

# ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Κυριακή Θεοδοσιάδου  
Φιλολόγος, Υποψήφια Δρ. ΠΤΔΕ  
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

## Abstract

In a world that is constantly changing due to technological development and the knowledge explosion, modern professionals must continuously adapt to the new conditions in order to be effective. Prerequisite for all the above is the ongoing reflection of the professionals on their working style, their choices, the results of their work etc. So, the teacher also needs to revise their traditional role and turn to practices that make them “researcher” and “reformer” of the educational process. Through reflection, the teacher will be equipped with all the necessary skills in order to be able to improve the results of their work, identifying mistakes and weaknesses. This research is an attempt to examine whether teachers of primary and secondary education reflect on issues related to social justice during their teaching or not.

## Λέξεις κλειδιά

*Κριτικός αναστοχασμός, κοινωνική δικαιοσύνη, διδασκαλία, εκπαιδευτικοί.*

## 1. Ο Ορισμός του Κριτικού Αναστοχασμού

Ο κριτικός αναστοχασμός αποτελεί μια διαδικασία κατά την οποία ανακαλούμε εμπειρίες, οι οποίες αποτελούν τη βάση για αξιολόγηση, λήψη αποφάσεων και πηγή σχεδιασμού και δράσης, και τις αξιολογούμε αναφορικά με ένα ευρύτερο σκοπό (Richards, 1991).

Σύμφωνα με τον Dewey, η αναστοχαστική σκέψη είναι μια ενεργητική, επίμονη και προσεκτική θεώρηση των γνώσεών μας και της βάσης που τις στηρίζει καθώς και των συμπερασμάτων στα οποία αυτές οδηγούν (Woerkom, 2004), ενώ για τους Boyd και Fales ο αναστοχασμός αποτελεί μια διαδικασία εσωτερικής εξέτασης και αναζήτησης ενός θέματος που προκύπτει από μια εμπειρία και η οποία δημιουργεί και διασαφηνίζει νοήματα που αφορούν τον εαυτό και οδηγούν σε αλλαγή εννοιολογικής θεώρησης (στο: Williams, 2000).

Για να γίνει κατανοητός ο όρος «κριτικός αναστοχασμός» θα πρέπει να μην συγχέεται με τον «αναστοχασμό». Ο εκπαιδευτικός που αναστοχάζεται δεν σημαίνει πως 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. Για να μπορούμε να μιλάμε για κριτικό αναστοχασμό θα πρέπει, για παράδειγμα, ο αναστοχασμός πάνω στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού από τους μαθητές να αμφισβητεί δεδομένα ζητήματα εξουσίας και αυθεντίας του πρώτου, λαμβάνοντας υπόψη τις δυνατότητες των τελευταίων και θέτοντας τα κριτήρια για την αξιολόγησή τους. Ο κριτικός αναστοχασμός, λοιπόν, προϋποθέτει αμφισβήτηση όλων εκείνων των πρακτικών που ακολουθούνταν πιστά και θεωρούνταν ότι διευκόλυναν το έργο του εκπαιδευτικού, ενώ στην πραγματικότητα τον απομάκρυναν από τους μακροπρόθεσμους στόχους του (Brookfield, 1995).

## **2. Αναστοχασμός Πάνω στη Δράση και Κατά τη Διάρκεια της Δράσης**

Ο αναστοχασμός 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<sup>1</sup>) και προσπαθεί να τις προσαρμόσει στα νέα δεδομένα, προκειμένου να βρει την καλύτερη δυνατή λύση στο πρόβλημά του (Schön, 1987).

