλίας, αποδεσμευμένη από το στενό πλαίσιο του σχολείου, ώστε το σχολείο να διευρύνει τους ορίζοντες για μαθητές και εκπαιδευτικούς και να καλλιεργεί την ενεργή και δυναμική μάθηση, η οποία αποτελεί ουσιαστικό γνώρισμα του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού καθώς προάγει την κριτική σκέψη και την αυτογνωσία (Day, 2000· Niemi, 1996· Webb et al., 2004· Φωτοπούλου, 2013:105). Σημαντική παράμετρος επομένως για την αντιμετώπιση των προκλήσεων και των εκτεταμένων αλλαγών είναι η έννοια του επαγγελματισμού (Φωτοπούλου, 2013).

Σε κυβερνητικό επίπεδο, προωθείται η συζήτηση για τον επαγγελματισμό μέσα σε νέο εννοιολογικό πλαίσιο και υπογραμμίζεται η αξία του για τους εκπαιδευτικούς (Swann, McIntyre, Pell, Hargreaves, & Cunningham, 2010). Ο καταιγισμός των πολιτικών αλλαγών καθώς επίσης η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική λειτουργούν περιοριστικά για τον εκπαιδευτικό, μέσα από τις λεπτομερείς περιγραφές των αναλυτικών προγραμμάτων και τις κεντρικές κατευθύνσεις σχετικά με τη διαδικασία της μάθησης (Hargreaves, 2000:151).

Η απόπειρα προσέγγισης και ορισμού του επαγγελματισμού είναι ιδιαίτερα πολυδιάστατη. Η ποικιλία των ορισμών στην εκτεταμένη βιβλιογραφία που υπάρχει για τον επαγγελματισμό αποκαλύπτουν το πολυσύνθετο της έννοιας αυτής (Evans, 2008· Hargreaves, 2000· Φωτοπούλου, 2013).

Αρκετοί ερευνητές εστιάζουν στη διαρκώς μεταβαλλόμενη φύση του επαγγελματισμού και στην εξάρτησή του από παράγοντες του χώρου και του χρόνου, ενώ ταυτόχρονα επισημαίνουν ότι πρόκειται και για μία κοινωνικά προσδιορισμένη έννοια. Συνεπώς, η έννοια του επαγγελματισμού δεν είναι ένα στατικό και αμετάβλητο φαινόμενο, αλλά δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να παρεμβαίνουν στην δυναμική της (Φωτοπούλου, 2013:89).

Η έννοια του επαγγελματισμού έχει προσεγγιστεί ιδεολογικά. Ο Densmore (1987:134) αναφέρει ότι ο επαγγελματισμός δεν πρέπει να θεωρηθεί ως ιδανικός τύπος, ή ως πραγματική ή εξιδανικευμένη περιγραφή των εργασιακών συνθηκών, αλλά ως μια ιδεολογία, η οποία επηρεάζει τις πρακτικές των ατόμων. Ο επαγγελματισμός επομένως αντιπροσωπεύει τις πραγματικές κοινωνικές δομές.

Στην εκπαίδευση, η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης (professional development) σχετίζεται με τη διαδικασία διαρκούς απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων (εκ μέρους του εκπαιδευτικού) σε νέα θέματα τόσο γνωστικού όσο και παιδαγωγικού χαρακτήρα, της διεύρυνσης των γνώσεών του πέραν των βασικών του σπουδών, της βελτίωσης της διδακτικής τους ικανότητας, της συνεργασίας με τους συναδέλφους του καθώς και της βαθύτερης συνειδητοποίησης του ρόλου του στην κοινωνία (Hargreaves, 2000). Στη διαδικασία αυτή, θα πρέπει να συνυπολογιστούν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού, όπως οι σκέψεις, οι αντιλήψεις, οι ερμηνείες, οι πεποιθήσεις και οι αξίες που επηρεάζουν και διαμορφώνουν την πρακτική του (King, 1999).

Οι Swann et al. (2010) εστιάζουν στην τάση αμφισβήτησης της παραδοσιακής έννοιας του επαγγελματισμού. Πιο συγκεκριμένα, το τέλος της δεκαετίας του 1980 επαναπροσδιορίζει την έννοια του επαγγελματισμού (Evans, 2011). Σηματοδοτείται δηλαδή η απομάκρυνση από την έννοια της αυθεντίας, που κυριαρχούσε στον επαγγελματικό χώρο και εγκλώβιζε τον εκπαιδευτικό στα στενά όρια της τάξης. Αναδομείται η έννοια του επαγγελματισμού και γίνεται προσπάθεια επαναπροσδιορισμού, ανανέωσης και αντικατάστασης των γνωρισμάτων της που την συνθέτουν (Troman, 1996· Φωτοπούλου, 2013).

Όσον αφορά τον εκπαιδευτικό, ο επαγγελματισμός εστιάζει στην ανάπτυξη του ίδιου του εκπαιδευτικού σε γνωστικό και πρακτικό επίπεδο, με απώτερο στόχο οι ικανότητες του να λειτουργήσουν προς όφελος των μαθητών (Helsby & McCulloch, 1996:56).

Επισημαίνεται από τους Leaton–Gray & Whitty (2010) η σημασία τριών ουσιαστικών και αλληλοεξαρτώμενων στοιχείων που συνιστούν τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού: α) η γνώση, β) η υπευθυνότητα και γ) η αυτονομία. Το πρώτο στοιχείο, αναφέρεται στη γνώση που αξιοποιείται στη διδασκαλία και τη μάθηση, το δεύτερο εστιάζει στην υπεύθυνη στάση που κατέχει ο εκπαιδευτικός για τη βελτίωση και την πρόοδο των μαθητών και το τρίτο, τονίζει την αυτονομία του εκπαιδευτικού, την ευχέρεια δηλαδή να οργανώνει τη διδασκαλία του.

Άρα, το προφίλ του επαγγελματία εκπαιδευτικού διακρίνεται από τα ακόλουθα γνωρίσματα (Φωτοπούλου, 2013:122):

- ☐ Ο εκπαιδευτικός μαθαίνει να διδάσκει με μεθόδους, να παρέχει νέα προϊόντα μάθησης, να ενσωματώνει τη χρήση νέων τεχνολογιών και να αντεπεξέρχεται στις μαθησιακές απαιτήσεις κατά τρόπο που ενδεχομένως δεν είχε διδαχθεί ο ίδιος.
- ☐ Επιδιώκει τη διαρκή και δια βίου κατάρτισή του, εργάζεται «πέρα από τη τάξη» σε άλλους επιμορφωτικούς χώρους και δεν επαναπαύεται στην αρχική του επιμόρφωση.
- ☐ Η συνεργασία του με άλλους συναδέλφους και γονείς προσφέρει την ευκαιρία για απόκτηση γνώσεων και εμπειριών και δεν αντιμετωπίζεται ως σημείο τριβής και αντιπαλότητας.
- ☐ Αναπτύσσει και εφαρμόζει στόχους που αποσκοπούν στον επανασχεδιασμό της διδασκαλίας και της μάθησης και δε στηρίζεται αποκλειστικά στο τι ξέρει ή τι επιθυμεί να διδάξει.
- ☐ Ενσωματώνει την έρευνα ως στοιχείο που προάγει τη βελτίωση και λειτουργεί ως επιστήμονας επαγγελματίας.
- ☐ Αποδέχεται τη διαφορετικότητα, την αντιπαράθεση και το διάλογο ως δεδομένα που αναδεικνύουν τη συλλογικότητα.
- ☐ Αντιμετωπίζει τους μαθητές μέσα από μία συνεργατική και ισότιμη σχέση.

Παρόμοια, αναφέρεται ότι το να είναι κανείς δάσκαλος σήμερα σημαίνει κάτι περισσότερο από το να διδάσκει και να είναι επιφορτισμένος με τις σχετικές υποχρεώσεις. Σημαίνει ακόμα: (α) συνεργασία με άλλους ως μέρος μιας μεγαλύτερης μαθησιακής κοινότητας, (β) ανάληψη

συλλογικής ευθύνης για όλους τους μαθητές, (γ) ικανότητα εμπλοκής των γονέων και της τοπικής κοινότητας, (δ) να διαθέτει την ετοιμότητα να αξιολογεί τη δράση του και τα αποτελέσματά της, (ε) να τοποθετείται κριτικά απέναντι στα αποτελέσματα αυτά, (στ) να αναλύει τις μαθησιακές ανάγκες και τα προβλήματα των μαθητών και να δραστηριοποιείται ανάλογα και (ζ) να υποστηρίζει τις πρωτοβουλίες δια βίου μάθησης (Γκρίτζιος, 2006:5).

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, που συμβάλλει στην εξέλιξή τους πραγματοποιείται ως εξής (Rodgers και Pinnell, 2002:6–8):

- διαβάζοντας καινούργιες ιδέες σε επιστημονικά άρθρα, παιδαγωγικά περιοδικά για τη διδακτική πρακτική
- προβαίνοντας σε αναστοχασμό, αυτοαξιολόγηση, ανασυνθέτοντας αυτό που κάνουν μέσα στην τάξη
- πειραματιζόμενοι με την πρακτική τους (δοκιμή)
- παρακολουθώντας και συμμετέχοντας σε επιμορφωτικά σεμινάρια, ημερίδες, μεταπτυχιακές σπουδές
- από την αλληλεπίδραση με τους μαθητές, όπου παίρνουν ανατροφοδοτικές πληροφορίες (feedback) για τη διδασκαλία και την αποδοτικότητα των μεθόδων, μέσων και υλικών
- συζήτηση και συνεργασία με άλλους συναδέλφους στο χώρο του σχολείου και έξω από αυτόν

Επομένως στην αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συγκαταλέγονται ορισμένα γνωρίσματα και ιδιαιτερότητες, που αφορούν τα εξής: 1) την έννοια της συνεργασίας και της συμμετοχικότητας, 2) την πρόοδο και την επίδοση των μαθητών, 3) τη συνέχεια και τη διάρκεια της, 4) την αυτο-αξιολόγηση, την κριτική σκέψη και τις στοχαστικές δεξιότητες του εκπαιδευτικού, 5) την ενσωμάτωση στην καθημερινή εργασία του, 6) τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, 7) την καθοδήγησή του, 8) την απόκτηση και την ενίσχυση του γνωστικού υπόβαθρου του, 9) την ενίσχυση του εκπαιδευτικού και του σχολικού περιβάλλοντος, 10) την καθοδήγησή του βάσει ενός σχεδίου και τη συγκρότηση μιας ολοκληρωμένης διαδικασίας για αλλαγή (Φωτοπούλου, 2013:232).

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών επομένως θα μπορούσε να οριστεί ως η συνισταμένη των άμεσων μορφών εκπαίδευσης (σεμινάρια, ομιλίες, διαλέξεις, κ.α), των

μορφών μάθησης στο χώρο του σχολείου (ομάδες επίλυσης προβλημάτων, έρευνα δράσης, συνεργατική μάθηση μεταξύ εκπαιδευτικών) και των μορφών μάθησης εκτός σχολείου (δίκτυα εκπαιδευτικών με ίδιο ή συναφές γνωστικό αντικείμενο και με παρόμοια επαγγελματική σταδιοδρομία, συνεργασίες σχολείων και Πανεπιστημίων) (Υφαντή και Βοζαΐτης, 2009).

Προκύπτει έτσι ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι ένας θεσμός ύψιστης σημασίας για τον εκπαιδευτικό, εφόσον ενισχύει τη συνεχή και συστηματική ακαδημαϊκή, επαγγελματική και προσωπική εξέλιξή του. Ο εκπαιδευτικός που επιμορφώνεται βελτιώνει τις ικανότητες και τα προσόντα του και ενδυναμώνει τον ρόλο και την επαγγελματική του δράση καθώς προσεγγίζει δια βίου τη μάθηση. Σημαντικός παράγοντας της επιμορφωτικής δραστηριότητας του, θεωρείται η **παρακίνηση/ κινητοποίηση** του εκπαιδευτικού, η δύναμη δηλαδή η οποία τον ωθεί και τον κατευθύνει προς μια κατάσταση για την ικανοποίηση μιας ανάγκης ή επιθυμίας του (Μάνος, 2007).

Διαπιστώνεται ότι η επαγγελματική επάρκεια και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού αποτελεί μια εξαιρετικά πολυδιάστατη διαδικασία, η οποία αναπτύσσεται σταδιακά στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης και μέσω της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης (Ξωχέλλης, 2005). Σχετίζεται επομένως, η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού με τη «δια βίου μάθηση», γιατί η εκπαίδευση και η επιμόρφωσή του δεν τελειώνει με την απόκτηση του πτυχίου.

Όπως αναφέρεται στην παρ. 1 του άρ. 2 του Ν. 3879/2010 «δια βίου μάθηση» είναι όλες οι μορφές μαθησιακών δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια της ζωής ενός ανθρώπου που στοχεύουν στην απόκτηση ή την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, οι οποίες βοηθούν στη διαμόρφωση μια ολοκληρωμένης προσωπικότητας, στην επαγγελματική ένταξη και εξέλιξη του ατόμου, στην κοινωνική συνοχή, στην ανάπτυξη της ικανότητας ενεργού συμμετοχής στα κοινά και στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη. Η «δια βίου μάθηση» περιλαμβάνει την «τυπική εκπαίδευση» και την «άτυπη μάθηση».

Η επιμόρφωση ακόμη περιλαμβάνει εκείνες τις οργανωμένες διαδικασίες, θεσμοθετημένες ή μη, που στοχεύουν στη συμπλήρωση και ανανέωση της αρχικής εκπαίδευσης και κατάρτισης του εκπαιδευτικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να είναι σε θέση κατά τη διάρκεια της θητείας του αφενός να βελτιώνει τις σχετικές με το διδακτικό έργο γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις και αφετέρου να εξελίσσεται ο ίδιος ως άτομο (Χατζηπαναγιώτου, 2001:27).

Πιο συγκεκριμένα, η συνεχής διαδικασία μάθησης και εκπαίδευσης περιλαμβάνει τυπικές διαδικασίες όπως τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε οργανωμένα σεμινάρια,

μεταπτυχιακά προγράμματα και τις άτυπες για παράδειγμα τη μελέτη επιστημονικών άρθρων και ερευνών σε επιστημονικά περιοδικά και βιβλία, τη συμμετοχή σε επαγγελματικά δίκτυα συνεργασιών, τη συνεργασία και ανταλλαγή απόψεων με συναδέλφους, την ανταλλαγή επισκέψεων σε σχολεία άλλων χωρών κ.λπ. (Ganser, 2000). Επομένως, το συνεχές και αδιάκοπο στοιχείο της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, σχετίζεται άμεσα με τον επαγγελματισμό και τη διαμόρφωση του επαγγελματικού προφίλ του.

Στόχος της επιμόρφωσης είναι η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου, η επίλυση καθημερινών προβλημάτων, ο επαναπροσδιορισμός των στόχων και των πρακτικών του στα πλαίσια της αυτοαξιολόγησής του, τα οποία συνεπάγονται με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και την αναβάθμιση της ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Ακόμη, τονίζεται ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού πρέπει να οικοδομούνται με βάση τις γνώσεις, τις απόψεις των εκπαιδευτικών, το πώς αντιλαμβάνονται τα προβλήματα της τάξης τους και τις πρακτικές διαχείρισης της που εφαρμόζουν, τονίζοντας τη σημασία του εκπαιδευτικού αναστοχασμού σχετικά με τις δικές τους επαγγελματικές ανάγκες (Bergh, Ros, & Beijgaard, 2015).

Δεν θα πρέπει να λησμονείται ότι η συνεχής επιμόρφωση δεν μπορεί να συμβάλλει στην εκπαιδευτική αλλαγή και μεταρρύθμιση αν δεν είναι μέρος της ευρύτερης εκπαιδευτικής πολιτικής. Πρέπει λοιπόν σε επίπεδο εσωτερικής πολιτικής της σχολικής μονάδας να οριοθετηθεί μια επιμορφωτική πολιτική, να υπάρχει ξεκάθαρη γνώση του πεδίου και συστηματική επεξεργασία των στόχων, των επιμορφωτικών διαδικασιών και μέσων (Μαυρογιώργος, 2011· 1999).

Προτείνεται αυτό, διότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν την αναγκαιότητα της διδακτικής τους υποστήριξης τόσο κατά τη διάρκεια σπουδών τους όσο και στα προγράμματα επιμόρφωσης και τονίζεται ότι η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, οι μετέπειτα επιμορφώσεις και οι ατομικές ανάγκες για αυτομόρφωση και διαρκή βελτίωση στοχεύουν στην αντιμετώπιση όλο και πιο σύνθετων προβλημάτων στην τάξη (Κουτρούμπα & Ζησιμοπούλου, 2006).

Έτσι, είναι αναγκαία και χρήσιμη η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού μέσω της επιμόρφωσής του, αφού βοηθάει και αυτή με τη σειρά της στη συνεχή και πολύπτυχη ανάπτυξη και εξέλιξη του επαγγελματία – εκπαιδευτικού. Μάλιστα, η φιλοσοφία της δια βίου

μάθησης μεταφέρεται διαμέσου του εκπαιδευτικού στους μαθητές, και έτσι εκπαιδευτικοί και μαθητές συμπορεύονται στη συνεχή διαδικασία μάθησης κατά τη διάρκεια της ζωής τους.

2.1.2 Αναστοχασμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Η σχέση τους και ο αλληλοεπηρεασμός τους

Οι Çimer et al. (2013:134) αναφέρουν ότι ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός είναι αυτός που αναστοχάζεται, που εξετάζει δηλαδή προσεκτικά και τακτικά τις πρακτικές, τις πεποιθήσεις, τις αξίες του, προσδιορίζει τις διαθέσιμες επιλογές, εξετάζει τις δικές του αξίες ως επαγγελματίας και κάνει συνειδητές επιλογές σχετικά με το πώς να ενεργεί προκειμένου να ενισχυθεί η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα του έργου του.

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία υποστηρίζεται σθεναρά η θέση ότι σημαντική παράμετρος της γνώσης για τον εκπαιδευτικό αποτελεί ο αναστοχασμός που έχει ως σημείο εκκίνησης την ανασκόπηση των προσωπικών εμπειριών που αποκομίζει από την τάξη και οι οποίες λειτουργούν ως διαφορετικές μορφές γνώσης και ευκαιρίες επαγγελματισμού (Boud et al., 1985· Çimer et al., 2013· Dewey, 1933· Kolb, 1984· Korthagen & Vasalos, 2005· Posner, 2000· Φωτοπούλου, 2013).

Ειδικότερα, έχει διατυπωθεί ότι ο αναστοχασμός σχετικά με τα πρακτικά προβλήματα και τις ανησυχίες του εκπαιδευτικού, έχει μεγαλύτερη συναισθηματική σημασία γι αυτόν και ανοίγει το δρόμο για τη συνεχή επαγγελματική του ανάπτυξη (Van den Bergh, Ros, & Beijaard, 2014:781).

Από την άλλη, η έλλειψη προβληματισμού και αναστοχασμού από την μεριά του εκπαιδευτικού, οδηγεί στην επανάληψη μη αποτελεσματικών αλλά ασφαλών πρακτικών, οι οποίες δεν προωθούν τη μάθηση των μαθητών (Favricopoulou, 2009:17).

Επομένως, ο αναστοχασμός, αποτελεί κεντρικό γνώρισμα του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού. Η αναστοχαστική διδασκαλία του εκπαιδευτικού ακόμη συντελεί στην ανάπτυξη του εαυτού του, καθώς αντιλαμβάνεται βαθύτερα τον εαυτό του ως επαγγελματία σε σχέση με το πλαίσιο το οποίο εργάζεται και έτσι αναπτύσσεται η επαγγελματική του ταυτότητα και ωριμότητα (Freese, 1999· Gale & Jackson, 1997). Η διαδικασία αυτή ενέχει κάποιες δυσκολίες, καθώς, όπως προκύπτει, δεν αποτελείται από μια σειρά βημάτων αλλά πρόκειται για έναν ολιστικό τρόπο προσέγγισης και αντιμετώπισης των ζητημάτων (Zeichner & Liston, 1987).

Η επαγγελματική ανάπτυξη δεν περιορίζεται στην απλή μετάδοση γνώσης και δεξιοτήτων αλλά προάγει και την καλλιέργεια στοχαστικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, οι οποίες δρουν καταλυτικά και ενισχύουν την απόκτηση νέων αντιλήψεων σχετικά με τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις και τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν (Φωτοπούλου, 2013:235).

Παρόλα αυτά, τόσο η εκπαιδευτική όσο και η προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δεν είναι εύκολο να διαχωριστούν, αλλά συμβαδίζουν και αλληλοπροσδιορίζονται (Ματσαγγούρας, 1999:35). Ειδικότερα, η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, όπως επίσης και οι έννοιες της αυτοεκτίμησης, της αυτοεικόνας και της αυτοαξιολόγησης συνδέονται άρρηκτα με την έννοια του εκπαιδευτικού αναστοχασμού. Με τη συμβολή της αυτοεκτίμησης, η ταυτότητα του εκπαιδευτικού υπόκειται σε διαρκή διαμόρφωση, προσαρμογή και αναπροσαρμογή, η αυτοεικόνα αποκαλύπτεται μέσα από μια διαδικασία περιγραφής του εαυτού του ως άτομο και τέλος μέσω της αυτοαξιολόγησης/αυτοεκτίμησης ο εκπαιδευτικός κάνει μία αποτίμηση του εαυτού του (Cooper & Olson, 1996· Kelchtermans, 1993).

Επομένως, ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη έχει διττή διάσταση, αφού αφενός μεν θεωρείται ισοδύναμος με τη διαδικασία της συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης και σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού, αφετέρου δε συμπεριλαμβάνει την ανάπτυξη της προσωπικότητας του (Γκρίτζιος, 2006). Οι δραστηριότητες που ενισχύουν την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών, επιμορφωτικά σεμινάρια/συνέδρια/ημερίδες) δύναται να τον καταστήσουν ικανό να αποκτήσει εξειδικευμένες γνώσεις, βαθύτερη κατανόηση του αντικειμένου και τέλος να συνειδητοποιήσει τον επαγγελματικό ρόλο του εκπαιδευτικού αλλά και τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του (van den Bergh et al., 2015· Meierdirk, 2017· Roberts, 1988).

Με βάση λοιπόν τα παραπάνω, η διδασκαλία που βασίζεται στον αναστοχασμό, παρέχει στον εκπαιδευτικό την ευκαιρία να έρχεται αντιμέτωπος με τον ίδιο του τον εαυτό, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του εποικοδομητικά και αντικειμενικά, με τρόπο τέτοιο που να ενσωματώνει τη συνεχή προσπάθειά του για αλλαγή και βελτίωση. Ένα θεμελιώδες στοιχείο μέσω του οποίου ο δάσκαλος μπορεί να ανταπεξέλθει και να «επιβιώσει» στις σύγχρονες απαιτήσεις της σχολικής τάξης είναι η προσωπική του ενασχόληση με την εικόνα του και τη δράση του μέσω της βαθιάς κατανόησης των χαρακτηριστικών του και της επίγνωσης πώς οι άλλοι τον βλέπουν. Εντούτοις στην αναστοχαστική πρακτική, ο βασικός σκοπός είναι η πολύπτυχη θέαση και επίγνωση του εαυτού του. Αυτή η προσωπική αφοσίωση σχετίζεται

άμεσα και ενισχύει τον επαγγελματικό ρόλο του εκπαιδευτικού και την προσωπική εκπλήρωση από τη διδασκαλία (Pollard et al., 2005).

Παρόμοια, ο αναστοχασμός αποτελεί για τον εκπαιδευτικό ένα ταξίδι μέσα από το οποίο αποκομίζει νέες και ενδιαφέρουσες εμπειρίες. Οι εμπειρίες αυτές αφορούν τη φύση του επαγγέλματός του και την εικόνα που έχει για το ρόλο του ως επαγγελματία. Η διαδικασία αυτή, επομένως τον βοηθάει να δει και να λάβει υπόψη του πράγματα που πιθανόν να αγνοούσε (για παράδειγμα τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει τους μαθητές και τους συναδέλφους του, το πώς τον αντιμετωπίζουν αυτοί, το κλίμα της τάξης κ.ά.) με απώτερο σκοπό την βελτίωση του έργου του και του ίδιου (Brookfield, 1995).

Ωστόσο, η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συνεισφέρει στην προσωπική ικανοποίηση και ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού, εφόσον νιώθει πιο αποτελεσματικός και επαρκής για τη δουλειά του μέσω του αναστοχασμού, καθώς μπορεί να αποτελέσει έναν αποτελεσματικό τρόπο σχετικά με την καλύτερη κατανόηση του εαυτού του σε σχέση με το πλαίσιο στο οποίο εργάζεται.

Με βάση τα προαναφερόμενα βιβλιογραφικά δεδομένα, η αναστοχαστική διδασκαλία δύναται να διευρύνει τις εμπειρίες του εκπαιδευτικού που συνδέονται με τη διδακτική πρακτική του και τελικά να συμβάλλει στην οικοδόμηση νέων ερμηνειών μιας κατάστασης. Έχει απολογιστικό χαρακτήρα, καθώς οδηγεί τον εκπαιδευτικό σε σκέψεις και ερωτήσεις για τις συναφείς με την διδακτική πράξη ιδέες και γνώσεις (Καλαϊτζοπούλου, 2001). Σκοπός της αναστοχαστικής διδασκαλίας, είναι η σκέψη του εκπαιδευτικού που έχει τις ρίζες της στο διδακτικό μετασχηματισμό, που με τη σειρά του δύναται να οδηγήσει στην επαγγελματική του ωρίμανση (Pollard et al., 2005).

Τέλος, ο Posner (2000) αποτύπωσε σχηματικά τα οφέλη του αναστοχασμού μέσω μιας εξίσωσης: εμπειρία + αναστοχασμός = ανάπτυξη. Με άλλα λόγια, περισσότερη μάθηση προέρχεται από τον αναστοχασμό πάνω στην εμπειρία παρά από την ίδια την εμπειρία (Calderhead, 1988· Korthagen & Vasalos, 2005· Παπακώστα, 2010:95). Όταν, δε, ο στοχασμός γίνεται σε ομαδικό πλαίσιο και σε συνεργασία με τους συναδέλφους – συμφοιτητές τους, οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσονται.

Συμπερασματικά, ο αναστοχασμός αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας της επαγγελματικής ανάπτυξης ενός εκπαιδευτικού. Είναι ζωτικής σημασίας για έναν εκπαιδευτικό να προβληματίζεται σχετικά με τις πρακτικές του/της. Η διαδικασία αυτή καθοδηγεί τον εκπαιδευτικό σε διορθωτικές παρεμβάσεις με στόχο τη βελτίωση, την αλλαγή και ως εκ τούτου

την ανάπτυξή του. Ο αναστοχασμός, όπως προκύπτει από τα προαναφερθέντα, δεν πρέπει να θεωρείται ως μια τυχαία πράξη αλλά μία σκόπιμη και συνειδητή διαδικασία λήψης αποφάσεων μέσω της ανασκόπησης, την ανάλυσης, της επανεξέτασης και της απόρριψης αναποτελεσματικών στρατηγικών. Οι εκπαιδευτικοί που υιοθετούν τον αναστοχασμό τείνουν να αναθεωρούν κάποια από τα κλισέ που έχουν αποκτήσει στα πρώτα στάδια της εκπαίδευσης τους και είναι έτσι σε θέση να αναπτύξουν πιο τεκμηριωμένη πρακτική και να κάνουν ξεκάθαρες τις σιωπηρές πεποιθήσεις και πρακτικές τους γνώσεις οδηγούμενοι σε νέους δρόμους γνώσης και κατανόησης (Crandall, 2000:40).

Τέλος, προτείνεται η επαγγελματική ανάπτυξη να γίνεται στρατηγική που δημιουργεί το κατάλληλο περιβάλλον και τρόπο σκέψης που προωθεί το επαγγελματικό καινοτόμο ήθος, για την παρακίνηση του συνόλου των φορέων σε συλλογικές μορφές διαρκούς πρωτοβουλίας και αλλαγής καθώς οι εκπαιδευτικές αλλαγές δεν νοούνται χωρίς την ενεργό συμμετοχή των ίδιων των εκπαιδευτικών (Γκρίτζιος, 2006:6).

2.2 Περιορισμοί του εκπαιδευτικού αναστοχασμού

Ο αναστοχασμός μπορεί να είναι ένα πολύτιμο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών που είναι πρόθυμοι να σπάσουν τη ρουτίνα της διδασκαλίας τους, αυτό όμως μπορεί να επιτευχθεί, υπό την προϋπόθεση ότι χρησιμοποιείται με κατάλληλο τρόπο και σύνεση, και έτσι φαίνεται να οδηγεί στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Ωστόσο, υπάρχουν ορισμένοι περιορισμοί που πρέπει να αναφερθούν.

Αρχικά, απαιτείται εμπειρία, εμπιστοσύνη και ωριμότητα από τη μεριά του εκπαιδευτικού. Για να επιτύχει ένας δάσκαλος την επαγγελματική του ανάπτυξη μέσω του αναστοχασμού, είναι σημαντικό να καταρτίζεται – επιμορφώνεται συνεχώς, για να αποκτήσει τις δεξιότητες και τις ικανότητες εκείνες που θα τον εξοικειώσουν με τη διδακτική πράξη ώστε να τη διαχειριστεί βέλτιστα, να αναλάβει την ευθύνη των διδακτικών του πρακτικών για να αισθάνεται επαγγελματικά επαρκής και να προσανατολίζεται στην ανάπτυξη και βελτίωσή του ως προσωπική ανάγκη (Favricopoulou, 2009:22). Αυτή η διαδικασία, όμως θα αποβεί ιδιαίτερα δύσκολη για έναν αρχάριο εκπαιδευτικό (novice teacher), όπου ο στόχος του είναι η «επιβίωση» του στη τάξη, η διασφάλιση της αυτοεικόνας του και η επιτυχής ολοκλήρωση της διδασκαλίας του και όχι η λήψη αποφάσεων για την επίλυση προβληματικών καταστάσεων, που απαιτούν από τη μεριά του εκπαιδευτικού ανοιχτό μυαλό και καινοτομία (Akbari, 2007 · Favricopoulou, 2009:23).

Ακόμη, ορισμένοι συγγραφείς πιστεύουν ότι η κοινωνία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία του αναστοχασμού. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού δηλαδή, όπως επίσης και οι έννοιες της διδασκαλίας και της μάθησης, είναι κοινωνικά κατασκευασμένες, επηρεάζονται, διαμορφώνονται και προσδιορίζονται δηλαδή με βάση το κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο (Pollard et al., 2005). Έτσι, προκύπτει ότι η αμοιβαία υποστήριξη μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη, καθώς η «αλλαγή της ταυτότητας» του εκπαιδευτικού είναι μία δύσκολη διαδικασία που δεν πραγματοποιείται εύκολα (Korthagen, 2004).

Μία άλλη πολύ σημαντική πτυχή, είναι ο χρόνος και η διαθεσιμότητά του για την προώθηση του εκπαιδευτικού αναστοχασμού (Dimitriadou, 2010:14). Έτσι, από τη μία, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών καλό θα ήταν να προωθεί τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών και από την άλλη ο ίδιος ο εκπαιδευτικός καλό θα ήταν να προσανατολίζει την σκέψη του προς αυτή την κατεύθυνση, δηλαδή στο τι πήγε και τι δεν πήγε καλά κατά τη διδασκαλία του (Favricoroulou, 2009).

Άλλος ένας σημαντικός παράγοντας είναι η δομή των προγραμμάτων σπουδών των υποψήφιων εκπαιδευτικών, τα οποία θα πρέπει, όπως προτείνεται από τη βιβλιογραφία, να δημιουργούν τις κατάλληλες και υποστηρικτικές συνθήκες ώστε να ενθαρρύνουν την ανάπτυξη του αναστοχασμού (Dimitriadou, 2010:14, Valli, 1997). Πιο συγκεκριμένα, θα ήταν ωφέλιμο να δίνονται οδηγίες/συμβουλές στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς για τις τεχνικές αναστοχασμού αλλά και για την προστασία του εαυτού τους, παραμερίζοντας κάποιους συναισθηματικούς παράγοντες που μπορεί να θολώσουν την κρίση τους και την αντικειμενικότητά τους (Favricoroulou, 2009). Διαφορετικά, ο αναστοχασμός δεν θα λειτουργεί ενισχυτικά για την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη.

Ακόμη, τα εμπόδια του αναστοχασμού περιλαμβάνουν τις υπάρχουσες προκαταλήψεις σχετικά με το συγκεκριμένο επάγγελμα και με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας καθώς επίσης και την απροθυμία των εκπαιδευτικών να αγκαλιάσουν την καινοτομία και τη δημιουργικότητα στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία (Favricoroulou, 2009:24).

Τέλος, έχουν διατυπωθεί αμφιβολίες από ορισμένους ερευνητές σχετικά με τη συσχέτιση μεταξύ του αναστοχασμού και της επαγγελματικής τους βελτίωσης υποστηρίζοντας ότι δεν επιβεβαιώνεται πως οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υιοθετούν την αναστοχαστική διδασκαλία έχουν είτε οι ίδιοι είτε οι μαθητές έχουν παρουσιάσει βελτίωση (Braun & Crumpler, 2004' Griffiths, 2000).

ΚΕΦ 3. Ανασκόπηση ερευνών και σκοπός της παρούσας έρευνας

3.1: Ανασκόπηση ερευνών για τον αναστοχασμό του εκπαιδευτικού

Η ανάδειξη από πολλούς μελετητές της συμβολής του αναστοχασμού στην εκπαιδευτική ανέλιξή τους, είχε ως αποτέλεσμα τη διενέργεια ερευνών που ασχολήθηκαν για τον εντοπισμό τους. Πιο συγκεκριμένα στο κεφάλαιο αυτό, επιχειρείται μια προσπάθεια ανασκόπησης της υπάρχουσας σχετικής με το θέμα της παρούσας εργασίας, ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας. Η αναζήτηση των ερευνών και η σταχυολόγηση άρθρων και μελετών έγινε σε ελληνικές και διεθνείς ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες, σε επιστημονικά – ερευνητικά περιοδικά, σε πρακτικά συνεδρίων καθώς επίσης και σε παρεμφερείς με το θέμα διδακτορικές διατριβές και μεταπτυχιακές εργασίες.