Η εν λόγω γνώση που επιστρατεύει ο εκπαιδευτικός ονομάζεται σιωπηρή ή αλλιώς «πρακτική γνώση» (tacit knowledge). Προκύπτει ασυνείδητα και ο εκπαιδευτικός δυσκολεύεται να την περιγράψει σε περίπτωση που του ζητηθεί. Παρ' όλα αυτά, ο αναστοχασμός μπορεί να τον βοηθήσει να την περιγράψει και έτσι να κατανοήσει πράγματα που πριν αγνοούσε. Η πρακτική γνώση διευκολύνει το έργο του εκπαιδευτικού εφοδιάζοντάς τον με λύσεις για τα ποικίλα προβλήματα που προκύπτουν, ωστόσο δεν αρκεί πάντα, μια και ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρειαστεί να αλλάξει πρακτική όταν διαπιστώσει πως αυτές που χρησιμοποιούσε μέχρι πρότινος δεν επαρκούν (Καλαϊτζοπούλου, 2001 Zhu, 2011).

Από την άλλη, ο αναστοχασμός πάνω στη δράση (reflection on action) λαμβάνει χώρα μετά το πέρας της διδασκαλίας· ο εκπαιδευτικός αναστοχάζεται πάνω στον τρόπο που αντιμετώπισε την κατάσταση και αξιολογεί το αποτέλεσμα της δράσης του (Schön, 1987). Ο αναστοχασμός πάνω στη δράση αποτελεί προετοιμασία του εκπαιδευτικού για μελλοντικές δράσεις (Καλαϊτζοπούλου, 2001).

### 3. Η Σημασία του Αναστοχασμού για το Εκπαιδευτικό Έργο

Σύμφωνα με τον Dewey, ο αναστοχασμός αποτελεί μια εξαιρετικά σημαντική διαδικασία για κάθε εκπαιδευτικό, που προϋποθέτει αποφυγή των προκαταλήψεων και τον βοηθά να συνειδητοποιεί τη σημασία και τις επιπτώσεις των πράξεών του (Zhu, 2011).

Ο αναστοχασμός αποτελεί για τον εκπαιδευτικό ένα ταξίδι μέσα από το οποίο αποκομίζει νέες και ενδιαφέρουσες εμπειρίες. Οι εμπειρίες αυτές σχετίζονται με τη φύση του επαγγέλματός του και την εικόνα που έχει για το ρόλο του ως επαγγελματία και τον βοηθούν να δει και να λάβει υπόψη του πράγματα που μέχρι πρότινος αγνοούσε, όπως τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει τους μαθητές και τους συναδέλφους του και το πώς τον αντιμετωπίζουν κι αυτοί με τη σειρά τους, το κλίμα που δημιουργεί μέσα στη τάξη και κατά πόσο συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και της μάθησης κ.ά., με σκοπό να βελτιώσει το έργο του και να βελτιωθεί και ο ίδιος (Brookfield, 1995).

Συγκεκριμένα, μέσα από τη διαδικασία αναστοχασμού ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται πως η διδασκαλία του είναι ιδεολογικά χρωματισμένη, ακόμη και για αυτούς που θεωρούν ότι είναι πολιτικά ουδέτεροι. Είναι σημαντικό για την βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου ο εκπαιδευτικός να αναστοχαστεί πάνω σε θέματα που αφορούν τα Αναλυτικά Προγράμματα, καθώς πάνω σε αυτά στηρίζεται η διδασκαλία του. Με δεδομένο ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα δεν προκύπτουν τυχαία, ο εκπαιδευτικός μέσω του αναστοχασμού ερευνά τον χρόνο, τον τρόπο και τις αιτίες που οδήγησαν σε μια δεδομένη μορφή και σε ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο των προγραμμάτων καθώς και τις ανάγκες που κάθε φορά εξυπηρετούν (Brookfield, 1995).