Η Meierdirk (2017) μελέτησε τον αναστοχασμό 6 φοιτητών εκπαιδευτικών του Ανώτατου Ιδρύματος Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νοτιανατολικής Αγγλίας κατά τη διάρκεια της φοίτησης τους και το κατά πόσο η ανάλυση των δυνατών και αδύνατων σημείων τους καθιστούν πιο καταρτισμένους εκπαιδευτικούς μέσω της μελέτης περίπτωσης. Πιο συγκεκριμένα τα δεδομένα συλλέχθηκαν με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων και φυλλαδίων αναστοχαστικής πρακτικής. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι οι φοιτητές εκπαιδευτικοί μέσω της διερεύνησης των δυνατών και αδύναμων σημείων τους αναστοχάζονται, αξιολογούν τη διδασκαλία τους και θέτουν στόχους για το επόμενο μάθημα. Ακόμη, αναδύεται ότι η διαδικασία του αναστοχασμού έχει αποβεί ιδιαίτερα βοηθητική για τη βελτίωση της διδασκαλίας τους τονίζοντας την επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος (συνάδελφοι, οικογένεια κ. λπ.).

Οι Murphy & Ermeling (2016) χρησιμοποίησαν το εργαλείο «Έρευνα για την αναστοχαστική κριτική: ένα εργαλείο για την αξιολόγηση της ανάπτυξης του εκπαιδευτικού ως αναστοχάζομενος επαγγελματίας» της Larrivee (2008) για να υπολογίσουν κατά πόσο ένας υποψήφιος ή εν ενεργεία εκπαιδευτικός αναστοχάζεται, να καθοριστεί το επίπεδο αναστοχασμού του και αν αυτός ο αναστοχασμός συντελεί σε ένα υψηλότερο βαθμό αναστοχασμού και επαγγελματικής ανάπτυξής του. Οι 171 εκπαιδευτικοί, 5 δημοτικών σχολείων και 1 γυμνασίου, που συμμετείχαν, κλήθηκαν να αξιολογήσουν το επίπεδο της αναστοχαστικής πρακτικής τους και να την συγκρίνουν με τις εκτιμήσεις των μεντόρων τους ώστε να εργαστούν μαζί για να αναπτύξουν στρατηγικές που θα μπορούσαν να πετύχουν υψηλότερου επιπέδου αναστοχασμού. Τα αποτελέσματά της παρουσιάζουν ότι αυτό το

εργαλείο, το οποίο προωθεί τον συνεργατικό διάλογο, τον καθορισμό κοινών στόχων, την ανατροφοδότηση και την καθοδήγηση μεταξύ εκπαιδευτικού και μέντορα, μπορεί να μετρήσει, να «αναπαραστήσει» και να προάγει τον αναστοχασμό του εκπαιδευτικού και οι εκπαιδευτικοί να οδηγηθούν σε ανώτερο επίπεδο αναστοχασμού (κριτικό αναστοχασμό) και βελτίωσης της επαγγελματικής αποτελεσματικότητάς τους, να αναστοχαστούν δηλαδή, να προβληματιστούν και να τροποποιήσουν τις πρακτικές τους για τη διαχείριση της τάξης τους.

Ως προς τη διερεύνηση της διαφοράς μεταξύ του αναστοχασμού και του φύλου αλλά και της ηλικίας/ετών προϋπηρεσίας του εκπαιδευτικού, οι Afshar & Farahani (2015) πραγματοποίησαν έρευνα σε 233 εκπαιδευτικούς από το Ιράν με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου. Κατέληξαν στα συμπεράσματα ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του αναστοχασμού του εκπαιδευτικού και του φύλου του και ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στην ηλικία του/στα έτη προϋπηρεσίας του και στον αναστοχασμό του εκπαιδευτικού, όσο δηλαδή μεγαλύτερη ηλικία και περισσότερη διδακτική εμπειρία έχει ο εκπαιδευτικός, τόσο περισσότερο αναστοχάζεται.

Το παραπάνω εύρημα ωστόσο δεν επιβεβαιώνεται από μία νεότερη έρευνα των Heikonen, Pietarinen, Pyhältö, Toom & Soini (2016) που διεξήχθη σε 284 εν ενεργεία εκπαιδευτικούς με περισσότερα τα 5 χρόνια προϋπηρεσίας. Από την ανάλυση των δομικών μοντέλων εξισώσεων (SEM) προκύπτει ότι η μη επαρκής εμπειρία του εκπαιδευτικού σχετίζεται αρνητικά με τον αναστοχασμό του εκπαιδευτικού και τον μετασχηματισμό της διδασκαλίας του.

Ο Susoy (2015) διεξήγαγε μία ποιοτική έρευνα για να εξετάσει τη συμβολή των βιντεοσκοπήσεων της διδασκαλίας 3 φοιτητών εκπαιδευτικών στην προώθηση του αναστοχασμού τους. Με τη χρήση της παρατήρησης, της συνέντευξης και του ερωτηματολογίου ανοικτού τύπου προέκυψε ότι οι φοιτητές εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι ωφελήθηκαν από την παρακολούθηση του βίντεο της διδασκαλίας τους καθώς απέκτησαν μεγαλύτερη επίγνωση της ατμόσφαιρας της τάξης, παρατήρησαν με σοβαρότητα, σχολίασαν, συζήτησαν τα δυνατά και τα αδύνατα στοιχεία τους, αξιολόγησαν και άσκησαν κριτική στον εαυτό τους ως δάσκαλοι. Ακόμη, οι φοιτητές θεώρησαν πιο ευεργετική την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν μέσα από την αυτοανάλυση της διδασκαλίας τους μέσω του βίντεο του σε σχέση με τις προφορικές ανατροφοδοτήσεις.

Παρόμοια, σε παλαιότερη έρευνα οι Calandra, Gurvitch & Lund (2008) χρησιμοποιώντας τη διερευνητική πολλαπλή μελέτη περίπτωσης σε 10 εκπαιδευτικούς,

μελέτησαν αν οι εκπαιδευτικοί αναστοχάζονται με την παρακολούθηση του βίντεο διδασκαλίας τους. Τα αποτελέσματα ήταν θετικά και δη σημειώθηκε ότι ο αναστοχασμός μέσω της παρακολούθησης του βίντεο διδασκαλίας του βελτιώνει τη διδασκαλία του και την αποτελεσματικότητά της.

Αργότερα, οι Wegner et al. (2014) ερεύνησαν το μοντέλο του Korthagen προσαρμόζοντάς το στο πρόγραμμα “Kolumbus – Kids” το 2006 σε φοιτητές δασκάλους, παρέχοντάς τους την ευκαιρία να αποκτήσουν την πρώτη διδακτική τους εμπειρία με μικρές ομάδες 15 μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, καθώς οι φοιτητές σπάνια έχουν εκπαιδευτεί στη χρήση του αναστοχασμού ως μέσο για την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής τους επάρκειας, το Τμήμα Διδακτικής της Βιολογίας του Πανεπιστήμιο Bielefeld σχεδίασε μία εφαρμογή (wiki) αναστοχασμού, το οποίο στόχευε στην υποστήριξη των δεξιοτήτων αναστοχασμού των φοιτητών δασκάλων. Ειδικότερα, αυτή η εφαρμογή επέτρεπε στους φοιτητές να αναλύσουν το προηγούμενο μάθημά τους, με βάση τα προκαθορισμένα κριτήρια, μέσω της βιντεοσκόπησης της διδασκαλίας τους. Κλήθηκαν δηλαδή να προβληματιστούν στο αν πέτυχαν τους επιδιωκόμενους στόχους, να σκεφτούν διαφορετικούς τρόπους που θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τις επόμενες φορές και να αναστοχαστούν στις αντιλήψεις και στις στάσεις τους απέναντι στη διδασκαλία λαμβάνοντας υπόψη την προσωπικότητα και τα χαρακτηριστικά εκείνα που επηρεάζουν το ρόλο του εκπαιδευτικού. Κατά τη διεξαγωγή του προγράμματος, οι φοιτητές εστίασαν σε πειράματα, στην παρατήρηση ζωντανών ζώων μέσω της χρήσης νέων τεχνολογιών ποικίλων μεθόδων διδασκαλίας με 15 μαθητές 9 έως 12 ετών. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας έδειξαν ότι οι ικανότητες αναστοχασμού και τροποποίησης της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού προσθέτουν ουσιαστική ασφάλεια στη διδασκαλία του και αποτελούν ένα σημαντικό πλεονέκτημα στη βελτίωση των δυνατοτήτων του κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας του, επομένως συντελούν στη βελτιστοποίηση της διδασκαλίας τους.

Η Αυγητίδου (2014a) μελέτησε τις πιθανές διαφοροποιήσεις της μαθησιακής εμπειρίας και πιο συγκεκριμένα των πεποιθήσεων και των πρακτικών τους πριν, κατά και μετά την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πράξης 4 μελλοντικών εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της πρακτικής τους άσκησης στο διάστημα του ενός χρόνου. Χρησιμοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις πριν και μετά την ανάληψη του εκπαιδευτικού έργου καθώς και παρατηρήσεις και βιντεοσκοπήσεις της εκπαιδευτικής τους πράξης. Τα αποτελέσματα έδειξαν διαφοροποιημένες πεποιθήσεις, στάσεις, και πρακτικές των υποψηφίων εκπαιδευτικών κατά την πρακτική τους

άσκηση λόγω προσωπικών παραγόντων, διαφορών στις προσωπικές τους θεωρίες, στην επάρκεια απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων καθώς και στην ικανότητα στοχασμού τους πάνω στην πράξη.

Παρόμοια ήταν τα αποτελέσματα μιας άλλης έρευνας (Calderhead & Robson, 1991) που έγινε σε 12 φοιτητές εκπαιδευτικούς. Με τη μέθοδο της συνέντευξης και της βιντεοσκόπησης της διδασκαλίας τους στο μάθημα των Μαθηματικών φαίνεται ότι οι αντιλήψεις τους για τη διδασκαλία και για την επαγγελματική τους ανάπτυξη διαφοροποιούνταν πριν και μετά το διδακτικό τους έργο καθώς επίσης η νοητική αναπαράσταση της διδασκαλίας (προϋπόθεση αναστοχασμού) τους μετά από αυτήν φαίνεται ότι αποτελεί μία εποικοδομητική διαδικασία για την επαγγελματική ανάπτυξή τους.

Ως προς τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, παρεμφερή είναι η μελέτη των Κορτέση – Δαφέρμου, Σφυρόερα, & Τσερμίδου (2009–2010) (Ανδρούσου & Αυγητίδου, 2013). Η συγκεκριμένη μελέτη στοχεύει, με τη χρήση ερωτηματολογίου, να καταγράψει τις προσδοκίες και τις αντιλήψεις 261 τριτοετών φοιτητριών/ών του ΤΕΑΠΗ του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου σχετικά με την Πρακτική Άσκηση, αλλά και τις τυχόν μετακινήσεις τους – ως προς τις προσδοκίες και τις αντιλήψεις τους – και να τις συσχετίσει με το αναστοχαστικό μοντέλο που εφαρμόζεται στο συγκεκριμένο τμήμα, προκειμένου να καταλήξει σε διαπιστώσεις που θα μπορέσουν να συμβάλουν στη βελτίωσή του. Τα ευρήματα παρουσιάζουν ότι μετά το διδακτικό τους έργο, οι μετατοπίσεις τους ως προς τη συνειδητοποίηση της σχέσης της θεωρίας με την πράξη και την κατανόηση της αναγκαιότητας της θεωρητικής γνώσης για την ανάλυση ή/και τη διαμόρφωση κάθε εκπαιδευτικής πραγματικότητας, μοιάζουν σημαντικές, δηλαδή τείνουν να αντιμετωπίζουν το δίπτυχο θεωρία – πράξη σαν κάτι ενιαίο, χωρίς ωστόσο να αποδεσμεύονται απολύτως από αντιστάσεις που τυχόν οφείλονται σε παγιωμένες πεποιθήσεις σχετικά με ζητήματα λειτουργίας της τάξης και του ρόλου του εκπαιδευτικού.

Η Αυγητίδου (2014b), σε μία άλλη μελέτη της, ερευνά πώς η χρήση ημερολογίων από τους 2 εκπαιδευτικούς συντελεί στην εγγραφή, στην ερμηνεία, στον προβληματισμό, στον αναστοχασμό και στη λήψη αποφάσεων των εκπαιδευτικών σε μία συνεργατική έρευνα δράσης. Η συνεργατική έρευνα δράσης διήρκησε από την αρχή έως το τέλος της σχολικής χρονιάς και διεξήχθησαν παράλληλα συνεντεύξεις και βιντεοσκοπήσεις. Διαπιστώθηκε ότι τα ημερολόγια μπορούν να αποτελέσουν ένα κατάλληλο πλαίσιο για αυτογνωσία, κατανόηση του άλλου, κριτική διερεύνηση των εκπαιδευτικών πρακτικών, συνεργασία και ανάπτυξη πρακτικής γνώσης. Ειδικότερα, η διαδικασία της συστηματικής παρατήρησης και της τήρησης του ημερολογίου λειτούργησε ενισχυτικά στην πρόκληση του αναστοχασμού, την

επανατοποθέτηση των εκπαιδευτικών δηλαδή σε θέματα διδασκαλίας και συσχετίστηκε με την τροποποίηση και τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών τους.

Κάποιοι άλλοι ερευνητές θεώρησαν χρήσιμο η καταγραφή ημερολογίων να γίνει από τους εκπαιδευόμενους. Μια σημαντική τέτοια έρευνα είναι της Klímona (2015) όπου ζητήθηκε από 4 φοιτητές του πανεπιστημίου Hradec Kralove να γράψουν σε ημερολόγιο για την εμπειρία και τα συναισθήματά τους για το μάθημα της Ακαδημαϊκής Γραφής. Διαπιστώνεται από την παρούσα έρευνα ότι η καταγραφή ημερολογίων από τους εκπαιδευόμενους αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο μέσω του οποίου ανατροφοδοτείται ο εκπαιδευτικός για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του και για το πώς μαθαίνουν οι μαθητές του, στοιχεία τα οποία του επιτρέπουν τον προβληματισμό και τον αναστοχασμό σχετικά με τις διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιεί.

Ως προς το φάκελο εργασιών, οι Wade & Yarbrough (1996) μελέτησαν μέσω διερευνητικής έρευνας (συνεντεύξεις, δοκίμια) τον αναστοχασμό 212 φοιτητών εκπαιδευτικών με τη χρήση του φακέλου εργασιών. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αποκάλυψαν ότι ο φάκελος εργασιών δεν ενθαρρύνει μόνο την ατομική έκφραση και τον αναστοχασμό των φοιτητών, αλλά και τον ενθουσιασμό τους για την εκμάθηση του εαυτού τους, των άλλων και της διαδικασίας μάθησης.

Αυτά τα ευρήματα επιβεβαιώνονται από μία πιο πρόσφατη έρευνα των Korkko et al. (2016). Πιο συγκεκριμένα, μελετήθηκε αν οι φάκελοι εργασιών 13 φοιτητών εκπαιδευτικών συμβάλλουν στον αναστοχασμό και στην επαγγελματική ανάπτυξή τους. Από την προσέγγιση της θεματικής ανάλυσης, φαίνεται ότι ενισχύονται οι αναστοχαστικές ικανότητες των φοιτητών μέσω του φακέλου εργασιών και αυτές μπορούν να ασκήσουν θετική επίδραση στην επαγγελματική του ανάπτυξη.

Τέλος, ως προς την παρατήρηση της διδασκαλίας άλλων εκπαιδευτικών, διενεργήθηκε η έρευνα του Calderhead (1988) σε 27 φοιτητές εκπαιδευτικούς. Οι φοιτητές συμμετείχαν στο πρόγραμμα «Εισαγωγή στη σχολική εμπειρία» (Introductory School Experience), το οποίο σχεδιάστηκε από τους πανεπιστημιακούς καθηγητές τους για να τους παρέχουν μία δομημένη εισαγωγή στο επάγγελμα του δασκάλου. Με τη βοήθεια της παρατήρησης, της συνέντευξης και του ερωτηματολογίου, ο ερευνητής κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η «Εισαγωγή στη σχολική εμπειρία» αποτελεί μια ευκαιρία για τους φοιτητές να εμπλακούν προσωπικά στη μαθησιακή διαδικασία, να παρατηρήσουν άλλους εκπαιδευτικούς, να σκεφτούν και να στοχαστούν κριτικά για τη διδασκαλία και τη μάθηση μέσα από τη διαδικασία της

αυτοανακάλυψης και της αυτοαμφισβήτησης, βήματα που προωθούν την επαγγελματική τους πρόοδο.

3.2 Σκοπός έρευνας

Σκοπός της έρευνας αυτής είναι η εξέταση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Ε) για τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό και της συμβολής του στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Το ερευνητικό ερώτημα που διαμορφώνεται, εστιάζει κυρίως στο πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί (Π.Ε) την έννοια του εκπαιδευτικού αναστοχασμού και κατά πόσο τον θεωρούν σημαντικό εργαλείο επαγγελματικής ανέλιξης και παιδαγωγικής ωρίμανσης. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα επιχειρεί να εξετάσει :

- ✓ τις τεχνικές που προάγουν τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών Π.Ε
- ✓ τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Π.Ε για τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό
- ✓ την πιθανή διαφοροποίηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ως προς τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό σε σχέση με τα έτη προϋπηρεσίας
- ✓ τις αντιλήψεις τους για τη συμβολή του αναστοχασμού στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

3.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Στην παρούσα έρευνα τίθενται τα παρακάτω ερωτήματα :

- 1) Ποιες τεχνικές προάγουν τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών Π.Ε;
- 2) Ποιες είναι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Π.Ε για τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό;
- 3) Υπάρχει διαφοροποίηση στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό σε σχέση με τα έτη προϋπηρεσίας;
- 4) Σε ποιο βαθμό, κατά την άποψή τους, συμβάλλει ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός στην επαγγελματική τους ανάπτυξη;

ΚΕΦ. 4: Μέθοδος

4.1 Συμμετέχοντες

Στη συγκεκριμένη έρευνα, επιλέχθηκε το δείγμα μέσω της *δειγματοληψίας μέγιστης διακύμανσης (maximal variation sampling)*, η ερευνήτρια δηλαδή επέλεξε τους εκπαιδευτικούς ώστε να διαφέρουν ως προς τα έτη προϋπηρεσίας τους καθώς προσπάθησε να διερευνήσει αν υπάρχει διαφοροποίηση στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό σε σχέση με τα χρόνια προϋπηρεσίας (Creswell, 2011:244). Το γεγονός ότι δεν υπάρχει συμφωνία στη διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με το αν τα έτη προϋπηρεσίας επηρεάζουν τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών αποτέλεσε κίνητρο για περαιτέρω διερεύνηση στην παρούσα έρευνα. Συγκεκριμένα, από τη μία η έρευνα των Afshar & Farahani (2015) κατέληξε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στην ηλικία του – στα έτη προϋπηρεσίας του και στον αναστοχασμό του εκπαιδευτικού, ενώ από την άλλη, η έρευνα των Heikonen et al. (2016) ανέδειξε ότι η μη επαρκής εμπειρία του εκπαιδευτικού σχετίζεται αρνητικά με τον αναστοχασμό του εκπαιδευτικού και τον μετασχηματισμό της διδασκαλίας του.

Το δείγμα της παρούσας έρευνας ήταν είκοσι (20) εκπαιδευτικοί Π.Ε που υπηρετούν σε σχολεία της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Β' και Γ' Αθήνας. Το μέγεθος του δείγματος καθορίστηκε κατά τη διαδικασία της συνέντευξης και κρίθηκε ικανοποιητικό για μία ποιοτική έρευνα, η οποία αποτελείται από μεγάλο όγκο δεδομένων, καθώς μετά τις 15-20 συνεντεύξεις οι απαντήσεις επαναλαμβάνονται και επανέρχονται, χωρίς να προσφέρουν καμιά ουσιαστικά διαφοροποιημένη εικόνα (Κυριαζή, 2006· Βάμβουκας, 2007). Από αυτούς, οι 14 ήταν γυναίκες (70%) και οι υπόλοιποι άνδρες. Ειδικότερα ο μέσος όρος ηλικίας των συμμετεχόντων είναι 41 έτη και η τυπική απόκλιση 12,27.

Σχετικά με τα έτη προϋπηρεσίας, 6 (30%) δήλωσαν πως εργάζονται από 1 έως 5 έτη, 5 (25%) 21 έως 25 έτη και 4 (20%) 26 έως 30 έτη προϋπηρεσίας. Ακόμη, το 70% (14) των συμμετεχόντων δήλωσε ότι εργάζεται σε δημόσιο δημοτικό σχολείο ενώ οι υπόλοιποι σε ιδιωτικό.

Τέλος, αναφορικά με το μορφωτικό τους επίπεδο, 9 (45%) δήλωσαν ότι έχουν βασικό πτυχίο, 6 (30%) έχουν παρακολουθήσει την εξομοίωση στο διδασκαλείο και 5 (25%) έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών.

4.2. Ερευνητικό εργαλείο

Στην παρούσα έρευνα, ήταν επιτακτικό να διερευνηθούν οι τεχνικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στη καθημερινή τους πρακτική για να αναστοχαστούν, οι οπτικές τους αναφορικά με την έννοια του εκπαιδευτικού αναστοχασμού και τη συμβολή του στην επαγγελματική τους εκπαίδευση και η ύπαρξη διαφοροποίησης στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό σε σχέση με τα έτη προϋπηρεσίας. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού, κρίθηκε απαραίτητη η *ποιοτική μέθοδος*, μία ερευνητική προσέγγιση που δίνει τη δυνατότητα εμβάθυνσης στο θέμα καθώς επιτρέπει στον ερευνητή να μάθει τι σκέφτονται, τι γνωρίζουν και τι αισθάνονται οι άνθρωποι, και να κατανοήσει τις αξίες τους και τα νοήματα που δίνουν στις εμπειρίες τους (Patton, 2002:145&147) και μέσω της *ερμηνευτικής προσέγγισης* ο ερευνητής προσπαθεί να κατανοήσει το κοινωνικό κόσμο όπως τον κατανοούν τα υποκείμενα της έρευνας, να απομακρυνθεί δηλαδή από τη δική του οπτική, και να ψάξει για τις δικές τους περιγραφές και «εκ των έσω» ματιές (Creswell, 2011¹ Κυριαζή, 2006:52–53). Έτσι, χρησιμοποιείται στη παρούσα έρευνα η ερμηνευτική προσέγγιση και ως βασική ερευνητική μέθοδος και εργαλείο συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε η *ημιδομημένη συνέντευξη*.

Πιο συγκεκριμένα, η συνέντευξη κρίθηκε η πιο κατάλληλη μέθοδος για την παρούσα έρευνα, γιατί δίνει τη δυνατότητα να εμβαθύνει, να προσεγγίσει και να αντλήσει τις πληροφορίες η ερευνήτρια για τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό μέσα από τα μάτια των ίδιων των εκπαιδευτικών, να κατανοήσει δηλαδή σε βάθος τις οπτικές, τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους σχετικά με το θέμα (Ιωσηφίδης, 2003:40² Παρασκευόπουλος, 1993:40³ Ντάνος, 2016). Επιλέχθηκε η προσωπική συνέντευξη, μια διαδικασία συγκέντρωσης δεδομένων στην οποία ο ερευνητής απευθύνει ερωτήσεις και καταγράφει τις απαντήσεις από έναν μόνο συμμετέχοντα κάθε φορά καθώς είναι ιδανική ώστε οι συμμετέχοντες να μιλήσουν, να εκφράσουν με σαφήνεια και να μοιραστούν με άνεση τις ιδέες τους (Creswell, 2011).

Αυτά τα πλεονεκτήματα της συνέντευξης αποτέλεσαν και τους κυριότερους λόγους επιλογής αυτής της μεθόδου για τη συγκεκριμένη έρευνα, στην οποία όπως αναφέρθηκε στόχος είναι η διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών (Π.Ε) αναφορικά με τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό και της συμβολής του στην επαγγελματική τους ανάπτυξη ωστόσο η ερευνήτρια, πριν την πραγματοποίηση της συνέντευξης, έθεσε προφορικά 21 εισαγωγικές ερωτήσεις στους συμμετέχοντες τις οποίες συμπλήρωνε η ίδια.

Θεωρήθηκε ότι οι ερωτήσεις αυτές καλό θα ήταν να προηγηθούν της συνεντεύξεως διότι η ερευνήτρια ήθελε:

- να διερευνήσει τα χαρακτηριστικά του κάθε συμμετέχοντα, τις ανάγκες του, τις προϋπάρχουσες γνώσεις του για το θέμα
- να εισάγει και να προετοιμάσει τους συμμετέχοντες στη διαδικασία της συνέντευξης και σε ένα πλαίσιο κατανόησης της έννοιας ώστε να προκύψει η διαδικασία της συνέντευξης με φυσικό και αβίαστο τρόπο κι έτσι να εξασφαλίσει μία σε βάθος διεπιστημονική και εστιασμένη προσέγγιση στην ανάλυση των αφηγήσεων των συμμετεχόντων (Creswell, 2011)
- να ποσοτικοποιήσει δεδομένα που είναι αναγκαία στην παρούσα έρευνα, καθώς επιτρέπεται, μέσω αυτών των ερωτήσεων, η συνοπτική παρουσίαση θεμάτων, η παράθεση πινάκων για τη συχνότητα εμφάνισης μίας στάσης, η οπτικοποίηση με χρήση γραφημάτων των αποτελεσμάτων της έρευνας που δεν δύναται από την ανάλυση περιεχομένου και η σύγκριση των αποτελεσμάτων της έρευνας με βιβλιογραφικά και ερευνητικά δεδομένα

4.2.1. Οι Εισαγωγικές Ερωτήσεις

Αρχικά διατυπώθηκαν από την ερευνήτρια ερωτήσεις σχετικές με τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων (όπως: το φύλο, την ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας, τη σχέση εργασίας, το σχολείο, τον αριθμό των μαθητών της τάξης τους, τις σπουδές, την πιστοποίηση σε Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνίας/ Τ.Π.Ε και την επιμόρφωσή τους), για τη δημιουργία του προφίλ τους. Έπειτα ακολούθησαν οι υπόλοιπες ερωτήσεις, όπου κλήθηκαν οι συμμετέχοντες να απαντήσουν το βαθμό που τους αντιπροσωπεύει σε κάθε ερώτηση με πενταβάθμια κλίμακα Likert από το 1 (Καθόλου) έως το 5 (Πάρα πολύ/ Πολύ συχνά).

Οι Εισαγωγικές Ερωτήσεις είναι 21. Οι ερωτήσεις διαμορφώθηκαν με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν σε 2 θεματικές ενότητες, όπου η πρώτη διερευνάται με τις ερωτήσεις 1 έως 12 και η δεύτερη με τις υπόλοιπες ερωτήσεις. Πιο συγκεκριμένα:

A. Ο αναστοχασμός των εκπαιδευτικών

B. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Ειδικότερα, η 1^η ερώτηση που τέθηκε είναι: «Στην τάξη όταν αντιμετωπίσω ένα πρόβλημα για να το λύσω: α) εφαρμόζω θεωρητικές γνώσεις που έχω αποκτήσει, β) δρω

ενστικτωδώς, γ) ανακαλώ κάποια παρόμοια κατάσταση του παρελθόντος και δ) σκέφτομαι πολύ τι να κάνω». Η ερώτηση αυτή διαμορφώθηκε για να διερευνηθεί αν ο εκπαιδευτικός μπορεί να επισημάνει και να αναλύει προβλήματα και καταστάσεις, διαδικασία που πραγματοποιείται μέσω του αναστοχασμού (Taggart & Wilson, 2005). Η α επιλογή προκύπτει από τη βιβλιογραφία όπου διατυπώνεται ότι η έννοια του αναστοχασμού περιγράφει την ικανότητα του εκπαιδευτικού να συνδέει τη γνώση της θεωρίας και της πρακτικής διδασκαλίας (Ανδρούσου & Αυγητίδου, 2013· Wegner et al., 2014· Φωτοπούλου, 2013). Η β αντίστοιχα, σύμφωνα με την άποψη των Dewey (1933), Korthagen & Vasalos (2005) και της Παπακώστα (2010) ότι ο αναστοχασμός εμπεριέχει ενόραση, συναίσθημα και πάθος, καθώς ακόμη απαιτείται το ανοικτό πνεύμα, η ενεργή επιθυμία, η εγκαρδιότητα, ο γνήσιος ενθουσιασμός και η ενσυναίσθηση, η συμπόνια, η αγάπη, η ευελιξία, το θάρρος, η δημιουργικότητα, η ευαισθησία, η αποφασιστικότητα και ο αυθορμητισμός του εκπαιδευτικού. Ακόμη, η γ από το γεγονός ότι η ανάκληση παρόμοιων προηγούμενων εμπειριών, μέσω του αναστοχασμού, συντελεί στη διαχείριση μιας κατάστασης (Boud et al., 1985· Çimer et al., 2013· Curtis, 1997· Korthagen & Vasalos, 2005). Τέλος, η δ απάντηση καθώς έχει διατυπωθεί ότι ο προβληματισμός του ανθρώπου σχετικά με τις εμπειρίες του, οδηγεί στη μάθηση, οι άνθρωποι δηλαδή μαθαίνουν από τις εμπειρίες τους, καθώς αναλογίζονται, διερευνούν, επανεξετάζουν και θέτουν ερωτήματα γι αυτές (Dewey, 1933· Larrivee 2008· Murphy & Ermeling, 2016· Wegner et al., 2014).

Οι ερωτήσεις 2,14 και 15, «Παρεκκλίνω από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για να πετύχω τους διδακτικούς μου στόχους», «Ξεκινάω τη διδασκαλία μου έχοντας θέσει συγκεκριμένους στόχους για αυτήν» και «Πριν καθορίσω τους στόχους της διδασκαλία μιας νέας ενότητας, διερευνώ τις μαθησιακές ανάγκες και ενδιαφέροντα των μαθητών μου σχετικά με την ενότητα αυτή» καθώς ο αναστοχάζομενος εκπαιδευτικός σύμφωνα με τη βιβλιογραφία θέτει, αναπτύσσει και εφαρμόζει στόχους που αποσκοπούν στον επανασχεδιασμό της διδασκαλίας και της μάθησης, αντιμετωπίζοντας και υπολογίζοντας τους μαθητές του ως ισότιμα μέλη και λαμβάνοντας υπόψιν τα ενδιαφέροντά τους ώστε να προσαρμόζει τους σκοπούς της διδασκαλίας του στις ιδιαιτερότητες των μαθητών του (van den Bergh et al., 2015· Γκρίτζιος, 2006· Hargreaves, 2000· Pollard et al., 2005· Shulman, 1987· Wegner et al., 2014).

Η 3^η ερώτηση, «Ζητώ από τους μαθητές μου να εκτιμήσουν/αξιολογήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία στην οποία συμμετείχαν και αναστοχάζομαι κριτικά τα σχόλια τους με στόχο πιθανές βελτιωτικές παρεμβάσεις» εντάχθηκε, καθώς επισημαίνεται από μελετητές

του θέματος ότι η αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του προσφέρει ανατροφοδοτικές πληροφορίες (feedback) για τη διδασκαλία και την αποδοτικότητα των μεθόδων, μέσων και υλικών (van den Bergh et al., 2015· Freiberg, 2002· Koutrouba, 2012· Rodgers & Pinnell, 2002).

Ακολουθούν οι ερωτήσεις 4 έως 11 «Διαθέτω χρόνο να συζητώ με τους συναδέλφους μου σχετικά με τις διδακτικές στρατηγικές που εφαρμόζω», «Παρακολουθώ διδασκαλίες συναδέλφων, προκειμένου να γνωρίσω καινούριες πρακτικές», «Μετά την παρακολούθηση της διδασκαλίας τους, συζητώ μαζί τους σχετικά με αυτήν», «Βιντεοσκοπώ την διδασκαλία μου», «Κρατώ ημερολόγιο/ σημειώσεις/ παρατηρήσεις σχετικά με τη διδασκαλία μου», «Ανατρέχω στο φάκελο εργασιών των μαθητών μου, αν υπάρχει», «Συζητώ με τους συναδέλφους μου σχετικά με τρέχοντα εκπαιδευτικά θέματα/ αλλαγές», «Ζητώ από τους συναδέλφους να παρακολουθήσουν τη διδασκαλία μου και επιζητώ τα σχόλια τους», οι οποίες ενσωματώθηκαν διότι στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι η μελέτη δημοσιευμάτων, άρθρων, η καταγραφή ημερολογίου, η παρακολούθηση της διδασκαλίας των συναδέλφων, η συνεργασία και ο διάλογος με τους συναδέλφους, η βιντεοσκόπηση της διδασκαλίας και ο φάκελος εργασιών αποτελούν σημαντικές πρακτικές που προάγουν τον αναστοχασμό (Çimer et al., 2013· Fox et al., 2008· Freiberg, 2002· Korthagen, 2004· Koutrouba, 2012· Lakinanou, 2009· Pollard et al., 2005· Rodgers & Pinnell, 2002· Φωτοπούλου, 2013).

Έπειτα οι ερωτήσεις 12 και 17, «Μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας μου, σκέφτομαι/ προβληματίζομαι σχετικά με το 'τι πήγε' και το 'τι δεν πήγε καλά'» και «Σκέφτομαι πάντα το 'τι' και το 'πώς' της διδασκαλίας μου ως σημαντικό δείκτη της αποτελεσματικότητάς μου» προκύπτουν καθώς αναφέρεται ότι ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός είναι αυτός που αναστοχάζεται για το τι και το πώς της διδασκαλίας του και κάνει συνειδητές επιλογές σχετικά με το πώς να ενεργεί προκειμένου να ενισχυθεί η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα του έργου του (Çimer et al., 2013· Favricoroulou, 2009).

Ακόμη, οι ερωτήσεις 13 και 16 «Θεωρώ ότι οι εκπαιδευτικές εμπειρίες μου συντελούν στη βελτίωσή μου» και «Αξιοποιώ τις καλές πρακτικές που έχω εφαρμόσει στο παρελθόν και τις ενσωματώνω στη διδασκαλία μου με στόχο να τη βελτιώσω» διατυπώθηκαν καθώς τονίζεται η σημασία της προϋπάρχουσας εμπειρίας και ο αναστοχασμός πάνω σε αυτήν για τη βελτίωση και την κατανόηση της πρακτικής τους και συνεπώς την επαγγελματική και προσωπική βελτίωση του εκπαιδευτικού (Boud et al., 1985· Çimer et al., 2013· Korthagen & Vasalos, 2005· Meierdirk, 2017· Posner, 2000· Φωτοπούλου, 2013).

Ιδιαίτερη θέση κατέχει η ερώτηση 18 «Γνωρίζω τις δυνατότητες και τις αδυναμίες μου ως εκπαιδευτικός και επιμορφώνομαι με βάση τις ανάγκες μου, ώστε να γίνω πιο αποτελεσματικός» καθώς η διεθνή βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι η διδασκαλία που βασίζεται στον αναστοχασμό, παρέχει στον εκπαιδευτικό την ευκαιρία να έρχεται αντιμέτωπος με τον ίδιο του τον εαυτό, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες και να επιμορφώνεται με βάση αυτές για να βελτιωθεί υποστηρίζοντας πρωτοβουλίες δια βίου μάθησης (van den Bergh et al., 2015· Çimer et al., 2013· Γκρίτζιος, 2006· Curtis, 1997· Hargreaves, 2000· Korthagen & Kessels, 1999· Meierdirk, 2017· Roberts, 1988· Wallace, 1991).

Τέλος, οι ερωτήσεις 19 έως 21 «Διαβάζω βιβλία, αναζητώ άρθρα σε ηλεκτρονικές εφημερίδες που σχετίζονται με θέματα αποτελεσματικής διδασκαλίας, προκειμένου να εμπλουτίσω την εργαλειοθήκη μου», «Συμμετέχω συχνά σε σεμινάρια/ συνέδρια που σχετίζονται με εκπαιδευτικά θέματα» και «Εφαρμόζω δημιουργικές δραστηριότητες στη διδασκαλία μου» προστέθηκαν διότι αναδεικνύεται η σημασία της αναζήτησης άρθρων, δημοσιευμάτων, της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε σεμινάρια, συνέδρια και της δοκιμής δημιουργικών δραστηριοτήτων στην επαγγελματική τους ανάπτυξη από τους μελετητές του θέματος (Ganser, 2000· Pollard et al., 2005· Roberts, 1988· Schön, 1983· Wegner et al., 2014).

4.2.2 Η ημιδομημένη συνέντευξη

Το βασικό εργαλείο συλλογής δεδομένων είναι η ημιδομημένη συνέντευξη. Οι ερωτήσεις που έχουν καθοριστεί στο πρωτόκολλο συνέντευξης διατυπώνονται με συστηματικότητα, όμως, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, η ερευνήτρια τροποποίησε, αναπροσάρμοσε και προσέθεσε κάποιες ερωτήσεις ανάλογα με τις απαντήσεις των ερωτώμενων και τη ροή της συζήτησης (Ιωσηφίδης, 2003:40).

Το Πρωτόκολλο Συνέντευξης, το οποίο είναι ένα έντυπο σχεδιασμένο από την ερευνήτρια που περιλαμβάνει τις οδηγίες για τη διαδικασία της συνέντευξης, τις ερωτήσεις που θα τεθούν και ο χώρος για να σημειωθούν οι απαντήσεις του συμμετέχοντα αποτελείται από 8 (οχτώ) ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Επιλέχθηκε η χρήση των ανοικτών ερωτήσεων στη συνέντευξη, διότι ο ερευνητής αποκτά μία ολοκληρωμένη εικόνα για το υπό εξέταση θέμα μέσα από τις πληροφορίες που αποκομίζει από τον ερωτώμενο, οι οποίες δεν προβάλλουν μόνο τις απόψεις του αλλά αποτελούν μία αξιόπιστη αναπαράσταση της κοινωνικής πραγματικότητας, όπως την αντιλαμβάνεται ο ερωτώμενος κι αυτός μπορεί να οργανώσει και να αναπτύξει την απάντησή του χωρίς προκαθορισμούς (Ιωσηφίδης, 2003:42· Κυριαζή, 2006). Όσο αφορά τη

δομή του, το πρωτόκολλο συνέντευξης αποτελείται από τις ακόλουθες τρεις (3) θεματικές ενότητες:

A. Η έννοια του όρου «εκπαιδευτικός αναστοχασμός»

B. Ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός και η εκπαιδευτική πράξη

Γ. Η σημασία του αναστοχασμού στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού

Η πρώτη θεματική ενότητα αποτελείται από 2 ερωτήσεις. Η 1^η ερώτηση «Έχετε συναντήσει ποτέ την έννοια «Αναστοχασμός στην διδασκαλία»; Που;» και η 2^η ερώτηση «Πώς αντιλαμβάνεστε εσείς την έννοια του αναστοχασμού; Τι σημαίνει για σας ο όρος «εκπαιδευτικός αναστοχασμός/ αναστοχαστική διδασκαλία;» οι οποίες καταγράφουν αν έχουν ξανά ακούσει οι εκπαιδευτικοί την έννοια του αναστοχασμού και τις αντιλήψεις τους, το πώς δηλαδή αντιλαμβάνονται και τι σημαίνει για αυτούς ο όρος αναστοχασμός γενικά και πιο ειδικά ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός.

Η δεύτερη θεματική ενότητα αποτελείται από τις επόμενες 4 ερωτήσεις. Η 3^η ερώτηση «Ποια θεωρείτε τα δυνατά και τα αδύνατα σας σημεία ως εκπαιδευτικός; Πώς τα έχετε εντοπίσει;» διερευνά τις αντιλήψεις τους σχετικά με το ποια θεωρούν τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία τους, η οποία εντάχθηκε στο πρωτόκολλο, καθώς πολλοί ερευνητές διατυπώνουν την άποψη ότι εκπαιδευτικός που αναστοχάζεται έρχεται αντιμέτωπος με τον ίδιο του τον εαυτό και συνειδητοποιεί τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του (van den Bergh et al., 2015· Çimer et al., 2013· Curtis, 1997· Meierdirk, 2017· Roberts, 1988· Wallace, 1991).

Η 4^η ερώτηση «Σας έχει προβληματίσει ποτέ το (ποιοτικό) αποτέλεσμα/ η αποτελεσματικότητα της διδασκαλία σας; Ως προς τι (συμμετοχικότητα μαθητών, θέση στόχων);» και η 5^η ερώτηση «Είστε ικανοποιημένος από τον εαυτό σας ως επαγγελματία; Υπάρχει κάποια δυσκολία/ κάτι που σας προβληματίζει;» προσπαθούν να αναδείξουν τον προβληματισμό τους σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλία τους και κατά πόσο είναι ικανοποιημένοι από τον εαυτό τους ως επαγγελματίες, καθώς ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός είναι αυτός που αναστοχάζεται για το τι και το πώς της διδασκαλίας του, προβληματίζεται, διερευνά, επανεξετάζει και θέτει ερωτήματα σύμφωνα με τους μελετητές του θέματος (Dewey, 1933· Favricopoulou, 2009· Larrivee 2008· Murphy & Ermeling, 2016· Wegner et al., 2014).

Η 6^η ερώτηση αντίστοιχα «Έχετε κάνει αλλαγές στο τρόπο που διδάσκετε (με το πέρασμα του χρόνου);» ενσωματώθηκε στο Πρωτόκολλο Συνέντευξης διότι οι συνειδητές

επιλογές σχετικά με το πώς να ενεργεί και οι αλλαγές στο τρόπο που διδάσκει στο πέρασμα του χρόνου, προκειμένου να ενισχυθεί η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού του έργου, αποτελούν σημαντικές συνιστώσες του αναστοχασμού. Ειδικότερα, σύμφωνα με την βιβλιογραφία, ο αναστοχασμός επιτελεί καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της ικανότητας του εκπαιδευτικού για την αυτοκαθοδήγησή του και τροποποίηση/ αλλαγή των βασικών του επιλογών στη διδασκαλία μέσω της συνειδητοποίησης της διδακτικής τους πρακτικής (Calderhead, 1988· Καράμηνas, 2010· Korthagen & Vasalos, 2005· Lakinanou, 2009· Morgan, 2017· Munoz, 2007).

Τέλος, η τρίτη ενότητα αποτελείται από τις επόμενες 2 ερωτήσεις. Η 7^η ερώτηση «Πιστεύετε ότι ωφελείται ο εκπαιδευτικός ο οποίος αναστοχάζεται συστηματικά κατά την πορεία του διδακτικού του έργου; Αν όχι/ναι γιατί;» και η 8^η ερώτηση «Κατά πόσο, θεωρείτε ότι ο εκπαιδευτικός που αναστοχάζεται/ η αναστοχαστική διδασκαλία δύναται να ενισχύσει/ υποστηρίξει την επαγγελματική του ανάπτυξη;» επιδιώκουν να προσδιορίσουν τις απόψεις τους αναφορικά με το αν πιστεύουν ότι ωφελείται ο εκπαιδευτικός που αναστοχάζεται συστηματικά στην πορεία του διδακτικού του έργου και κατά πόσο η αναστοχαστική διδασκαλία δύναται να ενισχύσει/ υποστηρίξει την επαγγελματική του ανάπτυξη, εφόσον πλήθος ερευνών έχουν διενεργηθεί, που αναδεικνύουν ότι η αναστοχαστική διδασκαλία συντελεί στη βελτίωση των δυνατοτήτων του κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας του και αυτή με τη σειρά της στη βελτιστοποίηση της διδασκαλίας του και της επαγγελματικής αποτελεσματικότητάς του (Αυγητίδου, 2014a· Calandra et al., 2008· Calderhead, 1988· Korkko et al., 2016· Larrivee 2008· Meierdirk, 2017· Murphy & Ermeling, 2016· Wegner, et al., 2014).

Διαπιστώνεται λοιπόν, ότι τόσο οι εισαγωγικές ερωτήσεις όσο και το πρωτόκολλο συνέντευξης, διαμορφώθηκαν με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία και τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης, γεγονός που διασφαλίζει την αξιοπιστία της.

4.3 Διαδικασία

Οι 20 εκπαιδευτικοί προσεγγίστηκαν για πρώτη φορά μέσω τηλεφώνου τον Νοέμβριο του 2016 όπου ενημερώθηκαν για τη φύση και τους σκοπούς της έρευνας. Στην αρχική επικοινωνία της ερευνήτριας με τους εκπαιδευτικούς, τονίστηκε η σημασία της έρευνας και η σπουδαιότητα της συμμετοχής τους για την ολοκλήρωσή της (Παρασκευόπουλος, 1993). Οι εκπαιδευτικοί διαβεβαιώθηκαν πώς η ταυτότητά τους θα παραμείνει εμπιστευτική, καθώς

στην εργασία οι απαντήσεις τους θα εμφανίζονται με τη χρήση κωδικοποιημένων ονομάτων (Εκπαιδευτικός 1, Εκπαιδευτικός 2 κ.λπ.).

Η ανταπόκρισή τους ήταν άμεση, δηλώνοντας το ενδιαφέρον τους για το θέμα και τη προθυμία τους για τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Αρκετοί, στην αρχή, δε γνώριζαν τον όρο του εκπαιδευτικού αναστοχασμού/ της αναστοχαστικής διδασκαλίας.

Οι 20 εκπαιδευτικοί που δέχτηκαν να συμμετέχουν, ενημερώθηκαν πλήρως για τον σκοπό της έρευνας σε νέες επικοινωνίες που πραγματοποιήθηκαν μέσα στον ίδιο μήνα ώστε το ενδιαφέρον τους να μείνει ζωντανό και αμείωτο. Προκειμένου να διατηρηθεί η όσο το δυνατόν ποιοτικότερη προσέγγιση του θέματος, η ερευνήτρια ζήτησε από τους ερωτώμενους να της δοθεί η δυνατότητα πριν τη λήψη των ερωτήσεων της συνέντευξης, να θέσει κάποιες εισαγωγικές ερωτήσεις σε αυτούς. Καθώς, δεν υπήρχε κάποια αντίρρηση από τη μεριά των εκπαιδευτικών, συμφωνήθηκε η συμπλήρωση αυτών των ερωτήσεων από την ερευνήτρια.

Οι εισαγωγικές ερωτήσεις και οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στο χρονικό διάστημα ανάμεσα στις αρχές του Δεκεμβρίου του 2016 έως τα τέλη Μαρτίου του 2017. Έγινε προσπάθεια να ρυθμιστεί ο χρόνος και ο τόπος των συναντήσεων ώστε να είναι βολικά για τους συμμετέχοντες και οι συνεντεύξεις να κυλήσουν αβίαστα, σε ευχάριστο και φιλικό κλίμα. Πρωταρχικό μέλημα ήταν δε, η δημιουργία μιας άνετης ατμόσφαιρας και ενός κλίματος εμπιστοσύνης έτσι ώστε η συνέντευξη να παίρνει τη μορφή ευχάριστης συνομιλίας και όχι ανάκρισης και οι συμμετέχοντες να νιώθουν ασφάλεια να μιλήσουν ελεύθερα ως ισότιμοι συνομιλητές (Ιωσηφίδης, 2003· Ντάνος, 2016).

Κρίθηκε επιτακτικό, να εφαρμοστούν δοκιμαστικά οι εισαγωγικές ερωτήσεις και η συνέντευξη σε ένα μικρό αριθμό υποκειμένων, με τα ίδια χαρακτηριστικά με τα υποκείμενα του τελικού δείγματος, πιο συγκεκριμένα σε 3 εκπαιδευτικούς. Αυτή η προκαταρκτική διαδικασία, συντέλεσε στη βελτίωση του τρόπου διατύπωσης και υποβολής των ερωτήσεων (Ντάνος, 2016). Η συμπλήρωση των ερωτήσεων και οι συνεντεύξεις διήρκεσαν κατά μέσο όρο 40 λεπτά και ηχογραφήθηκαν με τη βοήθεια δύο ψηφιακών μαγνητοφώνων, με την συναίνεση των συμμετεχόντων (Creswell, 2011). Κρίθηκε απαραίτητη η χρήση του μαγνητοφώνου, από τη μία για να μη χαθούν τα δεδομένα και οι πληροφορίες, και από την άλλη για να καταγραφούν τα παραγλωσσικά σημεία της συνέντευξης όπως ο τόνος της φωνής, οι παύσεις, οι δισταγμοί, σημαντικά στοιχεία για την ερμηνεία των απαντήσεών τους (Κυριαζή, 2006). Για να εμπλουτιστούν οι λεκτικές πληροφορίες, καταγράφηκαν τα μη λεκτικά στοιχεία των

συμμετεχόντων όπως: οι εκφράσεις του προσώπου, οι χειρονομίες, οι αντιδράσεις και η διάθεση των συμμετεχόντων.

Με την ευελιξία που παρέχει η ημιδομημένη συνέντευξη, όπου κρίθηκε απαραίτητο τροποποιήθηκαν, προσαρμόστηκαν και προστέθηκαν κάποιες ερωτήσεις ανάλογα με τη ροή της συζήτησης. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκαν βολιδοσκοπήσεις, τέθηκαν δηλαδή κάποια διευκρινιστικά ερωτήματα στους ερωτώμενους, έτσι ώστε να διασαφηνιστούν κάποια σημεία παρέχοντας έτσι στην ερευνήτρια περισσότερες λεπτομέρειες (Creswell, 2011). Αυτές οι διευκρινήσεις έχουν ως στόχο την διερεύνηση του περιεχομένου σε μεγαλύτερο βάθος αυξάνοντας παράλληλα την αξιοπιστία της έρευνας (Creswell, 2011· Κυριαζή, 2006).

Εφόσον ολοκληρώθηκε η συμπλήρωση των εισαγωγικών ερωτήσεων και οι συνεντεύξεις, ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση και η επιμέλεια τους. Έπειτα, τόσο οι ερωτήσεις όσο και τα απομαγνητοφωνημένα κείμενα δόθηκαν πίσω στους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να τα ελέγξουν και να τα επιβεβαιώσουν. Η διαδικασία αυτή αποκαλείται *έλεγχος από τους συμμετέχοντες* (member checking) και θεωρείται ότι συμβάλλει καταλυτικά στην εγκυρότητα της έρευνας (Creswell, 2011· Seidman, 2006). Τέλος, σε όλη τη διαδικασία της συνέντευξης, η ερευνήτρια προσπάθησε να χρησιμοποιεί τρόπους για να διατηρεί μία φιλική και άνετη ατμόσφαιρα, να υποβάλλει τις ερωτήσεις κατά τρόπο φυσικό και αβίαστο, να συνεχίζει τη συζήτηση, να συγκρατεί τις προσωπικές απόψεις και προκαταλήψεις καθώς επίσης να ελαχιστοποιήσει την απώλεια οπτικής επαφής.

4.4 Η ανάλυση περιεχομένου

Μετά τη συγκέντρωση και τη συμπλήρωση των τελικών απαντήσεων και την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, ακολούθησε η ανάλυση και η ερμηνεία του ερευνητικού υλικού. Αυτές οι διαδικασίες είναι ιδιαίτερα απαιτητικές, καθώς δεν υπάρχουν συγκεκριμένα βήματα τα οποία μπορούν να ακολουθηθούν. Έτσι, ο ρόλος του ερευνητή καθίστανται πολύ σημαντικός καθώς η δική του κρίση και αντίληψη επηρεάζει την ανάλυση και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων (Τσιπλητάρης & Μπαμπάλης, 2011).

Στην παρούσα έρευνα, επιλέχθηκε κατά κύριο λόγο η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, και πιο συγκεκριμένα η *ανάλυση περιεχομένου* (context analysis) διότι ο βασικός σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση και ανάδειξη των στάσεων, αντιλήψεων και παραστάσεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό, ωστόσο η ερευνήτρια, πριν την

πραγματοποίηση της συνέντευξης, συμπλήρωσε 21 εισαγωγικές ερωτήσεις για τους λόγους που αναφέρθηκαν, για την ποσοτικοποίηση δηλαδή των δεδομένων.

Η ανάλυση περιεχομένου επομένως χρησιμοποιείται για την αντικειμενική, συστηματική, ποσοτική και ποιοτική περιγραφή ενός έντυπου υλικού επικοινωνίας και τον μετασχηματισμό ποιοτικών δεδομένων σε ποσοτικά δεδομένα με στόχο ο ερευνητής να εντοπίσει τα ζητούμενα χαρακτηριστικά του περιεχομένου, να τα αναδιοργανώσει, ανασυνθέτοντας τα τεκμήρια σε ενότητες, να τα κωδικοποιήσει και να τα ερμηνεύσει (Ντάνος, 2016· Τσιπλητάρης & Μπαμπάλης, 2011:211). Αυτή η διαδικασία αναδιάρθρωσης και αναδιοργάνωσης του υλικού απαιτεί την οργάνωση ενός τεράστιου όγκου δεδομένων, τη μεταγραφή της συνέντευξης σε τυπωμένο αρχείο και τη λήψη αποφάσεων σχετικά με την ανάλυση των δεδομένων (Creswell, 2011).

Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο στάδιο, μέσα από τα ίδια τα δεδομένα, δηλαδή με επαγωγικό τρόπο και με τις επανειλημμένες αναγνώσεις των συνεντεύξεων, η ερευνήτρια προσπάθησε να αποκτήσει μία γενική εικόνα για αυτά, μία αίσθηση της συνέντευξης ως σύνολο πριν τη χωρίσει σε μέρη, να εντοπίσει τα πιο σημαντικά σημεία, να σημειώσει στο περιθώριο τα σχόλια της και να αποδώσει κωδικούς (Creswell, 2011).

Έπειτα, ακολούθησε η κωδικοποίηση των δεδομένων, η διαδικασία χωρισμού – τεμαχισμού του κειμένου σε τμήματα και η απόδοση κατηγοριών – επικεφαλίδων και λέξεων – κλειδιών, άμεσα συνδεδεμένα με τα ερευνητικά ερωτήματα και τη μεθοδολογία, ώστε να σχηματιστούν περιγραφές και γενικά θέματα, να ποσοτικοποιηθούν τα αποτελέσματα και από εκεί και πέρα ο ερευνητής να οδηγηθεί στην ερμηνεία αποτελεσμάτων (Βάμβουκας, 2007). Οι κατηγορίες και οι επικεφαλίδες που προέκυψαν επηρεάστηκαν από την υποκειμενική κρίση και την κοινή λογική της ερευνήτριας (Κυριαζή, 2006). Απαιτείται σε αυτό το στάδιο ιδιαίτερα μεγάλη προσοχή στη μείωση της λίστας κωδικών σε ένα εύκολο και διαχειρίσιμο αριθμό (Creswell, 2011).

Δίνεται ιδιαίτερο ενδιαφέρον στη διαδικασία καθορισμού των κατηγοριών καθώς αποτελεί τον κύριο κορμό της ανάλυσης περιεχομένου και η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα της ανάλυσης περιεχομένου επηρεάζεται από το σύστημα των κατηγοριών που χρησιμοποιούνται για την ταξινόμηση του υλικού της επικοινωνίας (Βάμβουκας, 2007). Κρίνεται λοιπόν αναγκαίος ο αντικειμενικός καθορισμός των κατηγοριών μέσω της διασφάλισης της **αντικειμενικότητας** (ταξινόμηση του ερευνητικού υλικού σε κάποια κατηγορία με βάση αντικειμενικά κριτήρια), της **εξαντλητικότητας** (να εξαντλείται το

περιεχόμενο δηλαδή με την κατάταξή του στις διάφορες κατηγορίες), της **καταλληλότητας** (οι κατηγορίες ανάλυσης που καθορίζονται θα πρέπει να ανταποκρίνονται στο στόχο της έρευνας αλλά και με το περιεχόμενο του που διερευνάται) και του **αμοιβαίου αποκλεισμού** (η υπαγωγή μιας ενότητας ανάλυσης σε μια κατηγορία θα πρέπει να την αποκλείει από την υπαγωγή της σε άλλη) για να αποφευχθούν σφάλματα τα οποία θα διακινδύνευαν την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της έρευνας (Βάμβουκας, 2007· Τσιπλητάρης & Μπαμπάλης, 2011).

4.5 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία της έρευνας

Για την εξασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της έρευνας λήφθηκαν υπόψη τα παρακάτω μέτρα:

1. Έγινε προσπάθεια, το δείγμα της έρευνας να είναι αντιπροσωπευτικό έτσι ώστε να επιτευχθούν οι σκοποί της έρευνας. Το μέγεθος του δείγματος καθορίστηκε κατά τη διαδικασία της συνέντευξης και κρίθηκε ικανοποιητικό για μία ποιοτική έρευνα, η οποία αποτελείται από μεγάλο όγκο δεδομένων καθώς μετά τις 15-20 συνεντεύξεις οι απαντήσεις επαναλαμβάνονται και επανέρχονται, χωρίς να προσφέρουν καμιά ουσιαστικά διαφοροποιημένη εικόνα (Βάμβουκας, 2007· Κυριαζή, 2006).
2. Έγινε ακόμη χρήση των εισαγωγικών ερωτήσεων και του προσχεδιασμένου πρωτόκολλου συνέντευξης, με ερωτήσεις που διαμορφώθηκαν από τη διεθνή βιβλιογραφία, τα οποία αυξάνουν την αξιοπιστία της έρευνας. Παρόλα αυτά, η ερευνήτρια για να ελέγξει και να επιβεβαιώσει τη συνέπεια, την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της έρευνας ζητούσε από τους συμμετέχοντες να διευκρινίσουν συγκεκριμένα σημεία – βολιδοσκοπήσεις (Creswell, 2011· Κυριαζή, 2006).
3. Πρωταρχικό μέλημά της ήταν η δημιουργία ζεστού κλίματος και άνετης και φιλικής σχέσης που στηρίζεται στον σεβασμό, στην εμπιστοσύνη και στην αλληλοεκτίμηση ώστε τα δεδομένα που θα προκύψουν να είναι ειλικρινή, να αντανακλούν την αλήθεια των συμμετεχόντων και να προκύπτουν με φυσικό τρόπο (Ντάνος, 2016· Τσιπλητάρης & Μπαμπάλης, 2011). Κρίνεται απαραίτητο να αναφερθεί ότι στη δημιουργία αυτού του κλίματος, συνέβαλλε η ιδιότητα της ερευνήτριας ως εκπαιδευτικός Π.Ε, γεγονός που αναδεικνύει το κοινό προβληματισμό για τα εκπαιδευτικά θέματα.
4. Η καταγραφή των απαντήσεων των συμμετεχόντων χωρίς την απώλεια δεδομένων εξασφαλίστηκε με τη χρήση του ψηφιακού μαγνητοφώνου (Παρασκευόπουλος, 1993).

Για την ενίσχυση της αξιοπιστίας της έρευνας, κρίθηκε απαραίτητη η προσωπική συνάντηση με τους συμμετέχοντες όπου καταγράφηκαν τα παραγωγικά στοιχεία όπως ο τόνος της φωνής, οι παύσεις, οι δισταγμοί, οι εκφράσεις του προσώπου, οι χειρονομίες, οι αντιδράσεις και η διάθεση τους, σημαντικά στοιχεία για την ερμηνεία των απαντήσεών τους (Κυριαζή, 2006· Ντάνος, 2016).

5. Τα απομαγνητοφωνημένα κείμενα των συνεντεύξεων στάλθηκαν πίσω στους συμμετέχοντες, έτσι ώστε να τα ελέγξουν και να τα επιβεβαιώσουν. Αυτή η διαδικασία όπου καλούνται οι συμμετέχοντες να επιβεβαιώσουν τις απαντήσεις τους, αποκαλείται *έλεγχος από τους συμμετέχοντες* (member checking) και θεωρείται ότι συμβάλλει καταλυτικά στην εγκυρότητα της έρευνας (Creswell, 2011· Seidman, 2006).
6. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν κατηγοριοποιήθηκαν με ιδιαίτερα μεγάλη προσοχή στις ήδη διαμορφωμένες κατηγορίες. Στην ανάλυση δεδομένων, η ερευνήτρια έλαβε υπόψιν της όλα τα ποιοτικά δεδομένα, αποφεύγοντας τις παραλείψεις και τις αξιολογικές αλλοιώσεις, το να δίνει δηλαδή ύψιστη σημασία σε ορισμένα γεγονότα και εμπειρίες του συμμετέχοντα που θα οδηγούσαν σε βολικά συμπεράσματα και επιθυμητές ερμηνείες ή το αντίθετο, γεγονός που συντελεί στην εγκυρότητα της έρευνας (Ντάνος, 2016).
7. Η παράθεση αυτολεξεί αποσπασμάτων από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων ενισχύει σημαντικά την αξιοπιστία της έρευνας και την ερμηνευτική εγκυρότητα.

ΚΕΦ. 5: Παρουσίαση και ανάλυση αποτελεσμάτων

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, η οποία κατέγραψε τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Π.Ε αναφορικά με τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό και τη συμβολή του στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Το ερευνητικό υλικό συγκεντρώθηκε από τις διαμορφωμένες εισαγωγικές ερωτήσεις και τις συνεντεύξεις, το οποίο επεξεργάστηκε με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου (contact analysis) και συστηματοποιήθηκε σε θεματικούς άξονες και υποάξονες. Καθώς οι ερωτήσεις προηγήθηκαν της συνεντεύξεως, τα αποτελέσματα των ερωτήσεων παρουσιάζονται πρώτα.

5.1. Εισαγωγικές ερωτήσεις

Όπως αναφέρθηκε, οι ερωτήσεις αυτές κατηγοριοποιήθηκαν σε 2 θεματικούς άξονες.

✚ **Άξονας 1: Ερωτήσεις σχετικά με τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό**

✚ **Άξονας 2: Ερωτήσεις σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών**

Οι δύο θεματικοί άξονες παρουσιάζονται στα υποκεφάλαια 5.1.1. και 5.1.2. αντίστοιχα. Ο πρώτος θεματικός άξονας είναι ο αναστοχασμός των εκπαιδευτικών, ο οποίος διερευνάται με τις ερωτήσεις 1 έως 12 και ο δεύτερος η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών που διερευνάται με τις υπόλοιπες ερωτήσεις. Ο κάθε θεματικός άξονας αποτελείται από αυτόνομους *υποάξονες*, που αν και ενέχουν εννοιολογική συνεκτικότητα με τον άξονα που συγκαταλέγονται διατηρούν την νοηματική αυτοτέλειά τους. Πιο συγκεκριμένα:

5.1.1. Άξονας 1: Ερωτήσεις σχετικά με τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό

Ο άξονας αυτός δημιουργήθηκε για τη διερεύνηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος «**Ποιες τεχνικές προάγουν τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών Π.Ε;**» και αποτελείται από τους εξής υποάξονες:

1. Εκπαιδευτικός αναστοχασμός (1^η, 2^η, 3^η και 12^η ερώτηση)
2. Τεχνικές αναστοχασμού

5.1.1.1. Υποάξονας 1: Εκπαιδευτικός αναστοχασμός

Όσο αφορά την 1^η ερώτηση, σε βαθμό συχνά και πολύ συχνά φαίνεται ότι αντίστοιχα, όταν αντιμετωπίζουν ένα πρόβλημα για να το λύσουν 10 εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν

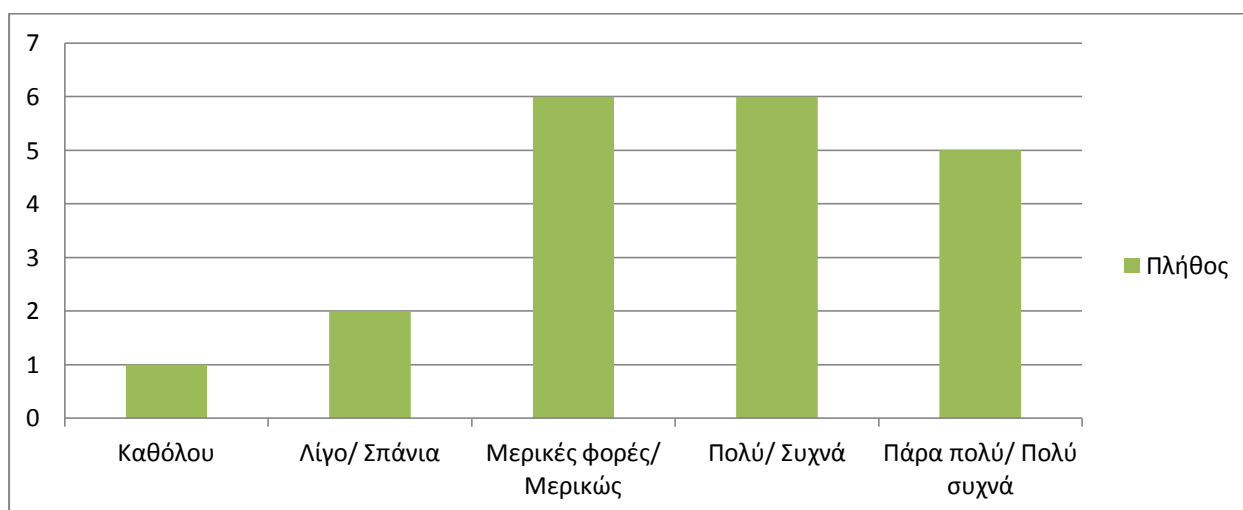
θεωρητικές γνώσεις που έχουν αποκτήσει, 8 δρουν ενστικτωδώς, 9 ανακαλούν κάποια παρόμοια κατάσταση του παρελθόντος και 10 σκέφτονται πολύ τι να κάνουν.

Όσο αφορά τη 2^η ερώτηση, 13 εκπαιδευτικοί συχνά και πολύ συχνά παρεκκλίνουν από το Α.Π. για να πετύχουν τους διδακτικούς στόχους, σχετικά με την 3^η ερώτηση 14 ζητούν από τους μαθητές τους να εκτιμήσουν/ αξιολογήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία στην οποία συμμετείχαν και αναστοχάζονται κριτικά τα σχόλια τους με στόχο να βελτιωθούν και τέλος σχετικά με τη 12^η ερώτηση, 19 σκέφτονται/προβληματίζονται σχετικά με το «τι πήγε» και «τι δεν πήγε καλά» μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας τους.

5.1.1.2. Υποάξονας 2: Τεχνικές αναστοχασμού

Οι τεχνικές αναστοχασμού των συμμετεχόντων αποτυπώνονται στα παρακάτω γραφήματα σύμφωνα με τις ερωτήσεις 4 έως 11.

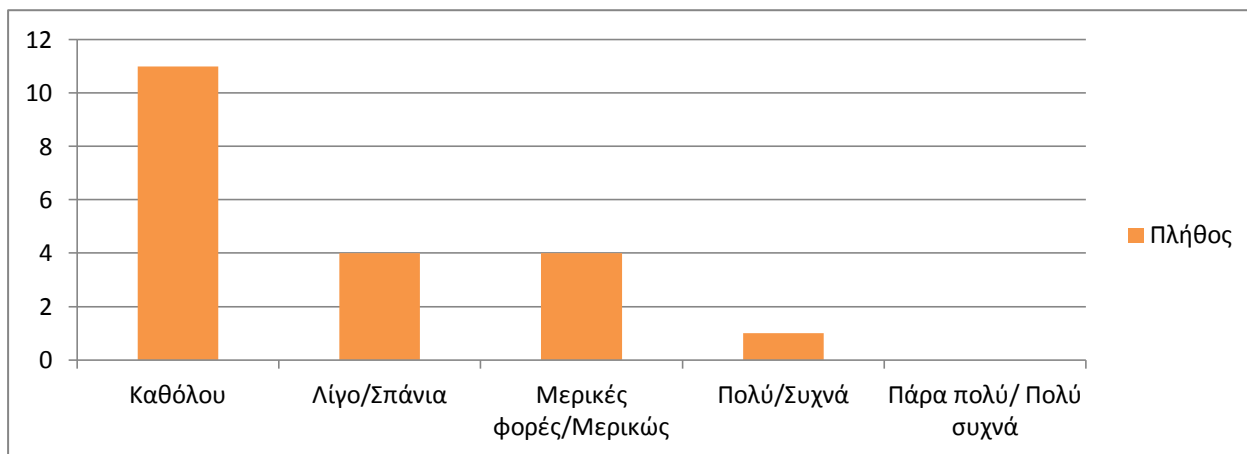
Όπως προκύπτει από το γράφημα 1, 11 εκπαιδευτικοί διαθέτουν συχνά και πολύ συχνά χρόνο να συζητούν με τους συναδέλφους τους σχετικά με τις διδακτικές στρατηγικές που εφαρμόζουν ενώ 9 εκπαιδευτικοί καθόλου έως μερικές φορές.



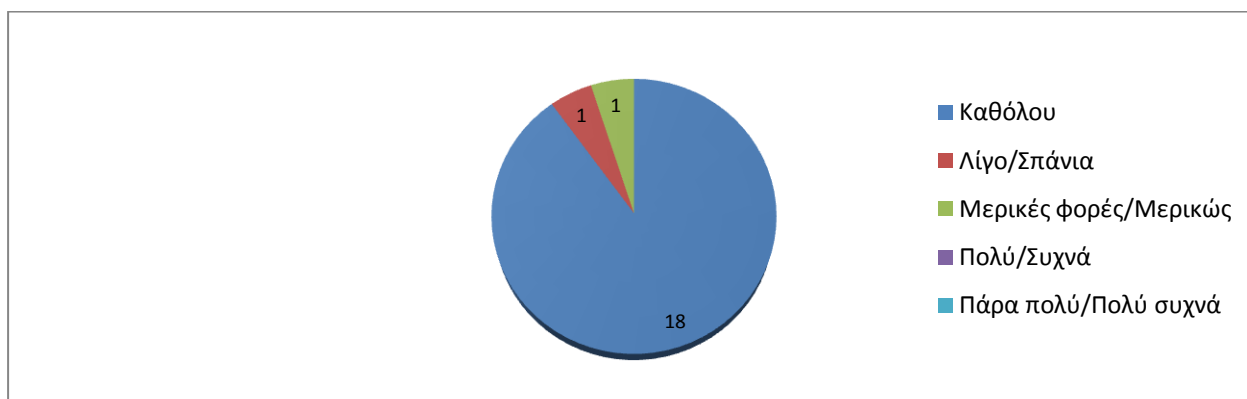
Γράφημα 1: Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με τη μεταβλητή: «Διαθέτω χρόνο να συζητώ με τους συναδέλφους τους σχετικά με τις διδακτικές στρατηγικές που εφαρμόζω»

Όπως φαίνεται από το γράφημα 2, 11 εκπαιδευτικοί δεν παρακολουθούν διδασκαλίες συναδέλφων προκειμένου να γνωρίσουν καινούριες πρακτικές, μόνο 1 εκπαιδευτικός παρακολουθεί συχνά και οι υπόλοιποι λίγο ή μερικές φορές.

Ακόμη, όπως παρουσιάζεται στο γράφημα 3, 18 εκπαιδευτικοί δεν βιντεοσκοπούν τη διδασκαλία τους ενώ οι υπόλοιποι λίγο και μερικές φορές.

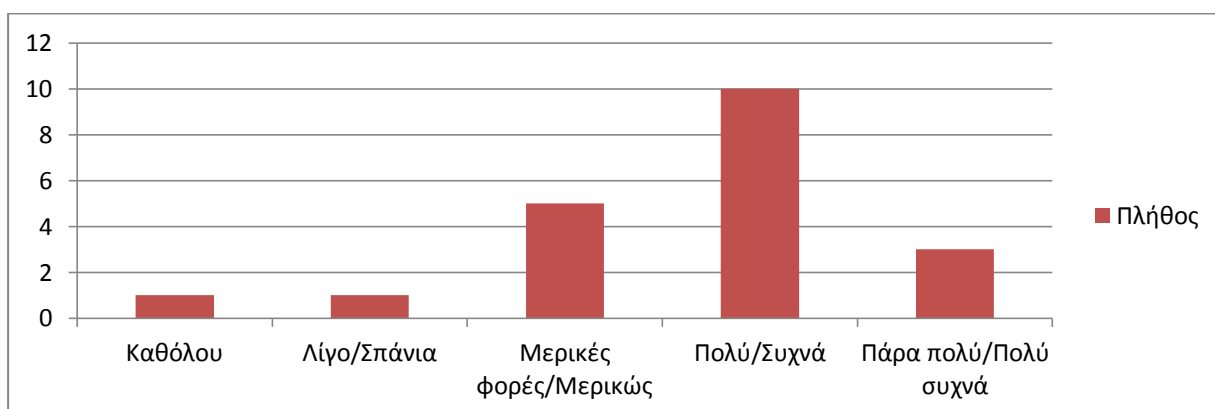


Γράφημα 2: Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με τη μεταβλητή: «Παρακολουθώ διδασκαλίες συναδέλφων, προκειμένου να γνωρίσω καινούριες πρακτικές»



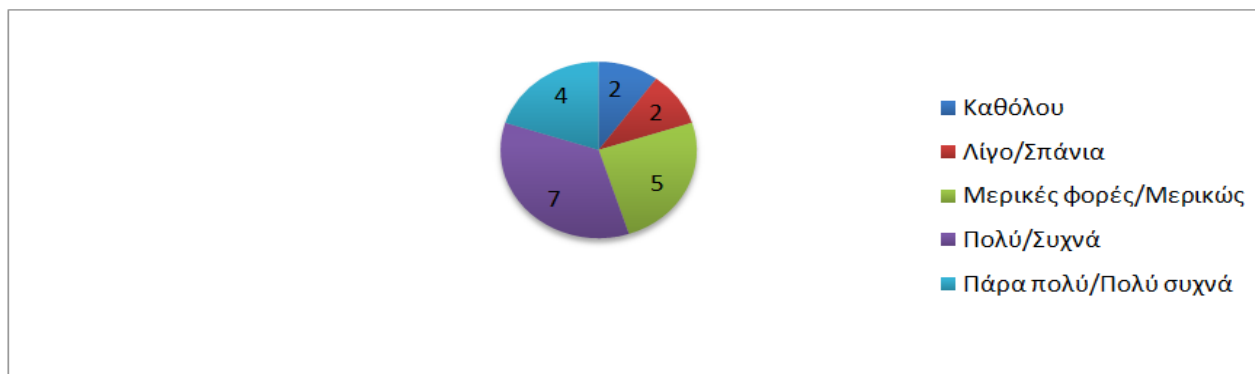
Γράφημα 3: Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με τη μεταβλητή: «Βιντεοσκοπώ τη διδασκαλία μου»

Δύο (2) εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με το γράφημα 4, δεν κρατούν καθόλου ημερολόγιο/σημειώσεις/παρατηρήσεις σχετικά με τη διδασκαλία τους ενώ 5 κρατούν μερικές φορές, 10 κρατούν συχνά και 3 πάρα πολύ συχνά.



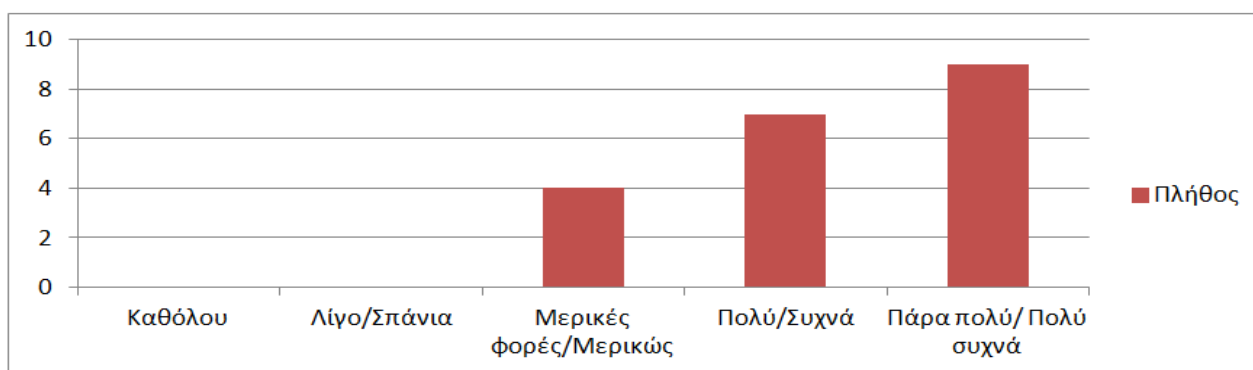
Γράφημα 4: Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με τη μεταβλητή: «Κρατώ ημερολόγιο/σημειώσεις/παρατηρήσεις σχετικά με τη διδασκαλία»

Το γράφημα 5 παρουσιάζει ότι 11 εκπαιδευτικοί ανατρέχουν συχνά και πολύ συχνά στο φάκελο εργασιών των μαθητών τους, 5 ανατρέχουν μερικές φορές, 2 ανατρέχουν λίγο και 2 καθόλου.



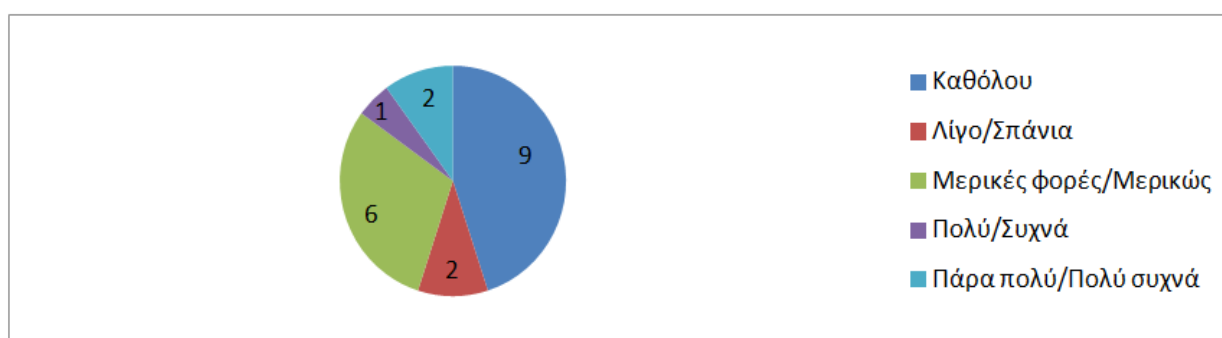
Γράφημα 5: Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με τη μεταβλητή: «Ανατρέχω στο φάκελο εργασιών των μαθητών μου»

Όπως φαίνεται στο γράφημα 6, 16 συζητούν συχνά και πολύ συχνά με συναδέλφους τους σχετικά με τρέχοντα εκπαιδευτικά θέματα/αλλαγές ενώ 4 συζητούν μερικές φορές.



Γράφημα 6: Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με τη μεταβλητή: «Συζητώ με τους συναδέλφους σχετικά με τρέχοντα εκπαιδευτικά θέματα/ αλλαγές»

Τέλος, σύμφωνα με το γράφημα 7, 9 ζητούν μερικές φορές, συχνά και πολύ συχνά από τους συναδέλφους τους να παρακολουθήσουν τη διδασκαλία τους και επιζητούν τα σχόλια τους ενώ 9 δεν ζητούν και 2 ζητούν σπάνια.



Γράφημα 7: Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με τη μεταβλητή: «Ζητώ από τους συναδέλφους μου να παρακολουθήσουν τη διδασκαλία μου και επιζητώ τα σχόλια τους»

5.1.2. Άξονας 2: Ερωτήσεις σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Ο άξονας αυτός περιλαμβάνει τις υπόλοιπες (9) ερωτήσεις που διερευνούν την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και αποτελείται από τον εξής υποάξονα:

1. Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού

5.1.2.1 Υποάξονας 1: Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, στην 13^η ερώτηση φαίνεται ότι 19 εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικές τους εμπειρίες συντελούν πολύ και πάρα πολύ στη βελτίωσή τους. Από την 14^η και την 15^η ερώτηση προκύπτει ότι η πλειονότητα τους (19) ξεκινούν τη διδασκαλία τους έχοντας θέσει συγκεκριμένους στόχους για αυτήν και πριν καθορίσουν τους στόχους της διδασκαλία μιας νέας ενότητας, διερευνούν τις μαθησιακές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους σχετικά με την ενότητα αυτή.

Στην 16^η ερώτηση, όλοι οι συμμετέχοντες δηλώνουν ότι συχνά και πολύ συχνά αξιοποιούν τις καλές πρακτικές που έχουν εφαρμόσει στο παρελθόν και τις ενσωματώνουν στη διδασκαλία τους με στόχο να την βελτιώσουν.

Στην 17^η ερώτηση, φαίνεται ότι 17 εκπαιδευτικοί σκέφτονται συχνά και πολύ συχνά το «τι» και το «πώς» της διδασκαλίας τους ως σημαντικό δείκτη της αποτελεσματικότητάς τους και στην 18^η ερώτηση αναδύεται αντίστοιχα ότι 17 εκπαιδευτικοί γνωρίζοντας τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους επιμορφώνονται με βάση τις ανάγκες τους, ώστε να γίνουν πιο αποτελεσματικοί.

Τέλος, από τις ερωτήσεις 19 έως 21 προκύπτει αντίστοιχα ότι οι 16 από αυτούς διαβάζουν συχνά και πολύ συχνά βιβλία, αναζητούν άρθρα σε ηλεκτρονικές εφημερίδες που σχετίζονται με θέματα αποτελεσματικής διδασκαλίας, προκειμένου να εμπλουτίσουν την εργαλειοθήκη τους, 11 συμμετέχουν σε σεμινάρια/ συνέδρια που σχετίζονται με εκπαιδευτικά θέματα και τέλος 17 εφαρμόζουν δημιουργικές δραστηριότητες στη διδασκαλία τους.

5.2. ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Οι ερωτήσεις και οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ομαδοποιήθηκαν σε ένα σύστημα θεματικών αξόνων όπως παρουσιάζονται. Πιο συγκεκριμένα:

✚ **Άξονας 1: Έννοια του όρου «εκπαιδευτικός αναστοχασμός»**

✚ **Άξονας 2: Ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός και η εκπαιδευτική πράξη**

✚ **Άξονας 3: Η σημασία του αναστοχασμού στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού**

Οι τρεις άξονες παρουσιάζονται στα υποκεφάλαια 5.2.1, 5.2.2 και 5.2.3 αντίστοιχα. Ο κάθε θεματικός άξονας περιέχει κάποιους υποάξονες, οι οποίοι παρουσιάζονται και αναλύονται ο κάθε ένας ξεχωριστά, και αν και ενέχουν εννοιολογική συνεκτικότητα με τον άξονα στο οποίο συγκαταλέγονται διατηρούν την νοηματική αυτοτέλειά τους. Κατά την αρχή της παρουσίασης κάθε κατηγορίας, παρατίθεται ένας τρίστηλος πίνακας, στον οποίο παρουσιάζονται οι απαντήσεις που προέκυψαν για κάθε μία κατηγορία από την ανάλυση περιεχομένου (στη δεύτερη στήλη), καθώς και ο αριθμός των εκπαιδευτικών που τα υποστήριξαν (τρίτη στήλη) ώστε να παρέχεται στον αναγνώστη η ποσοτική εικόνα των αποτελεσμάτων παράλληλα με την ποιοτική. Η επιλογή της σειράς με την οποία παρουσιάζονται τα θέματα δεν υποδηλώνει τη σημαντικότητά τους αλλά επιλέχθηκε από τη ερευνήτρια έτσι ώστε το ένα θέμα να συνδέεται λογικά με το επόμενο.

5.2.1. Άξονας 1: Έννοια του όρου «εκπαιδευτικός αναστοχασμός»

Αυτός ο άξονας αποτελείται από τις 2 πρώτες ερωτήσεις του Πρωτοκόλλου Συνέντευξης, που έχουν αναλυθεί παραπάνω και δημιουργήθηκε για τη διερεύνηση του δεύτερου και του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος. Όσο αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα **«Ποιες είναι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Π.Ε για τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό;»** δημιουργήθηκαν οι εξής υποάξονες:

1. Η πρώτη επαφή του εκπαιδευτικού με την έννοια
2. Απόψεις και αντιλήψεις σχετικά με τον όρο
3. Απόψεις και αντιλήψεις σχετικά με την κατανόηση και την εφαρμογή του αναστοχασμού

Όσον αφορά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα **«Υπάρχει διαφοροποίηση στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προς τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό σε σχέση με τα έτη προϋπηρεσίας;»** προέκυψε ο εξής υποάξονας:

4. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό σε σχέση με τα έτη προϋπηρεσίας

5.2.1.1.Υποάξονας 1: Η πρώτη επαφή του εκπαιδευτικού με την έννοια Έχετε συναντήσει ποτέ την έννοια «Αναστοχασμός στην διδασκαλία»; Πού; Στην κατηγορία αυτή προέκυψαν τα εξής θέματα:

Πίνακας 1: Η πρώτη επαφή του εκπαιδευτικού με την έννοια

Αύξων αριθμός	Θέματα	Αριθμός εκπαιδευτικών
1.	Σε εκπαιδευτικό επίπεδο, δεν την έχω ξανά ακούσει. (Εκπ. 1, Εκπ. 8, Εκπ. 10, Εκπ. 13) ¹	4
2.	Στο προπτυχιακό επίπεδο σπουδών είχα ακούσει αυτήν την έννοια. (Εκπ. 2, Εκπ. 9, Εκπ. 12, Εκπ. 14, Εκπ. 20)	5
3.	Αποτελούσε ένα από τα κεντρικά θέματα στις επιμορφώσεις με το σχολικό σύμβουλο. (Εκπ. 3, Εκπ. 15)	2
4.	Την έχω ξανά ακούσει σε κάποιο σεμινάριο. (Εκπ. 4, Εκπ. 11, Εκπ. 17, Εκπ. 18)	4
5.	Την έχω συναντήσει πολλές φορές και στη σχολή και τώρα στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών που παρακολουθώ. (Εκπ. 5, Εκπ. 7, Εκπ. 19)	3
6.	Την έχω ξανά ακούσει είτε μέσα από την ποίηση, τη λογοτεχνία και μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία.(Εκπ. 6)	1
7.	Σε κάποια άρθρα που διάβασα. (Εκπ. 16)	1

¹ Οι αναφορές Εκπ. 1, Εκπ. 2, Εκπ. 3 κ.λπ που βρίσκονται στις παρενθέσεις αποτελούν συντομογραφίες των όρων Εκπαιδευτικός 1, Εκπαιδευτικός 2, Εκπαιδευτικός 3, κ.λπ και χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν το ποιοι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν το συγκεκριμένο θέμα.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (16) φαίνεται να γνωρίζουν την έννοια εκπαιδευτικός αναστοχασμός. Ακόμη, ενδιαφέρουσες διαφοροποιήσεις και μία σχετική ποικιλία παρουσιάζονται ως προς ως τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί έχουν ενημερωθεί σχετικά με την έννοια του εκπαιδευτικού αναστοχασμού. Ειδικότερα, 4 εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην έχουν ακούσει ξανά την έννοια (Εκπαιδευτικός 1, Εκπαιδευτικός 8, Εκπαιδευτικός 10, Εκπαιδευτικός 13). Οι υπόλοιποι την έχουν συναντήσει στο προπτυχιακό επίπεδο σπουδών τους (Εκπαιδευτικός 2, Εκπαιδευτικός 9, Εκπαιδευτικός 12, Εκπαιδευτικός 14, Εκπαιδευτικός 20), και στο μεταπτυχιακό επίπεδο σπουδών (Εκπαιδευτικός 5, Εκπαιδευτικός 7, Εκπαιδευτικός 19), στις επιμορφώσεις με τον σχολικό σύμβουλο (Εκπαιδευτικός 3, Εκπαιδευτικός 15) ή σε κάποιο σχετικό σεμινάριο (Εκπαιδευτικός 4, Εκπαιδευτικός 11, Εκπαιδευτικός 17, Εκπ. 18), διαβάζοντας διάφορα άρθρα (Εκπαιδευτικός 16) και γενικότερα σε βιβλία, όπως στη ποίηση και στη λογοτεχνία (Εκπαιδευτικός 6).

5.2.1.2.Υποάξονας 2: Απόψεις και αντιλήψεις αναφορικά με τον όρο

Πώς αντιλαμβάνεστε εσείς την έννοια του αναστοχασμού; Τι σημαίνει για σας ο όρος «εκπαιδευτικός αναστοχασμός/αναστοχαστική διδασκαλία»; Στην κατηγορία αυτή προέκυψαν τα εξής θέματα:

Πίνακας 2: Απόψεις και αντιλήψεις αναφορικά με τον όρο

Αύξων αριθμός	Θέματα	Αριθμός εκπαιδευτικών
1.	Γενικά ένας άνθρωπος που αναστοχάζεται σκέφτεται τις πράξεις του, τα λόγια του, τι έχει κάνει λάθος, και πώς μπορεί να διορθώσει/ βελτιώσει αυτό το λάθος. Στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, μετά τη διδασκαλία ο εκπαιδευτικός επανέρχεται και σκέφτεται/προβληματίζεται πολύ για το τι έχει κάνει λάθος, τι σωστό (επαναξιολόγηση – αυτοκριτική) και πώς να τα διορθώσει και να τα βελτιώσει (επαναβελτίωση). (Εκπ. 1, Εκπ. 2, Εκπ. 6, Εκπ.5, Εκπ. 7, Εκπ. 9, Εκπ. 10, Εκπ.11, Εκπ. 13, Εκπ. 14, Εκπ. 15, Εκπ. 16, Εκπ. 17, Εκπ. 20)	14
2.	Γενικά ένας άνθρωπος που αναστοχάζεται σκέφτεται ξανά. Στη διδασκαλία είναι η αναπροσαρμογή της διδασκαλίας με βάση τις ανάγκες των μαθητών και τις δυσκολίες που προκύπτουν. (Εκπ. 3,	6

Όπως προκύπτει, από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, γενικά ο αναστοχασμός σχετίζεται με την σκέψη του ανθρώπου σχετικά με τις πράξεις/ κάποια πιθανά λάθη και τη βελτίωσή τους. Στην εκπαιδευτική διαδικασία, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός φαίνεται να σχετίζεται με την ανάκληση ενός περιστατικού, μιας διαδικασίας (Εκπαιδευτικός 5) και τη σκέψη και τον προβληματισμό του εκπαιδευτικού (Εκπαιδευτικός 3, Εκπαιδευτικός 4, Εκπαιδευτικός 11, Εκπαιδευτικός 16) θέτοντας κάποια ερωτήματα στον ίδιο του τον εαυτό μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας του (Εκπαιδευτικός 2, Εκπαιδευτικός 6), σχετικά με τις πράξεις, τα λόγια, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του (Εκπαιδευτικός 10, Εκπαιδευτικός 13) – τι πήγε και τι δεν πήγε καλά τόσο στο γνωστικό κομμάτι όσο και στη διαχείριση της τάξης– (Εκπαιδευτικός 1, Εκπαιδευτικός 6, Εκπαιδευτικός 20), με στόχο τη διόρθωση των διδακτικών του τεχνικών (Εκπαιδευτικός 7, Εκπαιδευτικός 17), την αναπροσαρμογή της μαθησιακής διαδικασίας με βάση τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών του (Εκπαιδευτικός 3, Εκπαιδευτικός 4, Εκπαιδευτικός 8, Εκπαιδευτικός 12, Εκπαιδευτικός 18, Εκπαιδευτικός 19) και την επαναβελτίωσή του (Εκπαιδευτικός 2, Εκπαιδευτικός 7, Εκπαιδευτικός 20) μέσω της αυτοαξιολόγησης και της αυτοκριτικής του (Εκπαιδευτικός 5, Εκπαιδευτικός 9, Εκπαιδευτικός 14) για την επίτευξη των διδακτικών στόχων (Εκπαιδευτικός 1, Εκπαιδευτικός 7, Εκπαιδευτικός 15).

Ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός έχει να κάνει με την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού σχετικά με το έργο του και τους στόχους που έχει θέσει. Κατά πόσο δηλαδή έχουν επιτευχθεί οι στόχοι του και τι έχει περάσει στους μαθητές (Εκπαιδευτικός 5).

Η διαδικασία του αναστοχασμού σχετίζεται με το να βλέπει ο εκπαιδευτικός σαν τρίτος, σαν παρατηρητής τη διδασκαλία του και μετά από αυτό να αλλάζει αυτά που έκανε λάθος και να την αναπροσαρμόζει ανάλογα με το τι θα μπορούσε να κάνει καλύτερα (Εκπαιδευτικός 12).

Ο Εκπαιδευτικός 6 συμπληρώνει ότι ο εκπαιδευτικός που αναστοχάζεται πρέπει να κάνει μία ενδοσκόπηση, να δει κομμάτια του εαυτού του.

Μέσα από τον αναστοχασμό κάνω δηλαδή μία ενδοσκόπηση, προσπαθώ να δω κομμάτια του εαυτού μου (Εκπαιδευτικός 6).

Παρόμοια άποψη διατυπώνει ο Εκπαιδευτικός 19.

Ο αναστοχασμός θέλει πολύ δουλειά με το εγώ του (Εκπαιδευτικός 19).

Τονίζεται δη, από τον Εκπαιδευτικό 5, το υποκειμενικό στοιχείο της διαδικασίας του αναστοχασμού, διότι, όπως επισημαίνει, καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει το πώς αντιλαμβάνεται ο εκπαιδευτικός τη μαθησιακή διαδικασία, και πώς θα εστιάσει σε αυτήν, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει είτε θετικά είτε αρνητικά την όλη διαδικασία.

5.2.1.3. Υποάξονας 3. Απόψεις και αντιλήψεις σχετικά με την κατανόηση και την εφαρμογή του αναστοχασμού

Είναι μία εύκολη έννοια ως προς την κατανόηση της; Είναι εύκολο να την εφαρμόσει ένας εκπαιδευτικός; Στην κατηγορία αυτή, προέκυψαν τα εξής θέματα:

Πίνακας 3: Απόψεις και αντιλήψεις σχετικά με την κατανόηση και την εφαρμογή του αναστοχασμού

Αύξων Αριθμός	Θέματα	Αριθμός εκπαιδευτικών
1.	Δεν είναι μία δύσκολη έννοια ως προς την κατανόηση της, αλλά είναι δύσκολη η εφαρμογή της. (Εκπ. 1, Εκπ. 2, Εκπ. 3, Εκπ. 4, Εκπ. 5, Εκπ. 6, Εκπ. 7, Εκπ. 8, Εκπ. 9, Εκπ. 10, Εκπ. 11., Εκπ. 12, Εκπ. 13, Εκπ. 14, Εκπ. 15, Εκπ. 16, Εκπ. 17, Εκπ. 18, Εκπ. 19, Εκπ. 20)	20

Όπως φαίνεται από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, διατυπώθηκε από την πλειονότητα του δείγματος ότι η έννοια του αναστοχασμού δεν ενέχει κάποια δυσκολία ως προς την κατανόηση της. Ως προς την εφαρμογή της, εκφράστηκε η άποψη, ότι ο αναστοχασμός είναι κάτι αφηρημένο (Εκπαιδευτικός 5) και μία ευρεία έννοια (Εκπαιδευτικός 10, Εκπαιδευτικός 20) διότι δεν υπάρχουν συγκεκριμένοι τρόποι και βήματα για να επιτευχθεί (Εκπαιδευτικός 5) καθώς επίσης είναι μία μακροπρόθεσμη και χρονοβόρα διαδικασία που απαιτεί καταγραφή και ανάλυση (Εκπαιδευτικός 10) όπως επίσης και το πρακτικό κομμάτι της (Εκπαιδευτικός 11). Παρόμοια, διατυπώνεται ότι δεν είναι εύκολη η διαδικασία στην οποία μπαίνει ένας εκπαιδευτικός που αναστοχάζεται και αυτό γιατί απαιτείται η ενδοσκόπηση από τη μεριά του εκπαιδευτικού (Εκπαιδευτικός 6), η ενασχόλησή του δηλαδή με το εγώ του (Εκπαιδευτικός 19) αλλά και η αυτοαμφισβήτησή του (Εκπαιδευτικός 12).

Η δυσκολία έγκειται στην εφαρμογή του αναστοχασμού επειδή ο αναστοχασμός θέλει ενδοσκόπηση και η ενδοσκόπηση πονάει. Το να δεις τον εαυτό σου με καθαρή ματιά,

να δεις δηλαδή το τι και το γιατί με καθαρότητα, δεν είναι εύκολη υπόθεση. Για να έχει ο αναστοχασμός ένα αποτέλεσμα, χρειάζεται προσπάθεια, καλλιέργεια, γνώση, χρόνο, κόπο αλλά και μόχθο, που θέλει το χρόνο της. Θα πρέπει να σε έχει απασχολήσει ο εαυτός σου, η ανθρώπινη ψυχή σου. Σχετίζεται με τι στόχους έχει ο κάθε άνθρωπος, το πώς βλέπει τη ζωή του. Είναι η φιλοσοφία και η στάση ζωής του κάθε ανθρώπου (Εκπαιδευτικός 6).

Παρόμοια, και άλλοι εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν τη δυσκολία της εφαρμογής της.

Ως προς την εφαρμογή της, είναι μακροπρόθεσμη και χρονοβόρα διαδικασία. Απαιτεί καταγραφή, ανάλυση. Ο χρόνος είναι σημαντικός παράγοντας (Εκπαιδευτικός 10).

Η εφαρμογή της είναι δύσκολη. Πρέπει να δει ο εκπαιδευτικός όλη τη διδασκαλία για να έχει μετρήσιμα αποτελέσματα, να δει τι πήγε ή τι δεν πήγε καλά, να βελτιώσει ότι δεν πήγε καλά, να προσθέσει, να αφαιρέσει, να αλλάξει συμπεριφορά, να καταγράψει τη διδασκαλία του. Το βίντεο/η παρακολούθηση από τρίτο άτομο (εκπαιδευτικός) ή κάποιο άλλο μέσο μπορεί να αλλάξει τη ροή του μαθήματος, καθώς οι μαθητές αποπροσανατολίζονται. Το πρακτικό κομμάτι της είναι δύσκολο (Εκπαιδευτικός 11).

Η εφαρμογή είναι πολύ δύσκολη γιατί είναι δύσκολο κάποιος να παραδεχτεί ότι έχει κάνει λάθος. Είναι δύσκολο να διορθώσει κάτι. Σαν διαδικασία θέλει πολύ ενέργεια ειδικά στο χώρο του δημόσιου σχολείου (Εκπαιδευτικός 12).

Ιδιαίτερη θέση κατέχει η άποψη του Εκπαιδευτικού 15. Πιο συγκεκριμένα, πιστεύει ότι σαν έννοια οι εκπαιδευτικοί θεωρητικά δεν την γνωρίζουν, αλλά πρακτικά την εφαρμόζουν.

5.2.1.4. Υποάξονας 4. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό σε σχέση με τα έτη προϋπηρεσίας

Είναι εύκολο για ένα νέο εκπαιδευτικό να αναστοχαστεί; Στην κατηγορία αυτή, προέκυψαν τα εξής θέματα:

Πίνακας 4: Απόψεις των εκπαιδευτικών για τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό σε σχέση με τα έτη προϋπηρεσίας

Αύξων Αριθμός	Θέματα	Αριθμός εκπαιδευτικών
1.	Δεν είναι εύκολο ένας εκπαιδευτικός να αναστοχαστεί τη διδασκαλία του, ιδιαίτερα στα πρώτα χρόνια προϋπηρεσίας του.	4

Απαιτείται η εμπειρία. (Εκπ. 3, Εκπ. 4, Εκπ. 8, Εκπ. 18)

2. Τα χρόνια προϋπηρεσίας του εκπαιδευτικού δεν αποτελούν τον καθοριστικό παράγοντα για τον αναστοχασμό του. (Εκπ. 1, Εκπ.2, Εκπ. 5, Εκπ. 7, Εκπ. 10, Εκπ. 12, Εκπ. 13, Εκπ. 14, Εκπ. 15, Εκπ. 17, Εκπ. 19) **11**
3. Ένας νέος εκπαιδευτικός, μπορεί να μην κάνει τον αναστοχασμό, 5 την ενδοσκόπησή του, αλλά είναι πιο επιφανειακά γιατί δεν έχει ακόμη την εμπειρία, τη γνώση. (Εκπ. 6, Εκπ. 9, Εκπ. 11, Εκπ. 16, Εκπ. 20)

Όπως παρουσιάζεται από τον πίνακα προκύπτει μία διαφοροποίηση στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό σε σχέση με τα έτη προϋπηρεσίας. Από την μία οι Εκπαιδευτικοί 3, 4, 8 και 18 υποστηρίζουν ότι η αναστοχαστική διδασκαλία δεν είναι μία εύκολη διαδικασία, ιδιαίτερα για τους αρχάριους εκπαιδευτικούς καθώς δεν έχουν την εμπειρία να συνειδητοποιήσουν τις ανάγκες των μαθητών τους (Εκπαιδευτικός 8) και να καταλάβουν τα λάθη τους (Εκπαιδευτικός 4) γιατί μόνο μέσα από τα λάθη τους και την αναποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους, μπορούν να σκεφτούν κάτι καινούριο. Πιο συγκεκριμένα, ο Εκπαιδευτικός 3, σημειώνει ότι μετά τα 3 χρόνια προϋπηρεσίας ένας εκπαιδευτικός μπορεί να αναστοχαστεί.

Μετά από 3 χρόνια προϋπηρεσίας μπορεί ένας εκπαιδευτικός να δει την διδασκαλία του από άλλη μεριά, να είναι πιο ελεύθερος δηλαδή να αναπροσαρμόσει την ύλη και να μην ακολουθεί κατά γράμμα το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Αισθάνεται πιο σίγουρος, κάνει το μάθημά του και πιστεύω έχει ελεύθερο χρόνο να ασχοληθεί με τους μαθητές του και να καταλάβει τα προβλήματά τους όσο αφορά το μαθησιακό κομμάτι (Εκπαιδευτικός 3).

Παρόμοια άποψη διατυπώνει και ο Εκπαιδευτικός 4, όπου αναφέρει ότι μετά τα 5 έτη προϋπηρεσίας ένας εκπαιδευτικός μπορεί να αναστοχαστεί.

Από την άλλη, ο Εκπαιδευτικός 1, 2, 5, 7, 10, 12, 13, 14, 15, 17 και 19 δεν θεωρούν ότι τα χρόνια προϋπηρεσίας του εκπαιδευτικού αποτελούν τον καθοριστικό παράγοντα για τον αναστοχασμό του.

Η εμπειρία – ηλικία του εκπαιδευτικού παίζει σημαντικό ρόλο στον αναστοχασμό, αλλά δεν πιστεύω ότι είναι ο κύριος παράγοντας. Οι μεγαλύτεροι, πολλές φορές, εκπαιδευτικοί έχοντας την εντύπωση ότι ξέρουν τι πρέπει να κάνουν, νομίζουν ότι ίσως δεν χρειάζεται να μπουν καν σε αυτή την διαδικασία. Λανθασμένα μεν. (Εκπαιδευτικός 5).

Τα πρώτα χρόνια είναι που αναστοχάζεται, οφείλει και πρέπει να το κάνει. Ένας πιο έμπειρος εκπαιδευτικός, δεν πιστεύω ότι θα το κάνει, και για λόγους εγωισμού (παραδοχή αδυναμιών – βελτίωση τους). Οι νέοι είναι πιο πρόθυμοι, με περισσότερη όρεξη να μάθουν κάτι και να προβληματιστούν (Εκπαιδευτικός 10).

Οι νέοι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που μπορούν να αναστοχαστούν γιατί μεταφέρουν ακόμη το κλίμα του Πανεπιστημίου. Στο Πανεπιστήμιο δίνουν έμφαση στον αναστοχασμό, να κοιτάζουμε τι κάναμε λάθος. Όσο περνάει ο καιρός, παγιώνονται οι αντιλήψεις, είναι δύσκολο να αλλάξει ένας εκπαιδευτικός κάτι που εφαρμόζει χρόνια, και ενώ πετύχαινε στο παρελθόν ξαφνικά δεν πετυχαίνει (Εκπαιδευτικός 12).

Οι νέοι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναστοχαστούν γιατί είναι καταρτισμένοι και εξοικειωμένοι με την τεχνολογία (Εκπαιδευτικός 14, Εκπαιδευτικός 17).

Ο νέος εκπαιδευτικός είναι αυτός που αναστοχάζεται πιο συχνά, γιατί προετοιμάζεται πιο συστηματικά (Εκπαιδευτικός 15).

Ο Εκπαιδευτικός 6 συμπληρώνει μία ιδιαίτερη θέση για το θέμα με την οποία συμφωνούν οι Εκπαιδευτικοί 11, 16 και 20.

Ένας νέος εκπαιδευτικός, μπορεί να μην κάνει τον αναστοχασμό, την ενδοσκόπηση του, αλλά είναι πιο επιφανειακά γιατί δεν έχει ακόμη την εμπειρία, τη γνώση. Η ορμή των νιάτων τον λοξοδρομεί. Όσο περνούν τα χρόνια, κατευνάζεται αυτή η ορμή της ζωής και προσανατολίζεται προς το εσωτερικό του κομμάτι (Εκπαιδευτικός 6).

Ο νέος εκπαιδευτικός μπορεί να αναστοχαστεί αλλά και η εμπειρία βοηθάει πάρα πολύ. Ένας εκπαιδευτικός με εμπειρία μπορεί να αναστοχαστεί με καλύτερο τρόπο και πιο σωστά (Εκπαιδευτικός 20).

Τονίζεται έτσι, η σημασία της συνύπαρξης (Εκπαιδευτικός 6) και της καθοδήγησης των αρχάριων εκπαιδευτικών από τους έμπειρους εκπαιδευτικούς (Εκπαιδευτικός 9).

Γι αυτό είναι αναγκαία η συνύπαρξη των ανθρώπων, οι νέοι με τους παλιότερους. Να υπάρχει η ορμητικότητα των νέων και να υπάρχουν και οι παλιοί που να τους δίνουν

κάποια ψήγματα σοφίας, και να τους συγκρατούν για να δημιουργούν κάτι όμορφο (Εκπαιδευτικός 6).

Στα πρώτα χρόνιας προϋπηρεσίας δεν μπορεί εύκολα ο εκπαιδευτικός να αναστοχαστεί. Χρειάζεται την βοήθεια των έμπειρων εκπαιδευτικών, να του δώσουν την εμπειρία τους, μια καθοδήγηση για μία διδασκαλία πρότυπο ώστε να δομήσει τη δική του πάνω της (Εκπαιδευτικός 9).

Παρόμοια, οι Εκπαιδευτικοί 4, 15, 17, 19 και 20 προσθέτουν ότι η προσωπικότητα, ο χαρακτήρας, η ιδιοσυγκρασία, η διάθεση, η αγάπη, η στάση ζωής του και η ευαισθητοποίηση του εκπαιδευτικού για το έργο του επηρεάζουν τον αναστοχασμό από τα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής του καριέρας. Παρόμοια, διατυπώνεται ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να περιορίσει τον εγωισμό του και να έχει διάθεση αυτοδιόρθωσης, αυτοαμφισβήτησης για να είναι ο αναστοχασμός αποτελεσματικός (Εκπαιδευτικός 9, Εκπαιδευτικός 17), όπως επίσης ο Εκπαιδευτικός 7 συμπληρώνει ότι τα ερεθίσματα του εκπαιδευτικού, η παρακολούθηση πρακτικών άλλων συναδέλφων, η ανταλλαγή απόψεων – ιδεών, η ανοιχτότητα και η ευελιξία του είναι στοιχεία που επηρεάζουν την όλη διαδικασία.

Μπορεί στην πενταετία ένας εκπαιδευτικός να έχει στοιχεία ενός εξαιρετικού δασκάλου, να ρωτάει, να μαθαίνει, να ψάχνει και να βρεθεί πολύ πιο κοντά στο αποτέλεσμα από κάποιον που έχει 20 χρόνια προϋπηρεσίας αλλά δεν έχει τη διάθεση να το κάνει (Εκπαιδευτικός 4).

Ο αναστοχασμός έχει να κάνει με τον άνθρωπο, όχι με την ηλικία. Είναι θέμα ανθρώπου και ιδιοσυγκρασίας (Εκπαιδευτικός 19).

Προστίθεται ακόμη, ότι υπάρχουν και κάποιοι άλλοι παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την αναστοχαστική διδασκαλία όπως οι μαθητές, οι διαφορετικές ανάγκες τους, η ανομοιογένεια της τάξης (Εκπαιδευτικός 8), το επίπεδο των μαθητών (Εκπαιδευτικός 16, Εκπαιδευτικός 17), οι μαθησιακές δυσκολίες και τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (Εκπαιδευτικός 11), η τάξη, τα μέσα, το περιβάλλον μάθησης, η διδακτική ώρα, το γνωστικό αντικείμενο (Εκπαιδευτικός 7), το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια (Εκπαιδευτικός 14), η βοήθεια από την οικογένεια (Εκπαιδευτικός 12), η παρέμβαση των γονέων (Εκπαιδευτικός 19), η σχέση εργασίας του εκπαιδευτικού – μόνιμος, αναπληρωτής, ωρομίσθιος – (Εκπαιδευτικός 5), η προσωπική ζωή του εκπαιδευτικού (Εκπαιδευτικός 13), οι οικονομικές απολαβές (Εκπαιδευτικός 10, Εκπαιδευτικός 19) όπως επίσης τονίζεται και ο αριθμός των μαθητών στην τάξη.

Ειδικότερα, αναφέρεται ότι ο μεγάλος αριθμός μαθητών δεν βοηθάει τον εκπαιδευτικό να αναστοχαστεί, αλλά αποτελεί παράγοντα ανασταλτικό (Εκπαιδευτικός 3, Εκπαιδευτικός 4, Εκπαιδευτικός 11, Εκπαιδευτικός 18). Προτείνεται δε, ότι ο καλύτερος μέσος όρος μαθητών μέσα στην τάξη είναι 15 μαθητές ώστε ένας εκπαιδευτικός να μπορεί πιο εύκολα να αναστοχαστεί (Εκπαιδευτικός 3).

Σε αυτό αντιτίθεται οι Εκπαιδευτικοί 6, 15 και 20 καθώς διατυπώνουν ότι ο αναστοχασμός είναι καθαρά ένα προσωπικό θέμα, και δεν επηρεάζεται από άλλους παράγοντες όπως ο αριθμός των μαθητών. Συμπληρώνουν, τέλος, ότι ο μόνος ανασταλτικός παράγοντας για να αναστοχαστεί κανείς, είναι η δυσκολία κάλυψης των βασικών αναγκών επιβίωσης του (Εκπαιδευτικός 6) και κάποια σοβαρά προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζει στην προσωπική του ζωή (Εκπαιδευτικός 15) ειδικότερα ψυχολογικής φύσεως (Εκπαιδευτικός 19).

5.2.2. Άξονας 2. Ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός και η εκπαιδευτική πράξη

Ο άξονας αυτός περιλαμβάνει τις επόμενες 4 ερωτήσεις (3 - 6) του Πρωτοκόλλου Συνέντευξης και απαρτίζεται από τους παρακάτω υποάξονες:

1. Δυνατά και αδύνατα σημεία εκπαιδευτικού
2. Προβληματισμός αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του
3. Αλλαγές στο τρόπο διδασκαλίας
4. Εφαρμογή αναστοχασμού
5. Επαγγελματική ικανοποίηση

5.2.2.1.Υποάξονας 1: Δυνατά και αδύνατα σημεία εκπαιδευτικού

Ποια θεωρείτε τα δυνατά και τα αδύνατα σας σημεία ως εκπαιδευτικός; Πώς τα έχετε εντοπίσει; Στην κατηγορία αυτή προέκυψαν τα εξής θέματα:

Πίνακας 5: Δυνατά και αδύνατα σημεία εκπαιδευτικού

Αύξων Αριθμός	Θέματα	Αριθμός εκπαιδευτικών
1.	Τα δυνατά σημεία μου είναι η οργάνωση, η μέθοδος και η	1

δυνατότητα μου να προσεγγίζω τα παιδιά ενώ τα αδύνατα, είναι ότι πιο παλιά δεν είχα πάρα πολύ υπομονή, τώρα το έχω βελτιώσει αρκετά. (Εκπ. 1)

2. Τα δυνατά είναι η καλή σχέση μου με τους μαθητές. Τα αρνητικά 1
είναι ότι όταν βλέπω ότι τα πράγματα δεν πάνε τόσο καλά, αγχώνομαι, μатаιώνομαι και δεν συνεχίζω με ιδιαίτερο σθένος. (Εκπ. 2)

3. Τα δυνατά είναι η υπομονή και η σχέση με τους μαθητές. Τα 3
αδύνατα μου σημεία είναι ο ελάχιστος ελεύθερος χρόνος μετά τη διδασκαλία για τον αξιοποιήσουμε δημιουργικά. (Εκπ. 3, Εκπ. 11, Εκπ. 14)

4. Τα δυνατά σημεία είναι η επικοινωνία, η ψυχολογική προσέγγιση 1
του κάθε μαθητή. Στο μαθησιακό κάνω συχνά επαναλήψεις (ανατροφοδοτήσεις), χρησιμοποιώ απλή κατανοητή γλώσσα, λεξιλόγιο για να το κατανοήσουν. Στα πρώτα χρόνια είναι τέτοια η απειρία, που δεν μπορείς να εντοπίσεις τουλάχιστον άμεσα τα αδύνατα σημεία. (Εκπ. 4)

5. Τα δυνατά μου σημεία είναι η προσαρμογή και η ευελιξία στην 1
τάξη. Πέρα από τους στόχους που θέτω στο σύνολο της τάξης, προσπαθώ να κοιτάζω το μαθητή προσωποκεντρικά και να προσαρμόζω τη διδασκαλία με τις νέες τεχνολογίες (φύλλα εργασιών, διαφάνειες, power point, προβολή με το προτζέκτορα, βίντεο). Τα αρνητικά, είναι η έλλειψη εμπειρίας, να αντιμετωπίζω κάποιες καταστάσεις που μέσα στην τάξη είναι πρωτόγνωρες και εκείνη τη στιγμή βάση ενστίκτου προσπαθώ να βρω τη λύση. (Εκπ. 5)

6. Τα δυνατά μου σημεία είναι η αγάπη για τη γνώση και την εξέλιξη 1
ως άνθρωπος και η αισιοδοξία ενώ τα αρνητικά η ευαισθησία και ο ρομαντισμός. (Εκπ. 6)

7. Τα δυνατά μου είναι ότι θέλω να κάνω τους άλλους να αισθάνονται 1
άνετα, να εκμαιεύω όσο το δυνατόν περισσότερο τη σκέψη τους

πάνω σε κάτι, να τους εμπλέκω όλους, ακόμη και τους πιο αδύναμους μαθητές. Τα αδύνατα μου είναι ότι δεν είμαι επιβλητικός. (Εκπ. 7)

8. Τα αδύνατα είναι ότι το γλωσσικό μάθημα δεν το διδάσκω με 1
θέρμη, αγάπη ενώ τα δυνατά είναι η επικοινωνία με τους μαθητές,
το δημοκρατικό και θετικό – ευχάριστο κλίμα και η εφαρμογή της
ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. (Εκπ. 8)

9. Τα δυνατά μου κομμάτια είναι το επικοινωνιακό και η αγάπη για 1
τους μαθητές. Τα αδύνατα μου είναι τα Μαθηματικά και η έλλειψη
εμπειρίας. (Εκπ. 9)

10. Τα αδύνατα στοιχεία μου είναι η έλλειψη διάθεσης για 1
χειροτεχνίες/κατασκευές, οι προσωπικές μου συμπάθειες –
ευκαιρίες σε συγκεκριμένους μαθητές για βελτίωση. Τα δυνατά μου
είναι η χρήση βίντεο, τα πολιτιστικά στοιχεία που ενσωματώνω στη
διδασκαλία και η συναισθηματική ενδυνάμωση των μαθητών. (Εκπ.
10)

11. Τα δυνατά μου σημεία είναι η μεταδοτικότητα μου, η ευελιξία μου 1
και ότι στηρίζομαι στον ένστικτό μου κατά τη διάρκεια της
διδασκαλίας μου. Τα αδύνατα είναι ότι αντιπαθώ και νευριάζω με
κάποιες συμπεριφορές. (Εκπ. 12)

12. Το δυνατό μου σημείο είναι η επικοινωνία με τους μαθητές, ακούω 1
τα παιδιά. Το αδύνατο κομμάτι είναι ότι δεν είμαι τόσο τυπική ως
προς το Α.Π. (Εκπ. 13)

13. Τα δυνατά και αδύνατα στοιχεία μου είναι οι γνώσεις μου και ο 1
συναισθηματικός μου χαρακτήρας/δομή του χαρακτήρα μου. (Εκπ.
15)

14. Η διδασκαλία της Γλώσσας είναι το αδύναμο σημείο ενώ τα 1
Μαθηματικά - θετικές επιστήμες το δυνατό μου σημείο. (Εκπ. 16)

15. Τα δυνατά μου σημεία είναι η ανάγκη για προσωπική βελτίωση, η 1
αναζήτηση, η δημιουργικότητα, η χρήση της ομαδοσυνεργατικής
διδασκαλίας και η παρακίνηση των μαθητών για συμμετοχή. (Εκπ.

17)

16. Το αδύναμο σημείο μου είναι η ένταση της φωνής μου ενώ το δυνατό η ευελιξία μου στην τάξη. (Εκπ. 18)
17. Τα δυνατά μου σημεία είναι η ανάγκη για επιμόρφωση, η ενσωμάτωση πολιτισμικών στοιχείων, η αμεσότητα στην αλληλεπίδραση με τους μαθητές, το χιούμορ και η φυσικότητα μαθήματος. (Εκπ. 19)
18. Το δυνατό και το αδύναμο σημείο μου είναι ότι πλησιάζω τους μαθητές μου και κατανοώ τις ανάγκες τους και το τι νιώθουν. (Εκπ. 20)

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων, φάνηκε να είναι θετικά διακείμενη στον καθορισμό των δυνατών και των αδύνατων σημείων τους. Παρόλα αυτά, ο Εκπαιδευτικός 4 δυσκολευόταν να θυμηθεί κάποια αδύνατα σημεία του στην αρχή της επαγγελματικής του καριέρας, καθώς θεωρεί ότι η απειρία του εκπαιδευτικού είναι τέτοια, που δεν δύναται ιδιαίτερα στα πρώτα 5 έτη προϋπηρεσίας του να τα εντοπίσει. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο ότι 13 εκπαιδευτικοί έχουν εντοπίσει τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους μέσω της ανατροφοδότησης που δέχονται από τους μαθητές τους (Εκπαιδευτικός 1, Εκπαιδευτικός 2, Εκπαιδευτικός 3, Εκπαιδευτικός 7, Εκπαιδευτικός 8, Εκπαιδευτικός 11, Εκπαιδευτικός 12, Εκπαιδευτικός 13, Εκπαιδευτικός 14, Εκπαιδευτικός 16, Εκπαιδευτικός 17, Εκπαιδευτικός 19, Εκπαιδευτικός 20).

Τα βλέπεις από τις αντιδράσεις των μαθητών, εκεί αποτυπώνεται η εικόνα, κατά πόσο είναι συγκεντρωμένος, ακούει, ή αδιαφορεί. Με την πάροδο του χρόνου – εμπειρία του εκπαιδευτικού – ο εκπαιδευτικός μπορεί να καταλάβει το πώς ανταποκρίνεται σε όλους τους μαθητές (Εκπαιδευτικός 7).

Τα έχω εντοπίσει από τους μαθητές μου, τους ζητάω τη γνώμη τους για τη μαθησιακή διαδικασία και μετράω αυτή τη γνώμη, σκέφτομαι αυτά που γράφουν (Εκπαιδευτικός 13).

Οι μαθητές αποτελούν πηγή ανατροφοδότησης και έμπνευσης για τον εκπαιδευτικό (Εκπαιδευτικός 14).

Επιπροσθέτως, οι Εκπαιδευτικοί 5 και 9 αναφέρουν ότι η έλλειψη εμπειρίας τους αποτελεί ένα από τα αδύνατα σημεία τους για τη διαχείριση των καταστάσεων της σχολικής τάξης και έτσι ο καθένας μόνος του σκέφτεται πώς θα μπορούσε να τις χειριστεί διαφορετικά για να έχει ένα καλύτερο αποτέλεσμα μελλοντικά. Η σκέψη και ο προβληματισμός του εκπαιδευτικού, παρομοίως, έχουν αποβεί ιδιαίτερα βοηθητικοί και για τον Εκπαιδευτικό 1, 10, 15 και 18. Τέλος, τονίζεται ο ρόλος της παρακολούθησης της διδασκαλίας και των παρατηρήσεων από την διευθύντρια του σχολείου (Εκπαιδευτικός 9), της αλληλεπίδρασης με του άλλους (Εκπαιδευτικός 12) και του ενστίκτου του εκπαιδευτικού (Εκπαιδευτικός 10) για την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού.

5.2.2.2.Υποάξονας 2: Προβληματισμός αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του

Σας έχει προβληματίσει ποτέ το (ποιοτικό) αποτέλεσμα/ η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας σας; Σε ποιο γνωστικό αντικείμενο; Ως προς τι (συμμετοχικότητα μαθητών, θέση στόχων); Στην κατηγορία αυτή προέκυψαν τα εξής θέματα:

Πίνακας 6: Προβληματισμός αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του

Αύξων Αριθμός	Θέματα	Αριθμός εκπαιδευτικών
1.	Πάντα, με προβληματίζει αν αυτό που διδάσκω είναι απλό και κατανοητό για το επίπεδο των μαθητών. (Εκπ. 1, Εκπ. 12, Εκπ. 16)	3
2.	Με προβληματίζει το αν οι περισσότεροι μαθητές έχουν αποκτήσει τη νέα γνώση και έχουν επιτευχθεί οι στόχοι που έχω θέσει. (Εκπ. 2, Εκπ. 3, Εκπ. 5, Εκπ. 7, Εκπ. 8, Εκπ. 9, Εκπ. 13, Εκπ. 15, Εκπ. 19, Εκπ. 20)	10
3.	Με προβληματίζουν τα ίδια τα παιδιά. Είναι πιο ανήσυχα, ο ψυχικός κόσμος τους είναι πιο ταραγμένος, και αυτό τα κάνει να είναι πιο νευρικά και να μην έχουν διάθεση για μάθημα κάποιες φορές. Το βασικό τους στοιχείο ακόμη, που τους λείπει είναι η επικοινωνία. (Εκπ. 4)	1
4.	Με απασχολεί στην καθημερινότητα μου. Η βοήθεια που παρέχει η πολιτεία είναι ελάχιστη. Ο εκπαιδευτικός είναι αβοήθητος, μόνος	1

	του θα διαβάσει, θα αναστοχαστεί. (Εκπ. 6)	
5.	Δεν με απασχολεί ιδιαίτερος γιατί το επίπεδο των μαθητών είναι υψηλό. (Εκπ. 10, Εκπ. 17)	2
6.	Με προβληματίζει η προσοχή των μαθητών, η συμμετοχή τους στο μάθημα με χαρά και η επικράτηση της ηρεμίας στην τάξη. (Εκπ. 11)	1
7.	Η αγάπη των παιδιών για το σχολείο και η καλλιέργεια της φιλομάθειας. (Εκπ. 14)	1
8.	Με απασχολεί αν έχει εξελιχθεί ο νους των μαθητών. (Εκπ. 18)	1

Στο ερώτημα αν οι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται για το αποτέλεσμα της διδασκαλίας τους, η πλειονότητα των ερωτηθέντων απάντησαν καταφατικά. Πιο συγκεκριμένα παρατηρείται ποικιλομορφία ως προς το τι προβληματίζονται. Ένας εκπαιδευτικός αναφέρει ότι καθώς η βοήθεια της πολιτείας είναι ελάχιστη, ο εκπαιδευτικός καλείται μόνος να προβληματιστεί, να αναστοχαστεί για να ανταπεξέλθει στις ανάγκες της σχολικής τάξης (Εκπαιδευτικός 6). Η πλειονότητα (10 εκπαιδευτικοί) προβληματίζονται σχετικά με την απόκτηση της νέας γνώσης /την επίδοση των μαθητών τους και την επίτευξη των μαθησιακών στόχων που έχουν τεθεί (Εκπαιδευτικός 2, Εκπαιδευτικός 3, Εκπαιδευτικός 5, Εκπαιδευτικός 7, Εκπαιδευτικός 8, Εκπαιδευτικός 9, Εκπαιδευτικός 13, Εκπαιδευτικός 15, Εκπαιδευτικός 19, Εκπαιδευτικός 20). Ειδικότερα, 3 ακόμα συμμετέχοντες συμπληρώνουν ότι τους προβληματίζει το κατά πόσο η νέα γνώση ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στις ιδιαιτερότητες των μαθητών τους (Εκπαιδευτικός 1), μπορούν να την επεκτείνουν και να την εφαρμόσουν οι μαθητές στην καθημερινή τους ζωή (Εκπαιδευτικός 12), να την εμπεδώσουν ευχάριστα και να την συνδέσουν με την προηγούμενη γνώση (Εκπαιδευτικός 16). Ακόμη, αναφέρουν την προσοχή, τη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα με χαρά, τη διατήρηση της ηρεμίας στην τάξη (Εκπαιδευτικός 11), την αγάπη των μαθητών για το σχολείο, τη νοητική εξέλιξή τους (Εκπαιδευτικός 18) και την καλλιέργεια της φιλομάθειας σε αυτούς (Εκπαιδευτικός 14). Αναδεικνύεται ακόμη, ότι ο ψυχικός κόσμος των μαθητών και το κατά πόσο δηλαδή δύναται να επικοινωνήσουν, να ενταχθούν, να προσαρμοστούν στο σχολικό πλαίσιο και να λειτουργήσουν ως μέλη μίας ομάδας αποτελεί αντικείμενο προβληματισμού για 2 εκπαιδευτικούς (Εκπαιδευτικός 4, Εκπαιδευτικούς 7).

5.2.2.3.Υποάξονας 3: Αλλαγές στο τρόπο διδασκαλίας

Έχετε κάνει αλλαγές στο τρόπο που διδάσκετε (με το πέρασμα του χρόνου); Στην κατηγορία αυτή, προέκυψαν τα εξής θέματα:

Πίνακας 7: Αλλαγές στο τρόπο διδασκαλίας

Αύξων Αριθμός	Θέματα	Αριθμός εκπαιδευτικών
1.	Παλιότερα, είχα πολύ άγχος. Αυτό άλλαξε με τον αυτοέλεγχο. Προσπάθησα να διατηρώ την ψυχραιμία μου. (Εκπ. 1, Εκπ. 3)	2
2.	Τα πρώτα χρόνια, για να προσελκύσω τους μαθητές ήμουν πιο ελαστική αλλά οι μαθητές το παρεξηγούσαν. Έτσι, έθεσα αυστηρότερα όρια. (Εκπ. 2)	1
3.	Έχουν γίνει πολλές αλλαγές καθώς έχω διαφορετικούς μαθητές. (Εκπ. 4, Εκπ. 6, Εκπ. 14, Εκπ. 16)	4
4.	Θα ήθελα να παρέμβω, αλλά λόγω έλλειψης χρόνου δε δίνω τη δέουσα σημασία στις αντιπαραθέσεις των μαθητών. (Εκπ. 5)	1
5.	Σταδιακά αναπροσάρμοσα τη διδασκαλία/ τους στόχους της και δοκίμασα άλλες εναλλακτικές στρατηγικές ώστε το μάθημα να είναι πιο ευχάριστο και αποτελεσματικό. (Εκπ. 7, Εκπ. 8, Εκπ.9, Εκπ. 10, Εκπ. 11, Εκπ. 13, Εκπ. 15, Εκπ. 17, Εκπ. 18, Εκπ. 19, Εκπ. 20)	11
6.	Έχω αλλάξει τον τρόπο συμπεριφοράς μου. Απέβαλα τη συμπεριφορά του τιμωρητικού και νευρικού δασκάλου. Έκανα βελτιώσεις στην ιδιοσυγκρασία μου. (Εκπ. 12)	1

Από τα δεδομένα των συνεντεύξεων, γίνεται φανερό ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν παρατηρήσει αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας τους με το πέρασ του χρόνου. Όπως διατυπώνεται, αυτό το οποίο τους οδήγησε στις αλλαγές αυτές, είναι το ότι επικρατούσε μία προβληματική κατάσταση, μη ευνοϊκή για τη μαθησιακή διεργασία (Εκπαιδευτικός 1, Εκπαιδευτικός 2, Εκπαιδευτικός 3, Εκπαιδευτικός 7, Εκπαιδευτικός 8, Εκπαιδευτικός 9, Εκπαιδευτικός 10, Εκπαιδευτικός 11, Εκπαιδευτικός 12, Εκπαιδευτικός 13, Εκπαιδευτικός 14, Εκπαιδευτικός 15, Εκπαιδευτικός 17, Εκπαιδευτικός 18). Πιο συγκεκριμένα:

Συνειδητοποίησα ότι αν επικρατεί άγχος σε μένα, τότε αγχώνεται και το παιδί. Έτσι, το άγχος δεν είναι ευνοϊκή συνθήκη για τη μάθηση γιατί δημιουργεί μία σύγχυση και σε μένα και στους μαθητές. Γι αυτό καλύτερα να επικρατεί ηρεμία (Εκπαιδευτικός 1).

Όσο είχα άγχος ή δεν είχα υπομονή, το έβλεπα στα παιδιά, ήταν αναστατωμένα και ανήσυχα, ενώ όσο ήσυχα/ ήρεμα τους μιλάω την ίδια αντίδραση βλέπω και από τα παιδιά. Το άγχος στην τάξη δεν ευδοκιμεί (Εκπαιδευτικός 3).

Τα πρώτα χρόνια για να προσελκύσω τους μαθητές ήμουν πιο ελαστική. Όμως οι μαθητές αυτό το εκλαμβάνουν διαφορετικά (ως αδυναμία). Έτσι το να είμαι πιο ελαστική δεν λειτούργησε τουλάχιστον στους συγκεκριμένους μαθητές (Εκπαιδευτικός 2).

Κατάλαβα ότι κάποιοι μαθητές μπορεί να βαριούνται και δεν εμπλέκονται. Έτσι σταδιακά δοκίμασα άλλες εναλλακτικές στρατηγικές (ομαδοσυνεργατική διδασκαλία), ώστε να δώσω σε όλους τους μαθητές ρόλους και να τους εμπλέξω (Εκπαιδευτικός 7).

Το μάθημα μου, τα πρώτα χρόνια ήταν πολύ πιο βαρετό. Με τη χρήση βίντεο, δημιουργία κατασκευών έγινε πιο ενδιαφέρον (Εκπαιδευτικός 10).

Παλιότερα νεύριαζα πολύ εύκολα, όμως αυτή η συμπεριφορά δεν λειτουργούσε μέσα στη τάξη και έτσι απέβαλα αυτή τη συμπεριφορά του τιμωρητικού και νευρικού δασκάλου (Εκπαιδευτικός 12).

Στα πρώτα χρόνια, ήμουν περισσότερο προσηλωμένη στο Α.Π και στα σχολικά εγχειρίδια, φοβόμουν να ξεφύγω και να ενσωματώσω δικές μου δραστηριότητες. Όταν κατάλαβα τις ανάγκες των μαθητών μου, άρχισα να αναπροσαρμόζω τη διδασκαλία μου ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών μου (Εκπαιδευτικός 13, Εκπαιδευτικός 18).

Αναδεικνύεται ότι οι αλλαγές στο τρόπο διδασκαλίας που κάνει ένας εκπαιδευτικός, επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τους μαθητές του. Για παράδειγμα, ο Εκπαιδευτικός 3, 7 αναφέρουν ότι οι αντιδράσεις των μαθητών όπως επίσης οι προσδοκίες και οι ανάγκες τους (Εκπαιδευτικός 8, Εκπαιδευτικός 9) τους βοήθησαν να συνειδητοποιήσουν αυτή την προβληματική κατάσταση που επικρατούσε στην τάξη. Ακόμη, οι Εκπαιδευτικός 4, 6, 14 και 16 αναφέρουν το ότι οι μαθητές διαφοροποιούνται, τους κινητοποιεί για να κάνουν αλλαγές στο τρόπο διδασκαλίας, στο υλικό που χρησιμοποιούν, καθώς αναπροσαρμόζουν τις προσδοκίες τους σύμφωνα με την ηλικία και το επίπεδο των μαθητών τους ώστε να υπάρχει ροή στη

διδασκαλία και οι μαθητές να μην κουράζονται και πλήττουν (Εκπαιδευτικός 6, Εκπαιδευτικός 16).

Τέλος, όπως προκύπτει, όλοι οι εκπαιδευτικοί εφόσον κρίνουν ότι είναι αναγκαίες οι αλλαγές στο τρόπο διδασκαλίας, επιθυμούν να παρέμβουν και η πλειονότητα τους κατευθύνεται σε κάποιες αλλαγές. Ειδικότερα, οι Εκπαιδευτικοί 1 και Εκπαιδευτικοί 3, αφού συνειδητοποίησαν ότι το άγχος δεν ευδοκιμεί στη μαθησιακή διεργασία, προσπάθησαν με αυτοέλεγχο να διατηρήσουν την ψυχραιμία τους και να συνεχίσουν τη μαθησιακή διαδικασία όπως επίσης και ο Εκπαιδευτικός 12 απέβαλε τη συμπεριφορά του τιμωρητικού και νευρικού δασκάλου εφόσον συνειδητοποίησε ότι δεν λειτουργεί στην τάξη. Παρόμοια, η Εκπαιδευτικός 2, εφόσον έκρινε ότι οι μαθητές εκλαμβάνουν την ελαστικότητα της ως αδυναμία της, έκανε αλλαγές, έθεσε αυστηρότερα όρια και ήταν αυστηρή εξ αρχής και τυπική σε αυτά που είχε ορίσει και οι Εκπαιδευτικοί 7, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 17, 18, 19 και 20 αναπροσάρμοσαν το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και τους στόχους του (Εκπαιδευτικός 11, 13, 15) και εφάρμοσαν μία εναλλακτική στρατηγική διδασκαλίας όπως την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία (Εκπαιδευτικός 7, Εκπαιδευτικός 8), τη χρήση βίντεο και κατασκευών (Εκπαιδευτικός 10), νέων δραστηριοτήτων (Εκπαιδευτικός 18), αστείων εικόνων, του διαδραστικού πίνακα και του Ηλεκτρονικού Υπολογιστή (Εκπαιδευτικός 19, Εκπαιδευτικός 20) και τον παιγνιώδη τρόπο διδασκαλίας (Εκπαιδευτικός 17) ώστε το μάθημα να είναι ελκυστικό και αποτελεσματικό για τους μαθητές εφόσον διαπίστωσαν ότι οι μαθητές με κάποιες άλλες τεχνικές δεν συμμετέχουν ή μπορεί να πλήττουν.

Σε αντίθεση με τους άλλους συμμετέχοντες, ο Εκπαιδευτικός 5, ενώ θεωρεί ότι οφείλει να παρέμβει στις διαφορές που προκύπτουν ανάμεσα στους μαθητές του, οι συνθήκες εργασίες του δεν του το επιτρέπουν.

Μπορεί να υπάρχει μία αντιπαράθεση μεταξύ των μαθητών και θα πρέπει να την αντιμετωπίζω με τρόπο δίκαιο και για τους δύο. Πολλές φορές, λόγω έλλειψης χρόνου, ξέρω ότι είναι λάθος, μπορεί να μη δώσω τη δέουσα σημασία. Θεωρώ ότι δεν είναι σωστό, απλώς διαδραματίζουν και άλλοι παράγοντες ρόλο (οι απαιτήσεις της διεύθυνσης του σχολείου, η πίεση του χρόνου για την κάλυψη των στόχων που έχουν τεθεί) και κάποια πράγματα τα αφήνω σε δεύτερη μοίρα, όπου αν ήταν αλλιώς τα δεδομένα, δε θα λειτουργούσα έτσι (Εκπαιδευτικός 5).

5.2.2.4. Υποάξονας 4: Εφαρμογή του εκπαιδευτικού αναστοχασμού

Μετά την συζήτηση που προέκυψε με τους συμμετέχοντες σχετικά με τις δυσκολίες με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι και τις αλλαγές που έχουν πραγματοποιήσει στον τρόπο διδασκαλίας τους για να τις αντιμετωπίσουν, διαμορφώθηκε από κοινού ο ορισμός του εκπαιδευτικού αναστοχασμού και διαπιστώθηκε αν οι συμμετέχοντες αναστοχάζονται για την εκπαιδευτική τους πράξη και αν αυτή η διαδικασία γίνεται συνειδητά και εν γνώσει τους.

Ειδικότερα, 5 εκπαιδευτικοί (Εκπαιδευτικός 1, Εκπαιδευτικός 3, Εκπαιδευτικός 8, Εκπαιδευτικός 10, Εκπαιδευτικός 13) μέσα από τη συζήτηση με την ερευνήτρια συνειδητοποίησαν ότι έχουν εφαρμόσει την αναστοχαστική διδασκαλία για την αντιμετώπιση μίας προβληματικής κατάστασης. Οι υπόλοιποι, γνώριζαν ότι αναστοχάζονται και δη οι Εκπαιδευτικοί 2, 6, 14 και 19 ανέφεραν ότι αναστοχάζονται συνειδητά όπως και ο Εκπαιδευτικός 7, καθώς, όπως τονίζει, η διαδικασία του αναστοχασμού είναι αναγκαία για τη διεκπεραίωση της μαθησιακής διαδικασίας.

Το έκανα από ανάγκη, το έβλεπα στα πρόσωπα των μαθητών, ότι αυτό που κάνω δεν τους αρέσει, και ότι κάτι πρέπει να αλλάξω (Εκπαιδευτικός 7).

5.2.2.5.Υποάξονας 5: Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικού

Είστε ικανοποιημένος από τον εαυτό σας ως επαγγελματία; Στην κατηγορία αυτή προέκυψαν τα εξής θέματα:

Πίνακας 8: Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικού

Αύξων Αριθμός	Θέματα	Αριθμός εκπαιδευτικών
1.	Αρκετά χωρίς να επαναπαύομαι. (Εκπ. 1, Εκπ. 3, Εκπ. 4, Εκπ. 6, Εκπ. 8, Εκπ. 11, Εκπ. 18, Εκπ. 19, Εκπ. 20)	9
2.	Βελτιώνομαι καθώς έχουν γίνει κάποιες αλλαγές μέσα από την εμπειρία μου. (Εκπ. 2)	1
3.	Ως προς αυτό που παρέχω στους μαθητές μου στο μαθησιακό κομμάτι είμαι ικανοποιημένος. Επειδή είμαστε παιδαγωγοί όμως, πρέπει να περνάμε κοινωνικά μηνύματα στους μαθητές που δεν μου δίνεται αυτή η δυνατότητα. (Εκπ. 5)	1

4.	Όχι απόλυτα αλλά προσπαθώ. (Εκπ. 7, 9, Εκπ. 14)	3
5.	Είμαι ικανοποιημένος από την ανατροφοδότηση που παίρνω από τους μαθητές, τους γονείς και άλλους συναδέλφους. (Εκπ. 10, Εκπ. 12, Εκπ. 15, Εκπ. 17)	4
6.	Νιώθω ικανοποίηση γιατί επέλεξα τη δουλειά μου και την αγαπώ πολύ. (Εκπ. 13, Εκπ. 16)	2

Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις τους, αρκετοί εκπαιδευτικοί φαίνεται να νιώθουν ικανοποίηση για τον εαυτό τους ως επαγγελματίες χωρίς να το δηλώνουν ξεκάθαρα. Ειδικότερα, 9 εκπαιδευτικοί, δηλώνουν ότι νιώθουν ικανοποιημένοι για τον εαυτό τους, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι επαναπαύονται (Εκπαιδευτικός 3, Εκπαιδευτικός 4, Εκπαιδευτικός 6, Εκπαιδευτικός 8, Εκπαιδευτικός 10, Εκπαιδευτικός 11, Εκπαιδευτικός 18, Εκπαιδευτικός 19, Εκπαιδευτικός 20) και ότι δεν έχουν ακόμη περιθώρια βελτίωσης (Εκπαιδευτικός 1). Τονίζεται ακόμη, ότι η ικανοποίηση του εκπαιδευτικού αναδύεται από τη βελτίωση και τις αλλαγές που έχει πραγματοποιήσει στον τρόπο διδασκαλίας του με βάση την εμπειρία του (Εκπαιδευτικός 2). Ακόμη η αγάπη του για το έργο του (Εκπαιδευτικός 13, Εκπαιδευτικός 16), η ανατροφοδότηση που λαμβάνει από τους μαθητές και τους γονείς (Εκπαιδευτικός 10, Εκπαιδευτικός 20) και τους άλλους εκπαιδευτικούς (Εκπαιδευτικός 12) όπως επίσης και η ανάγκη του για εξέλιξη και συνεχή επιμόρφωση (Εκπαιδευτικός 15) αποτελεί πηγή ικανοποίησης γι' αυτόν. Ένας εκπαιδευτικός αναφέρει ότι εν μέρει είναι ικανοποιημένος όσο αφορά το γνωστικό κομμάτι, αλλά όχι ως προς τον ηθικοπλαστικό ρόλο του λόγω έλλειψης χρόνου:

Όσο αφορά το μαθησιακό κομμάτι/γνωστικό περιεχόμενο είμαι ικανοποιημένος ως προς αυτό που παρέχω στους μαθητές μου. Επειδή είμαστε παιδαγωγοί όμως πρέπει να περνάμε και κοινωνικά μηνύματα στους μαθητές. Δυστυχώς, λόγω έλλειψης χρόνου δεν μου δίνεται αυτή η δυνατότητα, να περάσω μηνύματα, αξίες, αρχές στους μαθητές και το θεωρώ πολύ σημαντικό, γιατί είναι κομμάτι της δουλειάς μας και πρέπει να γίνεται. Δεν μπορώ έτσι, να φέρω εις πέρας 100% το ρόλο του εκπαιδευτικού (Εκπαιδευτικός 5).

Τέλος, τρεις εκπαιδευτικοί (Εκπαιδευτικός 7, Εκπαιδευτικός 9, Εκπαιδευτικός 14) αναφέρουν ότι δεν νιώθουν αρκετά ικανοποιημένοι για το αποτέλεσμα της διδασκαλίας τους καθώς οι δυσκολίες πλέον είναι πιο πολλές αλλά παρόλα αυτά προσπαθούν.

5.2.3. Άξονας 3. Η σημασία του αναστοχασμού στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού

Ο άξονας περιλαμβάνει τις τελευταίες 2 ερωτήσεις (7-8) του Πρωτόκολλου Συνέντευξης και δημιουργήθηκε για τη διερεύνηση του τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος «**Σε ποιο βαθμό, κατά την άποψή τους, συμβάλλει ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός στην επαγγελματική τους ανάπτυξη;**» και απαρτίζεται από τους εξής υποάξονες:

1. Οφέλη εκπαιδευτικού αναστοχασμού
2. Ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού

5.2.3.1.Υποάξονας 1: Οφέλη εκπαιδευτικού αναστοχασμού

Πιστεύετε ότι ωφελείται ο εκπαιδευτικός ο οποίος αναστοχάζεται συστηματικά κατά την πορεία του διδακτικού του έργου; Αν όχι/ναι γιατί; Στην κατηγορία αυτή προέκυψαν τα εξής θέματα:

Πίνακας 9: Οφέλη εκπαιδευτικού αναστοχασμού

Αύξων Αριθμός	Θέματα	Αριθμός εκπαιδευτικών
1.	Ωφελείται, γιατί κάνει καλύτερα τη δουλειά του. Έτσι, θα είναι πιο ευχαριστημένος και ο ίδιος και οι μαθητές του και θα νιώθει προσωπική ικανοποίηση και σιγουριά. (Εκπ. 1, Εκπ. 3, Εκπ. 7, Εκπ. 8, Εκπ. 12, Εκπ. 13, Εκπ. 19, Εκπ. 20)	8
2.	Μόνο όφελος έχει, γιατί έτσι γίνεται καλύτερος, βελτιώνεται, εξελίσσεται, βλέπει τα λάθη και τα διορθώνει για να επιτυγχάνονται οι στόχοι του. (Εκπ. 2, Εκπ. 9, Εκπ. 14, Εκπ. 15, Εκπ. 17, Εκπ. 18)	6
3.	Πάρα πολύ. Κάνει πιο καλά τη δουλειά του και πιο ξεκούραστα. (Εκπ. 4)	1
4.	Δε σημαίνει ότι ο αναστοχασμός θα είναι πάντοτε επιτυχημένος για τον κάθε εκπαιδευτικό. (Εκπ. 5)	1
5.	Ωφελείται για τη δική του εξέλιξη, για να γίνει καλύτερος άνθρωπος. (Εκπ. 6, Εκπ. 10, Εκπ. 11, Εκπ. 16)	4

Όπως προκύπτει από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, οι περισσότεροι συγκλίνουν ότι ο εκπαιδευτικός που αναστοχάζεται ωφελείται (Εκπαιδευτικός 1, Εκπαιδευτικός 2, Εκπαιδευτικός 3, Εκπαιδευτικός 4, Εκπαιδευτικός 6, Εκπαιδευτικός 7, Εκπαιδευτικός 8, Εκπαιδευτικός 9, Εκπαιδευτικός 10, Εκπαιδευτικός 11, Εκπαιδευτικός 12, Εκπαιδευτικός 13, Εκπαιδευτικός 14, Εκπαιδευτικός 15, Εκπαιδευτικός 16, Εκπαιδευτικός 17, Εκπαιδευτικός 18, Εκπαιδευτικός 19, Εκπαιδευτικός 20). Πιο συγκεκριμένα θεωρούν ότι η αναστοχαστική διδασκαλία μπορεί να αποφέρει πολλά οφέλη στον εκπαιδευτικό, για παράδειγμα να είναι πιο αποδοτικός στην εργασία του, να αναβαθμίζει την ποιότητα της διδασκαλίας του, να εξελίσσεται (Εκπαιδευτικός 14, Εκπαιδευτικός 15, Εκπαιδευτικός 17, Εκπαιδευτικός 18, Εκπ. 20), να κάνει πιο ξεκούραστα τη δουλειά του (Εκπαιδευτικός 4) χωρίς να πλήττει (Εκπαιδευτικός 13) και εφόσον συνειδητοποιεί και διορθώνει τα αδύνατα του σημεία να επιτυγχάνει τους διδακτικούς στόχους που έχει θέσει (Εκπαιδευτικός 2, Εκπαιδευτικός 9).

Αν δεν αναστοχάζεται δεν έχει ορίζοντα επιτυχίας, μακροημέρευσης και μακροηιτείας στη σταδιοδρομία του (Εκπαιδευτικός 7).

Ο αναστοχασμός είναι το εισιτήριο για την επόμενη ώρα και την επόμενη μέρα του εκπαιδευτικού στην τάξη (Εκπαιδευτικός 14).

Ο εκπαιδευτικός που αναστοχάζεται εξελίσσεται. Δεν μπορεί να μένει στάσιμος όταν η κοινωνία εξελίσσεται. Πρέπει να ψάχνει, να επιμορφώνεται, να έχει να κάνει μια πρόταση πάνω στη πρόταση (Εκπαιδευτικός 18, Εκπαιδευτικός 19).

Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση ακόμη, στην ψυχολογική ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού μέσω του αναστοχασμού από 6 εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα, αναφέρουν ότι ο εκπαιδευτικός, μέσα από τη διαδικασία της αναστοχαστικής διαδικασίας, νιώθει ευχαρίστηση, ικανοποίηση και πληρότητα εφόσον έχει επιτύχει τους στόχους του (Εκπαιδευτικός 1) καθώς επίσης νιώθει πιο επαρκής, ικανοποιημένος (Εκπαιδευτικός 8, Εκπαιδευτικός 13) και σίγουρος τόσο για τον εαυτό του και όσο και για τους μαθητές του (Εκπαιδευτικός 3, Εκπαιδευτικός 10). Παρόμοια, οι Εκπαιδευτικοί 12 και 19 συμπληρώνουν ότι εφόσον εξελίσσεται ο εκπαιδευτικός, η ψυχολογική κατάσταση του αλλάζει και οι μαθητές ωφελούνται διότι το μάθημα γίνεται βέλτιστο.

Αναφέρεται ακόμη, ότι ο εκπαιδευτικός που αναστοχάζεται εξελίσσεται, και γίνεται καλύτερος άνθρωπος, απαραίτητη προϋπόθεση για την βελτίωσή του ως εκπαιδευτικός (Εκπαιδευτικός 6, Εκπαιδευτικός 8, Εκπαιδευτικός 10, Εκπαιδευτικός 11, Εκπαιδευτικός 16).

Ωφελείται για τη δική του εξέλιξη, για να γίνει καλύτερος άνθρωπος. Αν δεν γίνουμε καλύτεροι άνθρωποι, δεν μπορούμε να γίνουμε καλύτεροι εκπαιδευτικοί, ούτε καλύτεροι επαγγελματίες όπου και να είμαστε. Αυτή είναι η αφετηρία του (Εκπαιδευτικός 6).

Δεν μπορεί ένας εκπαιδευτικός να είναι στατικός, αλλάζει με το χρόνο. Γίνεται καλύτερος και στην δουλειά του και σαν άνθρωπος. Αποκτά αυτογνωσία μέσω της αυτοκριτικής του, συνειδητοποιεί τις αδυναμίες του (Εκπαιδευτικός 10).

Από την άλλη μεριά, ο Εκπαιδευτικός 5, συμπληρώνει ότι ο αναστοχασμός καθώς ενέχει το υποκειμενικό στοιχείο, μπορεί να μην είναι ωφέλιμος για κάθε εκπαιδευτικό.

Καθώς παίζει ρόλο η υποκειμενικότητα, δε σημαίνει ότι ο αναστοχασμός θα είναι πάντοτε επιτυχημένος για τον κάθε εκπαιδευτικό. Μπορεί, αυτά που τον προβληματίζουν και θα κάτσει να αναθεωρήσει να είναι τελείως άστοχα και να μην επηρεάσουν και πάλι τη διδασκαλία. Βέβαια, ο κάθε εκπαιδευτικός θα πρέπει να το κάνει, κι αν συνεχίζεται η ίδια κατάσταση, πρέπει να εφαρμόσει κάτι άλλο.

5.2.3.2.Υποάξονας 2: Ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού

Κατά πόσο, θεωρείτε ότι ο εκπαιδευτικός που αναστοχάζεται/ η αναστοχαστική διδασκαλία δύναται να ενισχύσει/ υποστηρίξει την επαγγελματική του ανάπτυξη; Στην κατηγορία αυτή προέκυψαν τα εξής θέματα:

Πίνακας 10: Ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού

Αύξων Αριθμός	Θέματα	Αριθμός εκπαιδευτικών
1.	Υπάρχει μία πρόοδος, θα έχει βελτιωθεί ως επαγγελματίας γιατί η διδασκαλία θα είναι πιο αποτελεσματική και ο ίδιος πιο αποδοτικός. (Εκπ. 1, Εκπ. 11, Εκπ. 13, Εκπ. 15, Εκπ. 16, Εκπ. 17, Εκπ. 18, Εκπ. 19)	8
2.	Κάθε φορά που θα προκύπτει κάποια δυσκολία, θα μπορεί να ανατρέξει σε κάποια πρακτική που τον είχε βοηθήσει στο παρελθόν. (Εκπ. 2, Εκπ. 20)	2
3.	Γίνεται καλύτερος επαγγελματίας γιατί νιώθει πιο ελεύθερος στο τι μπορεί να κάνει, πιο ευέλικτος ως προς τον τρόπο διδασκαλίας και το	1

	ωράριο. (Εκπ. 3)	
4.	Είναι πιο πετυχημένος γιατί μπορεί να χειριστεί όλο το πλαίσιο μαθητές και γονείς. (Εκπ. 4)	1
5.	Το να μπει στη διαδικασία του αναστοχασμού σημαίνει ότι ενδιαφέρεται, είτε γίνει σωστά είτε όχι ο αναστοχασμός. (Εκπ. 5)	1
6.	Αναπτύσσεται και ωριμάζει επαγγελματικά. Νιώθει πετυχημένος ότι κέντρισε τους μαθητές τους από την ανατροφοδότηση που λαμβάνει. (Εκπ. 6, Εκπ. 8, Εκπ. 9, Εκπ. 12, Εκπ. 14)	5
7.	Αποδίδει και περισσότερο και βοηθάει στον επαγγελματικό του προσανατολισμό. Νιώθει περισσότερη σιγουριά, γιατί δοκίμασε και κάλυψε όσο το δυνατόν περισσότερα. (Εκπ. 7, Εκπ. 10)	2

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος (20 εκπαιδευτικοί) θεωρούν ότι μέσα από τη διαδικασία του αναστοχασμού, ενισχύεται η επαγγελματική τους ανάπτυξη και ωρίμανση. Αναφέρεται δηλαδή ότι βελτιώνεται ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας καθώς εξελίσσεται και γίνεται πιο πετυχημένος και αποδοτικός στη διδασκαλία του (Εκπαιδευτικός 1, 11, 13, 15, 16, 17, Εκπαιδευτικός 18, Εκπαιδευτικός 19, Εκπαιδευτικός 20), πιο ευέλικτος και ελεύθερος ως προς τις τεχνικές διδασκαλίας που εφαρμόζει και τη διαχείριση του χρόνου (Εκπαιδευτικός 3) καθώς επίσης και ως προς την διαχείριση των μαθητών του και των γονέων (Εκπαιδευτικός 4). Ακόμη, ο Εκπαιδευτικός 7 συμπληρώνει ότι μέσα από την αναστοχαστική διδασκαλία, ο εκπαιδευτικός προσανατολίζεται επαγγελματικά και αισθάνεται πιο σίγουρος και πλήρης εφόσον θα έχει δοκιμάσει όσο το δυνατόν περισσότερους τρόπους για να λύσει μία προβληματική κατάσταση. Την ίδια θέση διατυπώνει και ο Εκπαιδευτικός 10.

Μετά από κάποια χρόνια, δεν θα είναι τόσο μετέωρος, θα είναι πιο σίγουρος για τη δουλειά του (Εκπαιδευτικός 10).

Αναπτύσσεται αν δει τον εαυτό του σαν δημιουργό και το επάγγελμα του σαν λειτούργημα (Εκπαιδευτικός 18).

Η άποψη του Εκπαιδευτικού 2 και 20 κρίνεται ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα, καθώς αναφέρουν ότι μέσω του αναστοχασμού, θα μπορούν όταν προκύψει μία πιθανή δυσκολία, να ανατρέξουν στο παρελθόν για την εύρεση της λύσης, τονίζοντας τον συνειδητό χαρακτήρα αυτής της πράξης για την εξέλιξη και την αποτελεσματικότητα του έργου τους.

Κάθε φορά που θα προκύπτει κάποια δυσκολία, θα μπορεί να ανατρέξει σε κάποια πρακτική που τον είχε βοηθήσει, στηριζόμενος στην εμπειρία του και έχοντας ήδη κάτσει να σκεφτεί τι ήταν αυτό που τον βοήθησε στο παρελθόν. Αν δεν έχεις σκεφτεί τι ήταν αυτό που σε έχει βοηθήσει στο παρελθόν, δε θα μπορείς να το εφαρμόσεις σε ανάλογη περίπτωση. Δεν κάνει έτσι, απλά τη δουλειά του ο εκπαιδευτικός, αλλά προσπαθεί να εξελίξει τη διδασκαλία του και την αποτελεσματικότητά του συνειδητά (Εκπαιδευτικός 20).

Επιπρόσθετα, οι Εκπαιδευτικοί 6, 8, 9, 12 και 14 αναφέρουν ότι δείκτης της επαγγελματικής τους ωριμότητας φαίνεται να είναι η ανατροφοδότηση που λαμβάνουν από τη σχέση τους με τους μαθητές και τους γονείς τους όπως: η συμμετοχή, το χαμόγελο, η πρόοδος, η αγκαλιά, η γλυκιά ανάμνηση του μαθητή όπως επίσης και από τις επιμορφώσεις, την προσωπική αναζήτηση/ έρευνα/ ενημέρωση και τη συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς (Εκπαιδευτικός 9).

Προστίθενται ακόμη, ότι αυτή η διαδικασία του αναστοχασμού επηρεάζει την ψυχολογική κατάσταση του εκπαιδευτικού.

Αν η διδασκαλία δεν είναι αποτελεσματική, μετά από αναστοχασμό, αυτό σε επηρεάζει αρνητικά ψυχολογικά ενώ στην αντίθετη περίπτωση, σε ενισχύει (Εκπαιδευτικός 9).

Τέλος, ο Εκπαιδευτικός 5, αν και διατυπώνει κάποιες αμφιβολίες για το κατά πόσο μπορεί ο αναστοχασμός να είναι ωφέλιμος και πετυχημένος για όλους τους εκπαιδευτικούς, θεωρεί ότι ο εκπαιδευτικός που μπαίνει σε αυτήν τη διαδικασία, ανεξάρτητα με το αν τελικά θα αποβεί ωφέλιμη, σημαίνει ότι ενδιαφέρεται – ανησυχεί για το έργο που παράγει, για τους μαθητές του και σίγουρα θα βρει τον τρόπο/ λύση.

ΚΕΦ. 6: Σχολιασμός αποτελεσμάτων, συμπεράσματα, προτάσεις

6.1 Σύνοψη και σχολιασμός αποτελεσμάτων

Η εκπαιδευτική διαδικασία για να είναι αποτελεσματική, οφείλει διαρκώς να εξελίσσεται, να επαναπροσδιορίζεται και να προσαρμόζεται στις σύγχρονες κοινωνικό – πολιτισμικές αλλαγές και στις ανάγκες των μαθητών (Γάκη & Σπαντιδάκης, 2015). Κρίνεται επιτακτική ωστόσο, η επιμόρφωση, η επικαιροποίηση και η επανεξέταση των πρακτικών που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί μέσω του εκπαιδευτικού αναστοχασμού, ώστε να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στα νέα δεδομένα και να αντεπεξέλθουν επιτυχώς σε νέους ρόλους και αρμοδιότητες (Hargreaves, 2000). Σημαντική παράμετρος επομένως για την αντιμετώπιση των προκλήσεων και των εκτεταμένων αλλαγών, όπως προκύπτει είναι η έννοια του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού (Θεοδοσιάδου, 2015).

Παίρνοντας τις παραπάνω σκέψεις ως αφορμή και λαμβάνοντας υπόψη ότι η ελληνική βιβλιογραφία για τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό είναι περιορισμένη, η παρούσα εργασία επιδίωξε να μελετήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Π.Ε για τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό και τη συμβολή του στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Επιπλέον, προκειμένου να κατανοηθούν σε βάθος οι οπτικές των συμμετεχόντων, επιλέχθηκε ως βασικό ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων, η ποιοτική μέθοδος της ημιδομημένης συνέντευξης. Τα δεδομένα που προέκυψαν, επεξεργάστηκαν με την τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου, ταξινομήθηκαν σε άξονες και κατηγορίες όπως παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο.

Στο παρόν κεφάλαιο τα αποτελέσματα της έρευνας συνοψίζονται και σχολιάζονται είτε σε συμφωνία είτε σε αντιπαράθεση με τα διεθνή βιβλιογραφικά και ερευνητικά δεδομένα και εξάγονται τα συμπεράσματα. Η έρευνα αυτή επιχειρεί να μελετήσει τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες τεχνικές προάγουν τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών Π.Ε;
2. Ποιες είναι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Π.Ε για τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό;
3. Υπάρχει διαφοροποίηση στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό σε σχέση με τα έτη προϋπηρεσίας;
4. Σε ποιο βαθμό, κατά την άποψη τους, συμβάλλει ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός στην επαγγελματική τους ανάπτυξη;

Οι απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά προέκυψαν από τα δεδομένα της έρευνας. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα που συγκεντρώθηκαν από τον Άξονα 1 των εισαγωγικών ερωτήσεων (Ερωτήσεις σχετικά με τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό) απαντούν στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, τα αποτελέσματα του Άξονα 1 της συνέντευξης (Έννοια του όρου «εκπαιδευτικός αναστοχασμός») απαντούν στο δεύτερο και στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα, ενώ τα αποτελέσματα του Άξονα 3 της συνέντευξης (Η σημασία του αναστοχασμού στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού) απαντούν στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα. Έτσι, ο σχολιασμός των αποτελεσμάτων που ακολουθεί, έχει χωριστεί στα εξής μέρη, ακολουθώντας τη δομή των αξόνων και με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν.

Εισαγωγικές ερωτήσεις

Άξονας 1: Ερωτήσεις σχετικά με τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό

Από τις εισαγωγικές ερωτήσεις που τέθηκαν στους συμμετέχοντες προκύπτει ότι όταν οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν ένα πρόβλημα για να το λύσουν 10 δηλώνουν ότι συχνά και πολύ συχνά εφαρμόζουν θεωρητικές γνώσεις που έχουν αποκτήσει, εύρημα που συνάδει με την έρευνα των Wegner et al. (2014) όπου διατυπώνεται ότι η έννοια του αναστοχασμού περιγράφει την ικανότητα του εκπαιδευτικού να συνδέει τη γνώση της θεωρίας και της πρακτικής διδασκαλίας. Ακόμη, 8 δρουν ενστικτωδώς, εύρημα που συμφωνεί με την άποψη των Dewey (1933), των Korthagen & Vasalos (2005) και της Παπακώστα (2010) όπου διατυπώνουν ότι ο αναστοχασμός εμπεριέχει ενόραση, συναίσθημα και πάθος, καθώς ακόμη απαιτείται το ανοικτό πνεύμα, η ενεργή επιθυμία, η εγκαρδιότητα, ο γνήσιος ενθουσιασμός και η ενσυναίσθηση, η συμπόνια, η αγάπη, η ευελιξία, το θάρρος, η δημιουργικότητα, η ευαισθησία, η αποφασιστικότητα και ο αυθορμητισμός του εκπαιδευτικού. Τέλος 9 ανακαλούν κάποια παρόμοια κατάσταση του παρελθόντος και 10 σκέφτονται πολύ τι να κάνουν, απόψεις που συνάδουν με τα βιβλιογραφικά και ερευνητικά δεδομένα (Curtis, 1997· Dewey, 1933· Larrivee 2008· Murphy & Ermeling, 2016· Wegner et al., 2014).

Ακόμη, 13 παρεκκλίνουν συχνά και πολύ συχνά από το Α.Π. για να πετύχουν τους διδακτικούς στόχους και 14 ζητούν από τους μαθητές τους να εκτιμήσουν/αξιολογήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία στην οποία συμμετείχαν και αναστοχάζονται κριτικά τα σχόλια τους με στόχο να βελτιωθούν, ευρήματα τα οποία συγκλίνουν με τις έρευνες των van den Bergh et al. (2015), Freiberg (2002), Koutrouba (2012), Rodgers & Pinnell (2002). Επιπροσθέτως, 19 σκέφτονται/προβληματίζονται σχετικά με το «τι πήγε» και «τι δεν πήγε καλά» μετά την

ολοκλήρωση της διδασκαλίας τους, εύρημα το οποίο συμφωνεί με τα ερευνητικά δεδομένα των Çimer et al. (2013) και της Favricoroulou (2009).

1^ο ερευνητικό ερώτημα: «Ποιες τεχνικές προάγουν τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών Π.Ε;»

Τρόποι αναστοχασμού

Πιο συγκεκριμένα, η πλειονότητα των συμμετεχόντων (16) δηλώνουν ότι συζητούν συχνά και πολύ συχνά με συναδέλφους τους για τρέχοντα εκπαιδευτικά θέματα/αλλαγές και (11) σχετικά με τις διδακτικές στρατηγικές που εφαρμόζουν και (18) κρατούν συχνά και πολύ συχνά ημερολόγιο/σημειώσεις/ παρατηρήσεις σχετικά με τη διδασκαλία τους. Επιπρόσθετα, (11) εκπαιδευτικοί ανατρέχουν συχνά και πολύ συχνά στο φάκελο εργασιών των μαθητών τους και (9) ζητούν μερικές φορές και συχνά από τους συναδέλφους τους να παρακολουθήσουν τη διδασκαλία τους και επιζητούν τα σχόλια τους. Από την άλλη, (11) δεν παρακολουθούν καθόλου τις διδασκαλίες συναδέλφων προκειμένου να γνωρίσουν καινούριες πρακτικές καθώς επίσης (18) ποτέ δεν βιντεοσκοπούν τη διδασκαλία τους.

Λαμβάνοντας όλα τα προαναφερθέντα υπόψη, η καταγραφή ημερολογίου, η παρακολούθηση της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού από συναδέλφους του, η συνεργασία και ο διάλογος με τους συναδέλφους τόσο για τρέχοντα εκπαιδευτικά θέματα/αλλαγές όσο και για τις διδακτικές στρατηγικές που εφαρμόζουν, και ο φάκελος εργασιών φαίνεται να αποτελούν κάποιες σημαντικές πρακτικές που προάγουν τον αναστοχασμό, αποτέλεσμα το οποίο συνάδει με τα βιβλιογραφικά και ερευνητικά δεδομένα (Çimer et al., 2013· Fox et al., 2008· Freiberg, 2002· Korthagen, 2004· Koutrouba, 2012· Lakinanou, 2009· Pollard et al., 2005· Rodgers, 2002· Rodgers & Pinnell, 2002· Φωτοπούλου, 2013).

Στην παρούσα έρευνα, όπως αναδεικνύεται, η βιντεοσκόπηση της διδασκαλίας δεν αποτελεί εργαλείο αναστοχασμού για τους εκπαιδευτικούς, αποτέλεσμα το οποίο αποκλίνει από τις έρευνες των Favricoroulou (2009), Fox, et al. (2008), Freiberg (2002) και Susoy (2015) όπου διατυπώνεται ότι η βιντεοσκόπηση παρέχει σημαντικές πληροφορίες για τις λεκτικές και μη λεκτικές στρατηγικές που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός, τη δυναμική της τάξης και μπορεί να αποτελέσει ένα πολύτιμο εργαλείο για έναν ουδέτερο και πλήρως λεπτομερή απολογισμό της διδασκαλίας του.

Άξονας 2: Ερωτήσεις σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, φαίνεται ότι οι περισσότεροι (19) εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικές τους εμπειρίες συντελούν πολύ και πάρα πολύ στη βελτίωσή τους και συχνά και πολύ συχνά αξιοποιούν τις καλές πρακτικές που έχουν εφαρμόσει στο παρελθόν και τις ενσωματώνουν στη διδασκαλία τους με στόχο να την βελτιώσουν, άποψη η οποία συνάδει με τη διεθνή βιβλιογραφία (Boud et al., 1985· Çimer et al., 2013· Korthagen & Vasalos, 2005· Posner, 2000· Φωτοπούλου, 2013). Ακόμη προκύπτει, ότι η πλειονότητα τους (17) ξεκινούν τη διδασκαλία τους έχοντας θέσει συγκεκριμένους στόχους για αυτήν και πριν καθορίσουν τους στόχους της διδασκαλίας μιας νέας ενότητας, διερευνούν τις μαθησιακές ανάγκες και ενδιαφέροντα των μαθητών τους σχετικά με την ενότητα αυτή, εύρημα που συγκλίνει με τις έρευνες των μελετητών του θέματος (van den Bergh et al., 2015· Γκρίτζιος, 2006· Hargreaves, 2000· Pollard et al., 2005· Shulman, 1987· Wegner et al., 2014).

Επιπροσθέτως όλοι οι συμμετέχοντες δηλώνουν ότι σκέφτονται συχνά και πολύ συχνά το «τι» και το «πώς» της διδασκαλίας τους ως σημαντικό δείκτη της αποτελεσματικότητάς τους και 17 από αυτούς γνωρίζοντας τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους ως εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται με βάση τις ανάγκες τους, ώστε να γίνουν πιο αποτελεσματικοί, το οποίο συνάδει με τις έρευνες των van den Bergh et al. (2015), Çimer et al. (2013), Γκρίτζιος (2006), Curtis (1997), Favricopoulou (2009), Hargreaves (2000), Korthagen & Kessels (1999), Roberts (1988) και Wallace (1991).

Πιο συγκεκριμένα, (16) διαβάζουν συχνά και πολύ συχνά βιβλία, αναζητούν άρθρα σε ηλεκτρονικές εφημερίδες που σχετίζονται με θέματα αποτελεσματικής διδασκαλίας, προκειμένου να εμπλουτίσουν την εργαλειοθήκη τους, (11) συμμετέχουν σε σεμινάρια/συνέδρια που σχετίζονται με εκπαιδευτικά θέματα και τέλος (16) εφαρμόζουν δημιουργικές δραστηριότητες στη διδασκαλία τους, ευρήματα τα οποία συγκλίνουν με τη διεθνή βιβλιογραφία (Ganser, 2000· Pollard et al., 2005· Roberts, 1988· Schön, 1983· Wegner et al., 2014).

Συνέντευξη

Άξονας 1: Έννοια του όρου «εκπαιδευτικός αναστοχασμός»

2^ο ερευνητικό ερώτημα: «Ποιες είναι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Π.Ε για τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό;»

Πρώτη επαφή του εκπαιδευτικού με την έννοια

Όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα, η πλειονότητα των συμμετεχόντων (16) φαίνεται να γνωρίζει την έννοια εκπαιδευτικός αναστοχασμός. Όλοι την έχουν «συναντήσει» σε κάποια μορφή είτε τυπικής μορφής εκπαίδευσης (βασικό πτυχίο, μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών, επιμόρφωση με το σχολικό σύμβουλο, επιμορφωτικό σεμινάριο) είτε άτυπης (ποίηση, λογοτεχνία, μελέτη άρθρων).

Απόψεις και αντιλήψεις αναφορικά με τον όρο

Τα τελευταία χρόνια, έχουν διατυπωθεί διάφοροι όροι για τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό, χωρίς να έχουν εννοιολογικά διασαφηνιστεί με επάρκεια (Farrell, 1988). Φαίνεται πως υπάρχει γενική συμφωνία για την απουσία ενός καθολικά αποδεκτού ορισμού του εκπαιδευτικού στοχασμού (Καλαϊτζοπούλου, 2001:141). Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις τους, γενικά ο αναστοχασμός σχετίζεται με τη σκέψη του ανθρώπου σχετικά με τις πράξεις/ κάποια πιθανά λάθη και τη βελτίωσή τους το οποίο συμφωνεί με τη διεθνή βιβλιογραφία όπου αναφέρεται ότι ταυτίζεται συνειρμικά ο αναστοχασμός με την έννοια του αντικατοπτρισμού, της βαθιάς σκέψης και του μετασχηματισμού/αλλαγής.

Στην εκπαιδευτική διαδικασία ειδικότερα, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς ο αναστοχασμός φαίνεται να σχετίζεται, μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού, με την ανάκληση ενός περιστατικού/μιας διαδικασίας και τη σκέψη και τον προβληματισμό του, θέτοντας κάποια ερωτήματα στον ίδιο του τον εαυτό, σχετικά με τις πράξεις, τα λόγια, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του – τι πήγε και τι δεν πήγε καλά τόσο στο γνωστικό κομμάτι όσο και στη διαχείριση της τάξης, με σκοπό τη διόρθωση των διδακτικών του τεχνικών, την αναπροσαρμογή της μαθησιακής διαδικασίας με βάση τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών και την επαναβελτίωσή του μέσω της αυτοαξιολόγησης και της αυτοκριτικής του για την επίτευξη των διδακτικών στόχων.

Οι αντιλήψεις που διατύπωσαν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό συνάδουν με τους ορισμούς της διεθνής βιβλιογραφίας. Πιο συγκεκριμένα, η ανάκληση – ανασκόπηση μιας εμπειρίας είναι σε συμφωνία με τα αρχικά στάδια στα μοντέλα

αναστοχασμού που έχουν διατυπωθεί όπως στο κύκλο βιωματικής μάθησης του Kolb (Kolb, 1984) και στο ALACT μοντέλο του Korthagen (Korthagen & Vasalos, 2005). Κυρίαρχη θέση ακόμη λαμβάνει η σκέψη και ο προβληματισμός του εκπαιδευτικού σχετικά με τη διδασκαλία του, το οποίο συγκλίνει με τη διεθνή βιβλιογραφία (Attard, 2017· Dewey, 1933· Θεοδοσιάδου, 2015· Ross, 1989· Schön, 1983).

Πιο συγκεκριμένα το εύρημα ότι οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν από τις εμπειρίες τους, καθώς αναλογίζονται, διερευνούν, προβληματίζονται, επανεξετάζουν και θέτουν ερωτήματα για αυτές, για τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους και σχετικά με το τι πήγε και δεν πήγε καλά στη διδασκαλία τους συνάδει με τα ευρήματα των Çimer et al. (2013), Curtis (1997), Dewey (1933), Favricopoulou (2009), Korthagen & Kessels (1999:14), Korthagen & Vasalos (2005), Lakinanou (2009), Larrivee (2000, 2008), Meierdirk, (2017)· Murphy & Ermeling (2016), Roberts (1988), Wallace (1991) και των Wegner et al. (2014).

Το αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας, όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί, είναι η διαχείριση της τάξης, η αναπροσαρμογή της μαθησιακής διαδικασίας με βάση τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών, ο επανασχεδιασμός της διδασκαλίας, η τροποποίηση των εκπαιδευτικών πρακτικών τους και η επαναβελοίωσή τους μέσω της αυτοαξιολόγησης και της αυτοκριτικής για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων τους, τα οποία συγκλίνουν με τη διεθνή βιβλιογραφία (Αυγητίδου, 2014b· Boud et al., 1985· Γάκη & Σπαντιδάκης, 2015· Çimer et al., 2013· Γκρίτζιος, 2006:5· Dewey, 1933· Hargreaves, 2000· Καράμηνas, 2010· Κουτρούμπα & Ζησιμοπούλου, 2006· Larrivee, 2008· Meierdirk, 2017· Murphy & Ermeling, 2016· Pollard et al., 2005· Shulman, 1987: 14-19· Taggart & Wilson, 2005· Wegner et al., 2014· Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Τονίζεται η ανάγκη της ενδοσκόπησης καθώς επίσης της αυτογνωσίας, της εκμάθησης δηλαδή του εαυτού του, της αυτοανακάλυψης και της αυτοαμφισβήτησης του εκπαιδευτικού, που προωθούν τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό (Αυγητίδου, 2014b· Calderhead, 1988· Wade & Yarbrough, 1996).

Τέλος, ένας εκπαιδευτικός συμπληρώνει ότι η διαδικασία του αναστοχασμού ενέχει έντονο το υποκειμενικό στοιχείο, εφόσον επηρεάζεται από την αντίληψη και την κρίση του εκπαιδευτικού, το οποίο συγκλίνει με την Favricopoulou (2009) και τους Pollard et al. (2005).

Απόψεις και αντιλήψεις σχετικά με την κατανόηση και την εφαρμογή του αναστοχασμού

Ως προς την έννοια του εκπαιδευτικού αναστοχασμού, η πλειονότητα τους συμφωνεί ότι είναι κατανοητή αλλά ως προς την εφαρμογή του, συμπληρώνει ότι είναι μια διαδικασία

δύσκολη καθώς απαιτείται ενδοσκόπηση, προσπάθεια, καλλιέργεια, γνώση, χρόνος, κόπος, μόχθος αλλά και πολλή ενέργεια από τη μεριά του εκπαιδευτικού καθώς είναι μια μακροπρόθεσμη διαδικασία και το πρακτικό κομμάτι της (όπως η παρακολούθηση από άλλο συνάδελφο, η βιντεοσκόπηση) ενέχει δυσκολία. Ιδιαίτερη θέση κατέχει η άποψη ενός εκπαιδευτικού, όπου πιστεύει ότι σαν έννοια οι εκπαιδευτικοί θεωρητικά δεν την γνωρίζουν, αλλά πρακτικά την εφαρμόζουν.

3^ο ερευνητικό ερώτημα: «Υπάρχει διαφοροποίηση στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό σε σχέση με τα έτη προϋπηρεσίας;»

Απόψεις των εκπαιδευτικών για τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό και τα έτη προϋπηρεσίας

Τέσσερις εκπαιδευτικοί με 11- 15, 21-25 και 26-30 έτη προϋπηρεσίας υπογραμμίζουν τη δυσκολία του αναστοχασμού ιδιαίτερα για τους αρχάριους εκπαιδευτικούς, εφόσον δεν έχουν την εμπειρία να συνειδητοποιήσουν τις ανάγκες των μαθητών, να καταλάβουν τα λάθη τους και την αναποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του. Αυτή η τοποθέτηση συνάδει με τα βιβλιογραφικά δεδομένα των Akbari (2007) και Favricoroulou (2009) καθώς υποστηρίζουν ότι ο αναστοχασμός απαιτεί εμπειρία, εμπιστοσύνη και ωριμότητα από την πλευρά του εκπαιδευτικού και τα ερευνητικά δεδομένα των Afshar & Farahani (2015), από τα οποία προκύπτει ότι όσο μεγαλύτερη ηλικία και περισσότερη διδακτική εμπειρία έχει ο εκπαιδευτικός, τόσο περισσότερο αναστοχάζεται. Σημειώνεται, ακόμη από τους συμμετέχοντες ότι μετά τα 3 με 5 έτη προϋπηρεσίας ένας εκπαιδευτικός μπορεί να αναστοχαστεί.

Από την άλλη, 11 εκπαιδευτικοί με 0-5, 6-10, 16-20, 21-25 και 26-30 έτη προϋπηρεσίας θεωρούν ότι τα χρόνια προϋπηρεσίας του εκπαιδευτικού δεν αποτελούν τον καθοριστικό παράγοντα για τον αναστοχασμό του, καθώς οι νέοι είναι πιο πρόθυμοι, προβληματίζονται πιο πολύ, μεταφέρουν το κλίμα του Πανεπιστημίου, είναι καταρτισμένοι και εξοικειωμένοι με την τεχνολογία, προετοιμάζονται συστηματικά για τη διδασκαλία τους και έχουν περισσότερη όρεξη και ανάγκη να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους, το οποίο συμφωνεί με τις έρευνες των Heikonen et al. (2016) και των Klassen & Chui (2011). Από τα δεδομένα των ερευνών τους προκύπτει ότι η μη επαρκής εμπειρία του εκπαιδευτικού σχετίζεται αρνητικά με τον αναστοχασμό του εκπαιδευτικού και τον μετασχηματισμό της διδασκαλίας του.

Ξεχωριστή είναι η τοποθέτηση των υπόλοιπων εκπαιδευτικών με 0-5, 11-15, 21-25, 26-30, και πάνω από 30 έτη προϋπηρεσίας, η οποία αναδεικνύει ότι ένας νέος εκπαιδευτικός, μπορεί να μην αναστοχάζεται, αλλά πιο επιφανειακά γιατί δεν έχει ακόμη την εμπειρία, τη γνώση.

Έτσι καθίστανται αναγκαία η συνύπαρξη και η συνεργασία με τους συναδέλφους του, όπως επίσης και κάποιες άλλες πρακτικές, όπως η παρακολούθηση πρακτικών άλλων συναδέλφων, άποψη που συγκλίνει με τις έρευνες των μελετητών του θέματος (Çimer et al., 2013· Freeman, 1982:25· Ganser, 2000· Hargreaves, 2000· King, 1999· Koutrouba, 2012· Lee, 2005:703· Pollard et al., 2005· Rodgers, 2002· Rodgers & Pinnell, 2002· Φωτοπούλου, 2013).

Επιπρόσθετα, προκύπτει ότι η προσωπικότητα, η διάθεση αυτοδιόρθωσης/ αυτοαμφισβήτησης, η αγάπη, η ιδιοσυγκρασία, η ανοιχτότητα, η ευελιξία, η στάση ζωής και η ευαισθητοποίηση του εκπαιδευτικού για το έργο του επηρεάζουν τον αναστοχασμό από τα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής του καριέρας. Η θέση αυτή έρχεται σε συμφωνία με αρκετούς μελετητές όπου διατυπώνουν ότι το ανοικτό πνεύμα, η υπευθυνότητα, ο γνήσιος ενθουσιασμός, η ενσυναίσθηση, η συμπόνια, η αγάπη, η ευελιξία, το θάρρος, η δημιουργικότητα, η ευαισθησία, το συναίσθημα, η αποφασιστικότητα, το πάθος και ο αυθορμητισμός αποτελούν χαρακτηριστικά προσωπικότητας απαραίτητα για την αναστοχαστική διδασκαλία (Dewey, 1933· Korthagen & Vasalos, 2005· Παπακώστα, 2010:84).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί (16) συμπληρώνουν ότι οι μαθητές, οι διαφορετικές ανάγκες τους, ο αριθμός τους, οι μαθησιακές δυσκολίες και τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, η ανομοιογένεια της τάξης, η τάξη, τα μέσα, το περιβάλλον μάθησης, η διδακτική ώρα, το γνωστικό αντικείμενο, το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια, η βοήθεια από την οικογένεια, η παρέμβαση των γονέων, η σχέση εργασίας του εκπαιδευτικού μόνιμος – αναπληρωτής – ωρομίσθιος, οι οικονομικές απολαβές αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν ανασταλτικά την αναστοχαστική διδασκαλία. Σε αυτό αντιτίθεται οι υπόλοιποι συμμετέχοντες (4), καθώς διατυπώνουν ότι ο αναστοχασμός είναι καθαρά ένα προσωπικό θέμα, και δεν επηρεάζεται από άλλους παράγοντες. Τέλος, αναφέρουν ότι ο μόνος ανασταλτικός παράγοντας για να αναστοχαστεί κανείς, είναι η δυσκολία κάλυψης των βασικών αναγκών επιβίωσης και η προσωπική του ζωή/ σοβαρά προβλήματα ψυχολογικής φύσεως.

Άξονας 2: Ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός και η εκπαιδευτική πράξη

Δυνατά και αδύνατα σημεία του εκπαιδευτικού

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων, φάνηκε να είναι θετικά διακείμενη στον καθορισμό των δυνατών και των αδύνατων σημείων τους. Η διαδικασία εντοπισμού και συνειδητοποίησης των δυνατών και αδύνατων σημείων από τον κάθε εκπαιδευτικό έχει αποβεί ιδιαίτερα βοηθητική για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού του έργου

σύμφωνα με τους μελετητές του συγκεκριμένου θέματος (van den Bergh et al., 2015· Çimer et al., 2013· Curtis, 1997· Meierdirk, 2017· Roberts, 1988· Wallace, 1991). Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν εντοπίσει τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους μέσω της ανατροφοδότησης, η αξία της οποίας έχει επισημανθεί για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου από τους Pedrosa-de-Jesus et al. (2017), Rodgers & Pinnell (2002:6–8) και van den Bergh et al. (2015).

Πιο συγκεκριμένα, τονίζεται από 13 εκπαιδευτικούς η σημασία της ανατροφοδότησης που λαμβάνει ένας εκπαιδευτικός από τους μαθητές τους, εύρημα το οποίο έρχεται σε συμφωνία με τη διεθνή βιβλιογραφία (Freiberg, 2002· Koutrouba, 2012· Pollard et al., 2005), αντίστοιχα από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς η ανατροφοδότηση που λαμβάνει από την προσωπική σκέψη/προβληματισμό και το ένστικτο του, το οποίο συνάδει με τους Dewey (1933), Θεοδοσιάδου (2015), Ross (1989), Schön (1983) και τους Wegner et al. (2014) και τέλος από την αλληλεπίδραση με άλλους και την παρακολούθηση της διδασκαλίας του και των σχολίων μετά από αυτήν από τους συναδέλφους/διευθυντή/διευθύντρια του σχολείου το οποίο συγκλίνει αντίστοιχα με τους Freeman (1982:25), Koutrouba, (2012), Pollard et al. (2005) και Φωτοπούλου, (2013).

Προβληματισμός αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του

Στο ερώτημα αν οι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται για το αποτέλεσμα της διδασκαλίας τους, η πλειονότητα των ερωτηθέντων (18) απάντησαν καταφατικά, ωστόσο παρουσιάστηκε ποικιλομορφία ως προς το αντικείμενο προβληματισμού τους. Το εύρημα αυτό είναι σε συμφωνία με τη διεθνή βιβλιογραφία (Attard, 2017· Dewey, 1933· Θεοδοσιάδου, 2015· Larrivee 2008· Murphy & Ermeling, 2016· Ross, 1989· Schön, 1983· Wegner et al., 2014).

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων προβληματίζονται σχετικά με την απόκτηση της νέας γνώσης και την επίδοση των μαθητών και ειδικότερα κατά πόσο η νέα γνώση ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στις ιδιαιτερότητες των μαθητών, μπορούν να την εμπεδώσουν ευχάριστα, να την συνδέσουν με την προηγούμενη γνώση, να την επεκτείνουν και να την εφαρμόσουν στην καθημερινή τους ζωή. Επιπρόσθετα, συμπληρώνουν την προσοχή, τη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα με χαρά, τη διατήρηση της ηρεμίας στην τάξη, την καλλιέργεια της φιλομάθειας και της αγάπης στους μαθητές για το σχολείο και την νοητική εξέλιξή τους. Αναδεικνύεται ακόμη, ότι ο ψυχικός κόσμος των μαθητών και το κατά πόσο δηλαδή δύναται να επικοινωνούν, να εντάσσονται, να προσαρμόζονται στο σχολικό

πλαίσιο και να λειτουργούν ως μέλη μιας ομάδας αποτελεί αντικείμενο προβληματισμού για 2 εκπαιδευτικούς.

Αλλαγές στο τρόπο διδασκαλίας

Στο ερώτημα αν έχουν κάνει αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας τους, στο πέρασμα του χρόνου, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά. Αρχικά, όπως αναφέρουν 14 εκπαιδευτικοί, το γεγονός ότι επικρατούσε μία προβληματική κατάσταση, μη ευνοϊκή για τη μαθησιακή διεργασία (άγχος, ελαστικότητα εκπαιδευτικού, έλλειψη ενδιαφέροντος και συμμετοχικότητας μαθητών) τους κινητοποίησε να τροποποιήσουν τη διδασκαλία τους, το οποίο συνάδει με τα βιβλιογραφικά δεδομένα (Dewey,1933· Schön,1983). Ειδικότερα, ο Dewey (1933) και ο Schön (1983) διατύπωσαν ότι ο αναστοχασμός συνδέεται με μια κατάσταση αμφιβολίας, δισταγμού, αμηχανίας, αβεβαιότητας ή μερικές φορές ψυχικής δυσκολίας, στην οποία κυριαρχεί η σκέψη. Αυτή η αβεβαιότητα οδηγεί το άτομο στο να αναζητεί τους τρόπους και να λαμβάνει τις αποφάσεις εκείνες που θα τον απαλλάξουν από αυτή την αμφιβολία.

Ακόμη, τονίζεται και σε αυτό το σημείο ο ρόλος των μαθητών στη συνειδητοποίηση αυτής της προβληματικής κατάστασης. Ειδικότερα, οι αντιδράσεις, οι προσδοκίες και οι ανάγκες των μαθητών τους, τους βοηθούν να συνειδητοποιήσουν την προβληματική κατάσταση.

Έτσι, κρίθηκε απαραίτητο, εφόσον επικρατούσε αυτή η κατάσταση, να κάνουν αλλαγές στον τρόπο της διδασκαλίας τους, όπως να έχουν περισσότερη υπομονή, να θέτουν πιο αυστηρά όρια, να αναπροσαρμόζουν τη διδασκαλία τους, το Α.Π.Σ, τους στόχους τους, να εφαρμόζουν εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας (ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, χειροτεχνίες, χρήση βίντεο και κατασκευών, δημιουργία νέων δραστηριοτήτων, ενσωμάτωση αστείων εικόνων, του διαδραστικού πίνακα και του Ηλεκτρονικού Υπολογιστή) ώστε το μάθημα να είναι πιο ελκυστικό στους μαθητές. Η συνεχής προσπάθεια του εκπαιδευτικού για αλλαγή και λήψη αποφάσεων σε καταστάσεις που χαρακτηρίζονται από αβεβαιότητα επομένως αποτελεί σημαντική συνιστώσα του εκπαιδευτικού αναστοχασμού, εύρημα το οποίο συγκλίνει με τα βιβλιογραφικά και ερευνητικά ευρήματα της διεθνής βιβλιογραφίας (Attard, 2017· Calderhead, 1988· Çimer et al., 2013· Korthagen & Vasalos, 2005· Lakinanou, 2009· Morgan, 2017· Munoz, 2007· Schön, 1983). Αντίθετα με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, μόνο ένας εκπαιδευτικός δεν μπορεί να παρέμβει και να τροποποιήσει τη

προβληματική κατάσταση που επικρατεί καθώς, όπως αναφέρει, οι συνθήκες εργασίας του δεν ευνοούν.

Εφαρμογή εκπαιδευτικού αναστοχασμού

Όπως προκύπτει από τις προαναφερθείσες απαντήσεις των συμμετεχόντων, η πλειονότητα τους φαίνεται να έχει εφαρμόσει την αναστοχαστική διδασκαλία για την αντιμετώπιση μιας προβληματικής κατάστασης. Ωστόσο, 4 από αυτούς το συνειδητοποίησαν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, ενώ οι υπόλοιποι το γνώριζαν και μάλιστα συμπλήρωσαν ότι αναστοχάζονται συνειδητά, καθώς η διαδικασία του αναστοχασμού είναι αναγκαία για τη διεκπεραίωση της μαθησιακής διαδικασίας. Επομένως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναστοχάζονται σχετικά με το διδακτικό τους έργο, ανεξάρτητα από τον αν γνωρίζουν την έννοια αυτή.

Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικού

Στο ερώτημα, αν οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από τον εαυτό τους ως επαγγελματίες, 16 εκπαιδευτικοί απάντησαν καταφατικά, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι επαναπαύονται και δεν έχουν περιθώρια βελτίωσης. Οι υπόλοιποι αναφέρουν ότι δεν νιώθουν αρκετά ικανοποιημένοι από το αποτέλεσμα της διδασκαλίας τους καθώς οι δυσκολίες πλέον είναι πιο πολλές, ωστόσο συνεχίζουν να προσπαθούν. Αυτό συνάδει με την άποψη που έχουν διατυπώσει πολλοί μελετητές ότι ο αναστοχασμός είναι μία συνεχής διαδικασία, όπου ο εκπαιδευτικός δεν επαναπαύεται αλλά έχει διάθεση να αναβαθμίσει τη διδασκαλία του (Hargreaves, 2000· Korthagen & Kessels, 1999· Pollard et al., 2005).

Ακόμη, η βελτίωση του εκπαιδευτικού μέσα από την εμπειρία του και η ανατροφοδότηση που λαμβάνει από τους μαθητές και τους γονείς, όπως προκύπτει και σε αυτό το σημείο, όπως επίσης η αγάπη για το έργο του και η ανάγκη του για συνεχή εξέλιξη και επιμόρφωση κάνουν τον εκπαιδευτικό να αισθάνεται ικανοποίηση, εύρημα το οποίο συμφωνεί με τη διεθνή βιβλιογραφία (Κουτρούμπα & Ζησιμοπούλου, 2006· Μάνος, 2007· Pollard et al., 2005· Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Άξονας 3. Η σημασία του αναστοχασμού στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού

4^ο ερευνητικό ερώτημα: «Σε ποιο βαθμό, κατά την άποψη τους, συμβάλλει ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός στην επαγγελματική τους ανάπτυξη;»

Οφέλη εκπαιδευτικού αναστοχασμού

Η απόπειρα προσέγγισης και ορισμού του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα πολυδιάστατη. Η ποικιλία των ορισμών στην εκτεταμένη βιβλιογραφία που υπάρχει για τον επαγγελματισμό αποκαλύπτουν το πολυσύνθετο της έννοιας αυτής (Evans, 2008· Hargreaves, 2000).

Όπως προκύπτει, η πλειονότητα των ερωτηθέντων (19) αναφέρουν ότι ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός μπορεί να αποφέρει αρκετά οφέλη στον εκπαιδευτικό, το οποίο συγκλίνει με τα ευρήματα πολλών μελετητών (Boud et al., 1985· Çimer et al., 2013· Dewey, 1933· Kolb, 1984· Korthagen & Vasalos, 2005· Meierdirk, 2017· Posner, 2000· Φωτοπούλου, 2013). Ειδικότερα, αναφέρουν ότι ο εκπαιδευτικός που αναστοχάζεται κάνει πιο ξεκούραστα τη δουλειά του χωρίς να πλήττει, είναι πιο αποδοτικός στην εργασία του, αναβαθμίζει την ποιότητα της διδασκαλίας του και έχει ορίζοντα επιτυχίας, εξέλιξης, μακροημέρευσης και μακροημετείρας στη σταδιοδρομία του εφόσον συνειδητοποιεί και διορθώνει τα αδύνατά του σημεία. Το αποτέλεσμα αυτό είναι σε συμφωνία με τα ευρήματα των ερευνητικών δεδομένων των Attard, (2017), Αυγητίδου (2014a), Calandra et al. (2008), Calderhead (1988), Korkko et al. (2016), Larrivee (2008), Meierdirk (2017), Murphy & Ermeling (2016), Smart (2017) και των Wegner et al.(2014).

Ένα ακόμη πολύ σημαντικό όφελος, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, αφορά τη ψυχολογική ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού μέσω της αναστοχαστικής διδασκαλίας, καθώς νιώθει ευχαρίστηση, ικανοποίηση και πληρότητα εφόσον έχει επιτύχει τους στόχους του και πιο επαρκής και σίγουρος τόσο για τον εαυτό του και όσο και για τους μαθητές του, το οποίο συμφωνεί με τα βιβλιογραφικά ευρήματα των Çimer et al., (2013) και των Wellenzohn et al. (2016). Τέλος, ως ένα επιπλέον όφελος αναφέρεται η προσωπική εξέλιξη και βελτίωση του εκπαιδευτικού ως άνθρωπος, προϋπόθεση απαραίτητη για την επαγγελματική του ανάπτυξη, εύρημα που συνάδει με τη διεθνή βιβλιογραφία (Γκρίτζιος, 2006· Freese, 1999· Gale & Jackson, 1997· Μασσαγγούρας, 1999:35· Pollard et al., 2005· Wegner et al., 2014).

Στον αντίποδα της προηγούμενης θέσης, βρίσκεται η άποψη ενός εκπαιδευτικού που υποστηρίζει ότι ο αναστοχασμός μπορεί να μην είναι ωφέλιμος για κάθε εκπαιδευτικό καθώς ενέχει το υποκειμενικό στοιχείο και αυτό που τον προβληματίζει και θα τον κάνει να αναθεωρήσει, να είναι τελείως άστοχο. Στην βιβλιογραφία, η άποψη αυτή είναι σε συμφωνία με τους Braun & Crumpler (2004) και τη Griffiths (2000) όπου διατυπώνουν αμφιβολίες σχετικά με τη συσχέτιση μεταξύ του αναστοχασμού και της επαγγελματικής τους βελτίωσης.

Ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού

Όπως αναφέρθηκε και στην προηγούμενη ερώτηση, η πλειονότητα τους (19) δηλώνουν ότι μέσα από τη διαδικασία του αναστοχασμού, ενισχύεται η επαγγελματική τους ανάπτυξη και ωρίμανση. Αυτό το εύρημα, όπως επισημάνθηκε προηγουμένως, δεν αντικρούεται με τα διεθνή ερευνητικά δεδομένα.

Ειδικότερα, αναφέρουν ότι βελτιώνεται ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας καθώς είναι πιο πετυχημένος και αποδοτικός στη διδασκαλία του, πιο ευέλικτος και ελεύθερος ως προς τις τεχνικές διδασκαλίας που εφαρμόζει, τη διαχείριση του χρόνου, καθώς επίσης και ως προς την διαχείριση των μαθητών και των γονέων. Ακόμη, συμπληρώνουν ότι ο εκπαιδευτικός αισθάνεται πιο σίγουρος και πλήρης εφόσον θα έχει δοκιμάσει όσο το δυνατόν περισσότερους τρόπους για να λύσει μια προβληματική κατάσταση ώστε να μπορεί όταν προκύψει μια πιθανή δυσκολία στο μέλλον, να ανατρέξει στο παρελθόν για την εύρεση της λύσης. Τα δεδομένα αυτά έχουν εντοπιστεί και επισημανθεί ως οφέλη που προκύπτουν από τη διαδικασία του αναστοχασμού σχετικά με το επαγγελματικό του προφίλ και συγκλίνουν με τα βιβλιογραφικά δεδομένα των Hargreaves (2000) και των Taggart & Wilson (2005) αλλά και τα ερευνητικά δεδομένα των Larrivee (2008), Murphy & Ermeling (2016), Pedrosa-de-Jesus et al., (2017), Van der Sluis, Burden, & Huet (2017) και των Wegner et al., (2014). Το εύρημα ότι ο ρόλος της προϋπάρχουσας εμπειρίας και ο αναστοχασμός πάνω σε αυτήν συντελεί στην επαγγελματική και προσωπική βελτίωση του εκπαιδευτικού συνάδει με τα αποτελέσματα αρκετών μελετητών (Attard, 2017· Boud et al., 1985· Çimer et al., 2013· Korthagen & Vasalos, 2005· Meierdirk, 2017· Posner, 2000· Φωτοπούλου, 2013).

Τέλος, παράγοντας που επηρεάζει την επαγγελματική τους ωριμότητα φαίνεται να είναι η ανατροφοδότηση που λαμβάνουν από τους μαθητές και τους γονείς τους όπως το χαμόγελο, την πρόοδο, την αγκαλιά, τη γλυκιά ανάμνηση του μαθητή όπως επίσης και τις επιμορφώσεις, την προσωπική αναζήτηση/ έρευνα/ ενημέρωση και τη συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς. Η σημασία της ανατροφοδότησης τονίζεται και σε αυτό το σημείο όπως

επίσης και της επιμόρφωσης και της συνεργασίας με τους συναδέλφους, το οποίο είναι σε συμφωνία με τους van den Bergh et al. (2015), Çimer et al. (2013), Freiberg (2002), Ganser (2000), Hargreaves (2000), Koutrouba (2012), Κουτρούμπα & Ζησιμοπούλου (2006), Μάνος (2007), Ξωχέλλης (2005), Pedrosa-de-Jesus et al., (2017), Pollard et al. (2005), Rodgers (2002), Rodgers & Pinnell (2002:6–8) και την Φωτοπούλου (2013).

6.2 Γενικά ερευνητικά πορίσματα

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν, για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, σχετικά με τις τεχνικές προάγουν τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών Π.Ε, είναι ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων φαίνεται να εφαρμόζει την αναστοχαστική διδασκαλία. Πιο συγκεκριμένα: η καταγραφή ημερολογίου/σημειώσεων/παρατηρήσεων, η παρακολούθηση της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού από συναδέλφους του, η συνεργασία και ο διάλογος με συναδέλφους τόσο για τρέχοντα εκπαιδευτικά θέματα/αλλαγές όσο και για τις διδακτικές στρατηγικές που εφαρμόζουν και ο φάκελος εργασιών φαίνεται να αποτελούν χρήσιμες τεχνικές που προάγουν τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό.

Οι συμμετέχοντες, σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, φαίνεται ότι αντιλαμβάνονται την έννοια του εκπαιδευτικού αναστοχασμού, μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας τους, ως την ανάκληση ενός περιστατικού/μιας διαδικασίας και τη σκέψη και τον προβληματισμό τους σχετικά με αυτό, θέτοντας κάποια ερωτήματα στον ίδιο τους τον εαυτό, σχετικά με τις πράξεις, τα λόγια, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες – τι πήγε και τι δεν πήγε καλά τόσο στο γνωστικό κομμάτι όσο και στη διαχείριση της τάξης, με σκοπό τη διόρθωση των διδακτικών τους τεχνικών, την αναπροσαρμογή της μαθησιακής διαδικασίας με βάση τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών και την επαναβεβελίωσή τους μέσω της αυτοαξιολόγησης και της αυτοκριτικής τους για την επίτευξη των διδακτικών στόχων.

Ακόμη, αν και η πλειονότητα τους θεωρεί ότι η έννοια του εκπαιδευτικού αναστοχασμού είναι εύκολα κατανοητή, η εφαρμογή του θεωρείται μια δύσκολη διαδικασία, καθώς απαιτείται από τον εκπαιδευτικό ενδοσκόπηση, εκμάθηση δηλαδή του εαυτού του, αυτοαμφισβήτηση, προσπάθεια, καλλιέργεια, γνώση, χρόνο, κόπο αλλά και μόχθο.

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, αν υπάρχει διαφοροποίηση στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό σε σχέση με τα έτη προϋπηρεσίας, φαίνεται να προκύπτει μια διαφοροποίηση ανεξάρτητα από τα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων. Ειδικότερα, 4 εκπαιδευτικοί με 11 έως 30 έτη προϋπηρεσίας υπογραμμίζουν τη δυσκολία του αναστοχασμού ιδιαίτερα για τους αρχάριους εκπαιδευτικούς, ενώ 11 εκπαιδευτικοί με 0 έως 30 έτη προϋπηρεσίας θεωρούν ότι τα χρόνια προϋπηρεσίας του εκπαιδευτικού δεν αποτελούν τον καθοριστικό παράγοντα για τον αναστοχασμό του. Ξεχωριστή είναι η τοποθέτηση 5 εκπαιδευτικών με 0 έως πάνω από 30 έτη προϋπηρεσίας, η οποία αναδεικνύει ότι ένας νέος εκπαιδευτικός, μπορεί να μην να αναστοχάζεται, αλλά πιο

επιφανειακά γιατί δεν έχει ακόμη την εμπειρία, τη γνώση γι αυτό καθίστανται αναγκαία η συνύπαρξη και η συνεργασία με τους συναδέλφους.

Όπως αναδεικνύεται, η προσωπικότητα, η διάθεση αυτοδιόρθωσης, αυτοαμφισβήτησης, η ανοιχτότητα, η ιδιοσυγκρασία, η ευελιξία, το ανοικτό πνεύμα, η στάση ζωής, η ευαισθητοποίηση, η αγάπη για το έργο του και η ανάγκη του εκπαιδευτικού για συνεχή επιμόρφωση είναι αυτά που επηρεάζουν τον αναστοχασμό από τα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής του καριέρας.

Επιπλέον, δηλώνουν ότι όταν έρχονται αντιμέτωποι με μια προβληματική κατάσταση, εφαρμόζουν θεωρητικές γνώσεις που έχουν αποκτήσει, δρουν ενστικτωδώς, ανακαλούν κάποια παρόμοια κατάσταση του παρελθόντος και σκέφτονται πολύ τι να κάνουν. Πιο συγκεκριμένα, συμπληρώνουν ότι αναπροσαρμόζουν το Α.Π., τροποποιούν και επανασχεδιάζουν τη διδακτική τους παρέμβαση, αξιοποιώντας κάποιες καλές πρακτικές που είχαν εφαρμόσει στο παρελθόν, με βάση τη στοχοθεσία της διδασκαλίας τους, τα ενδιαφέροντα/ ανάγκες των μαθητών και την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν από αυτούς.

Επιπροσθέτως, όπως προκύπτει οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους, σκέφτονται «τι πήγε» και «τι δεν πήγε» καλά στη διδασκαλία τους και το «τι» και το «πώς» της διδασκαλίας τους και εφαρμόζουν την αναστοχαστική διαδικασία χωρίς απαραίτητα να γνωρίζουν τον ορισμό της έννοιας αυτής. Μέσα από αυτή τη διαδικασία προβληματισμού καθώς επίσης και της ανατροφοδότησης που λαμβάνουν από τους μαθητές τους και τους συναδέλφους τους δηλώνουν ότι κατανοούν κατά πόσο είναι αποτελεσματικοί, διαπιστώνουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους και με βάση αυτά επιμορφώνονται διαβάζοντας βιβλία, αναζητώντας άρθρα σε ηλεκτρονικές εφημερίδες που σχετίζονται με θέματα αποτελεσματικής διδασκαλίας, συμμετέχοντας σε σεμινάρια/συνέδρια που σχετίζονται με εκπαιδευτικά θέματα και εφαρμόζοντας δημιουργικές δραστηριότητες στη διδασκαλία τους.

Τέλος, ως προς το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός επιφέρει σημαντικά οφέλη στον εκπαιδευτικό τόσο στην επαγγελματική του ανάπτυξη και παιδαγωγική ωρίμανση, όσο και στην προσωπική βελτίωση, ικανοποίηση και ψυχολογική ενδυνάμωσή του τονίζοντας το ρόλο της ανατροφοδότησης από τους μαθητές/γονείς, της συνεχούς επιμόρφωσης και της συνεργασίας με άλλους συναδέλφους.

6.3 Περιορισμοί της έρευνας

Αρχικά, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας προέκυψαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες εκφράζουν τις στάσεις και τις προσωπικές αντιλήψεις τους για το θέμα του εκπαιδευτικού αναστοχασμού. Έτσι, σε αυτές τις απαντήσεις είναι έντονο το προσωπικό και υποκειμενικό στοιχείο και αυτό συνεπάγεται ότι μπορεί να μην εκφράζουν και άλλους εκπαιδευτικούς Π.Ε της Ελλάδας ή διεθνώς.

Ακόμη, το δείγμα που συμμετείχε στην έρευνα αντιπροσωπεύει ένα πολύ μικρό ποσοστό του πληθυσμού των εκπαιδευτικών Π.Ε της Διεύθυνσης Β' και Γ' Αθήνας. Οι απόψεις τους επομένως, στις οποίες βασίστηκαν τα αποτελέσματα της έρευνας, μπορεί να μην εκφράζουν απαραίτητα τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς Π.Ε.

Επιπρόσθετα, ως σημαντικό περιορισμό της έρευνας θα μπορούσε να αναφερθεί ότι η παρουσία της ερευνήτριας κατά τη διαδικασία της συνέντευξης μπορεί να επηρέασε το πώς απάντησε ο κάθε συμμετέχων εκπαιδευτικός καθώς επίσης ενδέχεται να υπάρχει κάποια μορφή έμμεσης καθοδήγησης του συμμετέχοντος σε βολικές απαντήσεις, αν και δεν υπήρχε τέτοια πρόθεση από την μεριά της ερευνήτριας (Creswell, 2011).

6.4 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Καθώς οι έρευνες που έχουν διενεργηθεί στη χώρα μας σε θέματα που σχετίζονται με τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό είναι περιορισμένες και ειδικότερα σχετικά με τις αντιλήψεις/στάσεις των εκπαιδευτικών για τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό είναι ελάχιστες έως ανύπαρκτες, υπάρχουν πολλά πεδία που θα μπορούσαν να μελετηθούν και να διενεργηθούν. Ακολουθούν κάποιες προτάσεις για μελλοντικές έρευνες σε σχετιζόμενα με την έρευνα θέματα.

Προτείνεται, αρχικά, η επανάληψη και η επέκταση της συγκεκριμένης έρευνας σε μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών καθώς τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας εκφράζουν τις στάσεις και τις προσωπικές αντιλήψεις των συμμετεχόντων για το θέμα του εκπαιδευτικού αναστοχασμού. Έτσι, σε αυτές τις απαντήσεις είναι έντονο το προσωπικό και υποκειμενικό στοιχείο και αυτό συνεπάγεται ότι μπορεί να μην εκφράζουν και άλλους εκπαιδευτικούς Π.Ε της Ελλάδας ή διεθνώς. Ακόμη, το δείγμα που συμμετείχε στην έρευνα αντιπροσωπεύει ένα πολύ μικρό ποσοστό του πληθυσμού των εκπαιδευτικών Π.Ε της Διεύθυνσης Β' και Γ' Αθήνας. Οι απόψεις τους επομένως, στις οποίες βασίστηκαν τα αποτελέσματα της έρευνας, μπορεί να μην εκφράζουν απαραίτητα τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς Π.Ε.

Επιπλέον, προτείνεται η ποσοτική έρευνα, με τη χρήση ερωτηματολογίου, με βάση τα ποιοτικά αποτελέσματα της παρούσας έρευνας στον χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ή και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην περιφέρεια Αττικής ή/και πανελλαδικά για τη διερεύνηση του βαθμού συσχέτισης των δύο αυτών μεταβλητών, του εκπαιδευτικού αναστοχασμού των εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής τους ανάπτυξης εφόσον αρκετές μελέτες έχουν επισημάνει τη σημασία και τη συμβολή της αναστοχαστικής διδασκαλίας στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Ενδεικτικά, αναφέρονται κάποιες μελέτες (Αυγητίδου, 2014α· Calandra et al., 2008· Calderhead, 1988· Γκρίτζιος, 2006:6· Crandall, 2000:40· Korkko et al., 2016· Larrivee 2008· Murphy & Ermeling, 2016· Wegner et al., 2014).

Επιπρόσθετα, θα μπορούσε να εξεταστεί εκτενέστερα η πιθανότητα ύπαρξης διαφοράς ως προς τον τρόπο αναστοχασμού των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας, εφόσον από την μια η έρευνα των Afshar & Farahani (2015) ανέδειξε ότι όσο μεγαλύτερη ηλικία και περισσότερη διδακτική εμπειρία έχει ο εκπαιδευτικός, τόσο περισσότερο αναστοχάζεται, και από την άλλη η έρευνα των Heikonen et al. (2016) αντιτίθενται σε αυτό

καθώς προκύπτει ότι η μη επαρκής εμπειρία του εκπαιδευτικού σχετίζεται αρνητικά με τον αναστοχασμό του εκπαιδευτικού και τον μετασχηματισμό της διδασκαλίας του.

Άλλη σειρά ερευνών σε εκπαιδευτικούς θα μπορούσε να εστιάσει στην πιθανότητα ύπαρξης διαφοράς ως προς τον τρόπο αναστοχασμού ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς καθώς και σε εκπαιδευτικούς δημοσίων και ιδιωτικών σχολείων.

Ακόμη, προτείνεται η έρευνα μικτών μεθόδων μέσω του σχεδιασμού τριγωνοποίησης, δηλαδή της ενοποίησης τόσο ποσοτικών δεδομένων και ποιοτικών δεδομένων που θα προέκυπταν από ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις, για την εξασφάλιση της ολοκληρωμένης κατανόησης του εκπαιδευτικού αναστοχασμού.

Τέλος, ενδιαφέρον θα είχε να μελετηθούν οι αντιλήψεις και οι στάσεις των σχολικών συμβούλων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό καθώς και οι σχετικές πρακτικές τους για την εφαρμογή του θεσμού της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Afshar, H.S., & Farahani, M. (2015). Reflective Thinking and Reflective Teaching among Iranian EFL Teachers: Do Gender and Teaching Experience Make a Difference? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 192, 615 – 620.
- Akbari, R. (2007). Reflections on reflection: A critical appraisal of reflective practices in L2 teacher education. *System*, 35, 192–207.
- Ανδρούσου, Α., & Αυγητίδου, Σ. (2013). *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων, ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ.
- Attard, K. (2017). Personally driven professional development: reflective self-study as a way for teachers to take control of their own professional development. *Teacher Development*, 21 (1), 40-56.
- Αυγητίδου, Σ. (2014α). *Εκπαιδεύοντας του μελλοντικούς εκπαιδευτικούς: παράγοντες που διαφοροποιούν την μαθησιακή εμπειρία των υποψηφίων εκπαιδευτικών κατά την πρακτική άσκηση*. Ανακτήθηκε από <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/view/8938>
- Αυγητίδου, Σ. (2014b). *Η αξιοποίηση των ημερολογίων στην εκπαιδευτική έρευνα –δράση: προϋποθέσεις και διαδικασίες*. Ανακτήθηκε από http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol2/Issue02_04_p29-48.pdf
- Αυγητίδου, Σ., & Χατζόγλου, Β. (2012). Ο σχεδιασμός και η αξιολόγηση ενός εργαλείου ενίσχυσης του στοχασμού των υποψηφίων εκπαιδευτικών. *Action Researcher in Education*, 3, 21–43.
- Bailey, K.M. (1990). *The use of diary studies in teacher education programs*. In Richards, J. & Nunan, D. (Ed.) , *Second Language Teacher Education*. (pp. 215-226). Cambridge: Cambridge University Press.
- Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία* (8^η εκδ.). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Bartlett, L. (1990). Teacher development through reflective teaching. In J. Richards & D. Nunan (Ed.) , *Second Language Teacher Education*. (pp. 202–214). Cambridge: Cambridge University Press.

- Boud, D., Keogh, M., & Walker, D. (1985). *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Routledge Falmer, New York: Nichols Publishing Company.
- Braun, J.A., Crumpler, T.P. (2004). The social memoir: an analysis of developing reflective ability in a pre-service methods course. *Teaching and Teacher Education*, 20, 59–75.
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey– Bass.
- Brookfield, S. D. (2011). *Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Γάκη, Ε., & Σπαντιδάκης, Ι. (2015). Χρήση φακέλου εργασιών και επίδοσης (portfolio) κατά την παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 128–144.
- Calandra, B., Gurvitch, R., & Lund, J. (2008). An Exploratory Study of Digital Video Editing as a Tool for Teacher Preparation. *Technology and Teacher Education*, 16(2), 137–153.
- Calderhead, J. (1988). Learning from Introductory School Experience. *Journal of Education for Teaching*, 14(1), 75–83.
- Calderhead, J., & Robson, M. (1991). Images of teaching: student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching & teacher education*, 7(1), 1–8.
- Chapman, A. (2005). *David Kolb's Learning Styles Model and Experiential Learning Theory (ELT)*. Ανακτήθηκε 13 Οκτωβρίου 2016 από <http://www.businessballs.com>
- Çimer, A., Çimer, S.A., & Vekli, G.S. (2013). How does Reflection Help Teachers to Become Effective Teachers? *International J. Educational Research*, 1(4), 133–148.
- Γκρίτζιος, Β. (2006). Το κίνημα του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 1–7.
- Cooper, K., & Olson, M.R. (1996). The multiple “I”s’ of teacher identity. In M. Kompf, W.R. Bond, D. Dworet, & R.T. Boak (Ed.) , *Changing research and 511 practice: Teachers’ professionalism, identities and knowledge* (pp. 78–89). London/Washington, DC: The Falmer Press.
- Crandall, J. (2000). Language teacher education. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 34–55.
- Creswell, J.W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ίων.
- Curtis, K. (1997). David Kolb, The Theory of Experiential Learning and ESL. *The Internet TESL Journal*, 3(9). Ανακτήθηκε 13 Οκτωβρίου 2016 από

- Day, C. (2000). Teachers in the twenty-first century: Time to renew the vision. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(1), 101–115.
- Densmore, K. (1987). Professionalism, proletarianization and teacher work. In T.S. Popkewitz (Ed.), *Critical studies in teacher education* (pp. 130–160). Philadelphia, PA: The Falmer Press.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: a Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Chicago: Henry Regnery.
- Dimitriadou, Z. (2010). *Investigating levels of reflection in EFL teachers of Greek state schools* (master's thesis). Available from Apothesis Eap. (No. 44413).
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20–38.
- Evans, L. (2011). The “shape” of teacher professionalism in England: Professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2010 White Paper. *British Educational Research Journal*, 37(5), 851–870.
- Farrell, T. (1998). Reflective teaching: the principles and practices. *Forum*, 36(4), 10-17.
- Favricopoulou, A. (2009). *The concept of reflection in inset programmes in Greece and its role in teacher development: an explorative analysis* (master's thesis). Available from Apothesis Eap. (No. 13538).
- Fox, R., White, S., Kidd, J. & Ritchie, G. (2008). Delving into Teachers' Development Through Portfolio Reflections: Case Studies of Three Teachers. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 2(1), 1–18.
- Freeman, D. (1982). Observing teachers: three approaches to in-service training and development. *TESOL Quarterly*, 16(1), 21–28.
- Freese, A. (1999). The role of reflection on pre service teachers' development in the context of a professional development school. *Teaching and Teacher Education*, 15(8), 895–909.
- Freiberg, H.J. (2002). Essential skills for new teachers. *Educational leadership*, 59(6), 56–60.
- Ζαρίφης, Γ. (2009). *Ο κριτικός στοχασμός στη μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές προεκτάσεις*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Gale, T., & Jackson, C. (1997). Preparing professionals: Student teachers and their supervisors at work. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 25(2), 177–191.

- Ganser, T. (2000). An Ambitious Vision of Professional Development for Teachers. *NASSP Bulletin*, 84(618), 1–12.
- Griffiths, V. (2000). The reflective dimension in teacher education. *International Journal of Educational Research*, 33, 539–555.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2), 151–182.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). *Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation*. Ανακτήθηκε 1 Οκτωβρίου 2016 από <http://alex.edfac.usyd.edu.au/LocalResource/Study 1/hattonart.html>
- Heikonen, L., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Toom, A., & Soini, T. (2016). Early career teachers' sense of professional agency in the classroom: associations with turnover intentions and perceived inadequacy in teacher–student interaction. *Asia–Pacific of teacher education*, 44, 1–17. doi:10.1080/1359866X.2016.1169505
- Helsby, G., & McCulloch, G. (1996). Teacher professionalism and curriculum control. In I. Goodson & A. Hargreaves (Ed.) , *Teachers' professional lives* (pp. 120–150). London: Falmer.
- Hoffman, K., & Carlsburg, G.R.B. (2004). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 38, 171–183.
- Θεοδοσιάδου, Κ. (2015). Κοινωνική δικαιοσύνη και κριτικός αναστοχασμός Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιστήμες Αγωγής*, 3, 6–19.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο Εκπαιδευτικός ως Στοχαζόμενος Επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καράμνηνας, Ι. (2010, Μάιος). *Ο αναστοχασμός ως μεταγνωστική διαδικασία κατά την πρακτική άσκηση των εκπαιδευτικών με μικροδιδασκαλία: Η περίπτωση των σπουδαστών του ΕΠΠΑΙΚ στην ΑΣΠΑΙΤΕ*. Ανακοίνωση στο 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς μαθαίνω», Αθήνα.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*. 9(5/6), 449–450.
- King, E. (1999). Education revised for a world in transformation. *Comparative Education*, 35(2), 109–117.

- Klassen, R. M. , & Chui, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 114–129.
- Klimova, B. (2015, February). *Diary writing as a tool for students' self-reflection and teacher's feedback in the Course of Academic Writing*. Paper presented at the 7th World Conference on Educational Sciences, Athens, Greece.
- Κόκκος, Α. (2010). Κριτικός Στοχασμός: Ένα κρίσιμο Ζήτημα. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων : Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σελ. 65 – 93). Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J.
- Korkko, M., Kyro-Ammala, O., & Turunen, T. (2016). Professional development through reflection in teacher education. *Teaching & teacher education*, 55, 198–206.
- Korthagen, F. (1999). Linking reflection and technical competence: The logbook as an instrument in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 22(2/3), 191–207.
- Korthagen, F.A.J., & Kessels, J.P.A.M. (1999). Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4-17.
- Korthagen, F.A.J. (2004). In Search of the Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education. *Elsevier Teaching and Teacher Education*, 20, 77–97.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in Reflection: Core Reflection as a Means to Enhance Professional Growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47–71.
- Koutrouba, K. (2012). A profile of effective teacher: Greek secondary teachers' education perceptions. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 359–374.
- Κουτρούμπα Κ., & Ζησιμοπούλου, Α. (2006). Απόψεις των εκπαιδευτικών για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και γονεϊκή συμμετοχή στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 41, 183–201.
- Κυριαζή, Ν. (2006). *Η κοινωνιολογική έρευνα : Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών* (10^η έκδ). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lakinanou, A. (2009). *The issue of EFL teacher reflection and development within the Greek state educational context. Effective procedures suggested for the implementation of the teacher's development* (master's thesis). Available from Apothesis Eap. (No. 13450).

- Larrivee, B. (2000). Transforming Teaching Practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1(3), 293-307.
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341–360. doi: 10.1080/14623940802207451
- Leaton–Gray, S., & Whitty, G. (2010). Social trajectories or disrupted identities? Changing and competing models of teacher professionalism under New Labor. *Cambridge Journal of Education*, 40 (1), 5–23.
- Lee, H.J. (2005). Understanding and assessing pre service teachers' reflective thinking. *Teaching and teacher education*, 21, 699–715.
- Μάνος, Ν. (2007). *Ερμηνευτικό λεξικό ψυχιατρικών όρων* (2^η έκδ.). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Θεωρία της Διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικοκριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Επιμορφωτική Πολιτική στην Ελλάδα. Στο Α. Αθανασούλα– Ρέππα, Α. Ανδρέου, Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, Α. Κόκκος, & Γ. Μαυρογιώργος (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (τόμος Β', σελ. 93– 186). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2011). Βασική Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: κρίσιμα «επεισόδια» και εύλογα ερωτήματα. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 16, 38–54.
- Meierdirk, C. (2017). Reflections of the student teacher. *Reflective Practice*, 18(1), 23-41.
- Munoz, D.P. (2007). Exploring Five Mexican English Language Teachers' Perceptions of their Professional Development and its Relation to Autonomy. *ELTED*, 10, 1–12.
- Morgan, A. (2017). Cultivating critical reflection: educators making sense and meaning of professional identity and relational dynamics in complex practice. *Teaching Education*, 28 (1), 41-55.
- Murphy, D. L., & Ermeling, B. A. (2016). Feedback on reflection: comparing rating–scale and forced–choice formats for measuring and facilitating teacher team reflective practice. *Reflective Practice*, 17(3), 317–333. doi: 10.1080/14623943.2016.1164681

- Niemi, H. (1996). Do teachers have a future? Conditions of teachers' growth. In P. Ruohotie & P. Grimmett (Ed.), *Professional growth and development: Direction, delivery and dilemma* (pp 89–95). Tampere, Finland: Career Development.
- Ντάνος, Α. (2016). *Μεθοδολογία Συγγραφής Πτυχιακών Εργασιών και Επιστημονικών Μελετών: Μια προσπάθεια συμβολής στην έρευνα και στη συγγραφή της επιστημονικής εργασίας*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Osterman, L.F. & Kottkamp, R.B. (1993). *Reflective Practice for Educators: Improving Schooling Through Professional Development*. London: Sage Publications Ltd.
- Παπακώστα, Χ. (2010). Αρχική παιδαγωγική κατάρτιση εκπαιδευτικών με έμφαση στη στοχαστική παρατήρηση (Διδακτορική διατριβή, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 19366).
- Παπαοικονόμου, Α. Δ. (2015). Η ευρωπαϊκή διάσταση του ρόλου του Έλληνα εκπαιδευτικού: εμπειρική προσέγγιση. *Επιστήμες Αγωγής*, 3, 57–73.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας* (τόμ. Β'). Αθήνα
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pedrosa-de-Jesus, H., Guerra, C., & Watts, M. (2017). University teachers' self-reflection on their academic growth. *Professional Development in Education*, 43 (3), 454–473.
- Pollard, A., Collins, J., Maddock, M., Simco, N., Swaffield, S., Warin, J., & Warwick, P. (2005). *Reflective teaching: evidence-informed professional practice* (2nd ed.). London: Continuum.
- Posner, G.J. (2000). *Field experience: a guide to reflective teaching*. New York: Longman.
- Roberts, J. (1998). *Language Teacher Education*. London: Arnold.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 4, 842–866.
- Rodgers, E., & Pinnell, G. (2002). *Learning from teaching in literacy education*. Portsmouth: Heinemann.
- Ross, D.D. (1989). First steps in developing a reflective approach. *Journal of Teacher Education*, 40 (22), 22–30.

- Ryan, M., & Bourke, T. (2013). The teacher as reflexive professional: making visible the excluded discourse in teacher standards. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 34(3), 411–423.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London: Tample Smith.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (3rd ed.). New York: Teachers College Press.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Smart, F. (2017). Poetic transcription with a twist: An approach to reflective practice through connection, collaboration and community. *Innovations in Education and Teaching International*, 54 (2), 152-161.
- Susoy, Z. (2015). Watch your teaching: A reflection strategy for EFL pre–service teachers through video recordings. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 199, 163 –171.
- Swan, J. (1993). Metaphor in Action: The Observation Schedule in a Reflective Approach to Teacher Education. *ELT Journal*, 47(3), 242–249.
- Swann, M., McIntyre, D., Pell, T., Hargreaves, L., & Cunningham, M. (2010). Teachers' conceptions of teacher professionalism in England in 2003 and 2006. *British Educational Research Journal*, 36(4), 549–571.
- Taggart, G.L., & Wilson, A. P. (2005). *Promoting reflective thinking in teachers*. California: Corwin Press.
- Troman, G. (1996). The rise of the new professionals? The restructuring of primary teachers' work and professionalism. *British Journal of Sociology of Education*, 17(4), 473–487.
- Τσιπλητάρης, Α., & Μπαμπάλης, Θ. (2011). *Δέκα παραδείγματα Μεθοδολογίας Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα: Διάδραση.
- Υφαντή, Α., & Βοζαΐτης, Γ. (2009). Η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως στοιχεία ποιότητας στο εκπαιδευτικό έργο. *Παιδαγωγική – Θεωρία και Πράξη*, 3, 31–46.
- Valli, L. (1997). Listening to other voices: A description of teacher reflection in the United States. *Peabody Journal of Education*, 72(1), 67-88.

- Van den Bergh, L., Ros, A., & Beijaard, D. (2014). Improving Teacher Feedback During Active Learning: Effects of a Professional Development Program. *American Educational Research Journal*, 51(4), 772–809.
- Van den Bergh, L., Ros, A., & Beijaard, D. (2015). Teacher learning in the context of a continuing professional development programme: A case study. *Teaching and Teacher Education*, 47, 142-150.
- Van der Sluis, H., Burden, P., & Huet, I. (2017). Retrospection and reflection: The emerging influence of an institutional professional recognition scheme on professional development and academic practice in a UK university. *Innovations in Educational and Teaching International*, 54 (2), 126-134.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228.
- Wade, R.C., & Yarbrough, D.B. (1996). Portfolios: A tool for reflective thinking in teacher education? *Teaching & teacher education*, 12(1), 63–79.
- Wallace, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Webb, R., Vulliamy, G., Hamalainen, S., Sarja, A., Kimonen, E. & Nevalainen, R. (2004). A comparative analysis of primary teacher professionalism in England and Finland. *Comparative Education*, 40(1), 83–107.
- Wegner, C., Weber, P., & Ohlberger, S. (2014). Korthagen’s ALACT model: Application and modification in the science project “Kolumbus– Kids”. *Themes in Science & Technology Education*, 7(1), 19–34.
- Wellenzohn, S., Proyer, R.T., & Ruch, W. (2016). How do positive psychology interventions work? A short-term placebo– controlled humor-based study on the role of the time focus. *Personality and Individual Differences*, 96, 1–6.
- Williams, M. (1989). A developmental view of classroom observations. *ELT Journal*, 43 (2), 85–91.
- Φωτοπούλου, Β.Σ. (2013). *Επαγγελματισμός, επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική ταυτότητα και εκπαιδευτικός. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 29911).

- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Zeichner, K.M., & Liston, D.P. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57(1), 23–48.

Παράρτημα

Εισαγωγικές Ερωτήσεις

Θέμα διπλωματικής εργασίας

«Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό και τη συμβολή του στην επαγγελματική τους ανάπτυξη»

Φύλο: ☐ Άνδρας ☐ Γυναίκα

Ηλικία ☐ 23–25 ☐ 26–30 ☐ 31–35 ☐ 36–40 ☐ 41–45 ☐ 46–50 ☐ 51–55 ☐ 56–60

Έτη προϋπηρεσίας ☐ 0–5 ☐ 6–10 ☐ 11–15 ☐ 16–20 ☐ 21–25 ☐ 26–30 ☐ >30

Σχέση εργασίας: ☐ Μόνιμος/η ☐ Αναπληρωτής/τρια ☐ Ωρομίσθιος/α

Σχολείο ☐ Δημόσιο ☐ Ιδιωτικό

Αριθμός μαθητών στη τάξη:

Σπουδές: ☐ Βασικό πτυχίο ☐ Διδασκαλείο ☐ Μεταπτυχιακό ☐ Διδακτορικό

Πιστοποίηση σε Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε)

☐ ΟΧΙ ☐ Α' ΕΠΙΠΕΔΟΥ ☐ Β' ΕΠΙΠΕΔΟΥ

Επιμόρφωση ☐ ΕΞΑΜΗΝΗ ☐ ΕΤΗΣΙΑ ☐ ΗΜΕΡΗΣΙΑ ☐ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ

Παρακαλούμε να δηλώσετε το βαθμό που κάθε πρόταση σάς αντιπροσωπεύει επιλέγοντας τον αριθμό που αντιστοιχεί στην απάντηση την οποία θεωρείτε κατάλληλη.

1= Καθόλου

2= Λίγο/ Σπάνια

3= Μερικές φορές/ Μερικώς

4= Πολύ/ Συχνά

5= Πάρα πολύ/ Πολύ συχνά

1. Στην τάξη όταν αντιμετωπίσω ένα πρόβλημα για να το λύσω:

A/A	ΠΡΟΤΑΣΗ	1	2	3	4	5
A	Εφαρμόζω θεωρητικές γνώσεις που έχω αποκτήσει.					
B	Δρω ενστικτωδώς.					
Γ	Ανακαλώ κάποια παρόμοια κατάσταση του παρελθόντος.					
Δ	Σκέφτομαι πολύ τι να κάνω.					

A/A	ΠΡΟΤΑΣΗ	1	2	3	4	5
2	Παρεκκλίνω από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για να πετύχω τους διδακτικούς μου στόχους.					
3	Ζητώ από τους μαθητές μου να εκτιμήσουν/ αξιολογήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία στην οποία συμμετείχαν και αναστοχάζομαι κριτικά τα σχόλια τους με στόχο πιθανές βελτιωτικές παρεμβάσεις.					
4	Διαθέτω χρόνο να συζητώ με τους συναδέλφους μου σχετικά με τις διδακτικές στρατηγικές που εφαρμόζω.					
5	Παρακολουθώ διδασκαλίες συναδέλφων, προκειμένου να γνωρίσω καινούριες πρακτικές.					
6	Μετά την παρακολούθηση της διδασκαλίας τους, συζητώ μαζί τους σχετικά με αυτήν.					
7	Βιντεοσκοπώ την διδασκαλία μου.					
8	Κρατώ ημερολόγιο/ σημειώσεις/ παρατηρήσεις σχετικά με τη διδασκαλία μου.					
9	Ανατρέχω στο φάκελο εργασιών των μαθητών μου, αν υπάρχει.					
10	Συζητώ με τους συναδέλφους μου σχετικά με τρέχοντα εκπαιδευτικά θέματα/ αλλαγές.					
11	Ζητώ από τους συναδέλφους να παρακολουθήσουν τη διδασκαλία μου και επιζητώ τα σχόλια τους.					
12	Μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας μου, σκέφτομαι/ προβληματίζομαι σχετικά με το «τι πήγε» και το «τι δεν πήγε καλά».					
13	Θεωρώ ότι οι εκπαιδευτικές εμπειρίες μου συντελούν στη βελτίωσή μου.					
14	Ξεκινάω τη διδασκαλία μου έχοντας θέσει συγκεκριμένους στόχους για αυτήν.					
15	Πριν καθορίσω τους στόχους της διδασκαλίας μιας νέας ενότητας, διερευνώ τις μαθησιακές ανάγκες και ενδιαφέροντα των μαθητών μου σχετικά με την ενότητα αυτή.					
16	Αξιοποιώ τις καλές πρακτικές που έχω εφαρμόσει στο παρελθόν και τις ενσωματώνω στη διδασκαλία μου με στόχο να τη βελτιώσω.					

1= Καθόλου 2= Λίγο/ Σπάνια 3= Μερικές φορές/ Μερικώς 4= Πολύ/ Συχνά 5= Πάρα πολύ/ Πολύ συχνά

17	Σκέφτομαι πάντα το «τι» και το «πώς» της διδασκαλίας μου ως σημαντικό δείκτη της αποτελεσματικότητάς μου.
18	Γνωρίζω τις δυνατότητες και τις αδυναμίες μου ως εκπαιδευτικός και επιμορφώνομαι με βάση τις ανάγκες μου, ώστε να γίνω πιο αποτελεσματικός.
19	Διαβάζω βιβλία, αναζητώ άρθρα σε ηλεκτρονικές εφημερίδες που σχετίζονται με θέματα αποτελεσματικής διδασκαλίας, προκειμένου να εμπλουτίσω την εργαλειοθήκη μου.
20	Συμμετέχω συχνά σε σεμινάρια/ συνέδρια που σχετίζονται με εκπαιδευτικά θέματα.
21	Εφαρμόζω δημιουργικές δραστηριότητες στη διδασκαλία μου.

Πρωτόκολλο Συνέντευξης

Θέμα συνέντευξης: Ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός

Ημερομηνία:

Τόπος:

Άτομο που παίρνει τη Συνέντευξη:

Άτομο που δίνει τη Συνέντευξη:

Η μελέτη αυτή σκοπεύει να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό και τη συμβολή του στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Τα άτομα που θα συμμετέχουν στην παρούσα έρευνα είναι δάσκαλοι της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και τα δεδομένα που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς για την διπλωματική μου εργασία με τίτλο «Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό και τη συμβολή του στην επαγγελματική τους ανάπτυξη» στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο με τίτλο «Παιδαγωγική Ψυχολογία και Εκπαιδευτική Πράξη». Η συνέντευξη θα διαρκέσει περίπου 20 λεπτά και οι απαντήσεις είναι πλήρως εμπιστευτικές. Σας ευχαριστώ για το χρόνο σας και τη συνεργασία σας.

Βούλγαρη Ρεβέκα

Υπογραφή συμμετέχοντα

Αναστοχασμός είναι ο προβληματισμός του εκπαιδευτικού που επιτρέπει τη σύνδεση των νέων με των παλαιότερων εμπειριών, προκειμένου να δημιουργηθεί μία ενιαία εικόνα για τη διδασκαλία και τη μάθηση.

Ο αναστοχασμός επιτρέπει στους επαγγελματίες να χειριστούν πολύπλοκα και απρόβλεπτα πράγματα της καθημερινής πρακτικής με εμπιστοσύνη, ικανότητα και φροντίδα (Schon, 1983).

Ερωτήσεις

{1^{ος} άξονας – Η έννοια του όρου « εκπαιδευτικός αναστοχασμός».

- 1) Έχετε συναντήσει ποτέ την έννοια «Αναστοχασμός στην διδασκαλία»; Που;
- 2) Πώς αντιλαμβάνεστε εσείς την έννοια του αναστοχασμού; Τι σημαίνει για σας ο όρος «εκπαιδευτικός αναστοχασμός/ αναστοχαστική διδασκαλία»;

{2^{ος} άξονας – ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός και η εκπαιδευτική πράξη}

- 3) Ποια θεωρείτε τα δυνατά και τα αδύνατα σας σημεία ως εκπαιδευτικός; Πώς τα έχετε εντοπίσει;

4) Σας έχει προβληματίσει ποτέ το (ποιοτικό) αποτέλεσμα/ η αποτελεσματικότητα της διδασκαλία σας; Ως προς τι (συμμετοχικότητα μαθητών, θέση στόχων);

5) Είστε ικανοποιημένος από τον εαυτό σας ως επαγγελματία; Υπάρχει κάποια δυσκολία/ κάτι που σας προβληματίζει;

6) Έχετε κάνει αλλαγές στο τρόπο που διδάσκετε (με το πέρασμα του χρόνου);

{3^{ος} άξονας – Η σημασία του αναστοχασμού στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.}

7) Πιστεύετε ότι ωφελείται ο εκπαιδευτικός ο οποίος αναστοχάζεται συστηματικά κατά την πορεία του διδακτικού του έργου; Αν όχι/ναι γιατί;

8) Κατά πόσο, θεωρείτε ότι ο εκπαιδευτικός που αναστοχάζεται/ η αναστοχαστική διδασκαλία δύναται να ενισχύσει/ υποστηρίξει την επαγγελματική του ανάπτυξη;