Επιπλέον, ο κριτικά αναστοχαζόμενος εκπαιδευτικός είναι σε θέση να ελαχιστοποιεί τους κινδύνους που μπορεί να προκύψουν μέσα από τη διαμάχη οργανωτικών προτεραιοτήτων και ιεραρχικής εξουσίας, δηλαδή να επιφέρει τις αλλαγές που πρέπει, αμφισβητώντας δεδομένες απόψεις, αλλά ταυτόχρονα όντας έτοιμος να αντιμετωπίσει με τα κατάλληλα μέσα και τον κατάλληλο τρόπο την αντίδραση που θα επέλθει από την εν λόγω αμφισβήτηση. Ακόμη, ένας εκπαιδευτικός που αναστοχαζεται κριτικά γνωρίζει πως αυτή η διαδικασία είναι συνεχόμενη και απαιτείται συνεχώς περαιτέρω έρευνα από την πλευρά του, κάτι που συμβάλλει στην επαγγελματική του ανάπτυξη και εξέλιξη (Brookfield, 1995).

Ο κριτικός αναστοχασμός βοηθά τον εκπαιδευτικό να συνδέει την εκπαιδευτική διαδικασία με τις εμπειρίες των μαθητών, να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες, τις ανησυχίες τους και τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν, να ακολουθεί όλες εκείνες τις πρακτικές που του επιτρέπουν να γίνεται ακριβής και κατανοητός. Ακόμη, τον βοηθά να ενσωματώνει στις πρακτικές του δημοκρατικές αξίες, όπως η δικαιοσύνη

και η κατανόηση. Αυτό που περιλαμβάνει μια δημοκρατική διδασκαλία είναι η ελευθερία όλων μέσα στην τάξη να εκφράζουν τις απόψεις τους και να τις συζητούν μέσα σε ένα κλίμα γνήσιας διαπραγμάτευσης. Τέλος, ο εκπαιδευτικός που αναστοχάζεται κριτικά μαθαίνει να μην ακούει τις φωνές μέσα του που δεν του επιτρέπουν να ξεφύγει από τα τετριμμένα (Brookfield, 1995).

#### **4. Η διαδικασία της Αναστοχαστικής Σκέψης**

**Η** αναστοχαστική σκέψη περιγράφεται ως μια κυκλική διαδικασία η οποία ξεκινά με αφορμή μια προβληματική κατάσταση, ένα *αίσθημα δυσκολίας* όπως το αποκαλεί ο Dewey.

Το επόμενο βήμα περιλαμβάνει την παρατήρηση του προβλήματος, προκειμένου να οριστεί. Αυτό το στάδιο περιλαμβάνει παρατήρηση, αναστοχασμό, συλλογή πληροφοριών και μελέτη ηθικών αρχών. Ακολουθεί μια προσπάθεια παρομοίωσης της παρούσας προβληματικής κατάστασης με παρελθούσες ώστε να βρεθεί η καλύτερη δυνατή λύση. Τέλος, η λύση εξετάζεται μέσα από περαιτέρω παρατήρηση και πειραματισμό. Η όλη αυτή διαδικασία παρομοιάζεται από τον Dewey με την επιστημονική μέθοδο.

Το τρίτο και τελευταίο βήμα περιλαμβάνει την αξιολόγηση της λύσης αλλά και της όλης διαδικασίας. Αν η λύση αποδειχθεί αποτελεσματική τότε «αποθηκεύεται» προκειμένου να ξαναχρησιμοποιηθεί σε παρόμοια περίπτωση, αν όχι τότε η διαδικασία επαναλαμβάνεται (Taggart & Wilson, 2005).

#### **5. Η Κοινωνική Δικαιοσύνη στο Πλαίσιο της Εκπαίδευσης και η Σχέση της με τον Κριτικό Αναστοχασμό**

**Η** κοινωνική δικαιοσύνη, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, ορίζεται από τον Nieto ως η εξέταση των εκπαιδευτικών πρακτικών και πολιτικών προκειμένου να διαπιστωθεί το πώς και το γιατί το σχολείο είναι άδικο για ορισμένους μαθητές υποτιμώντας τις δυνατότητές τους και υπερεκτιμώντας τις δυνατότητες άλλων μαθητών (στο: Naidoo, 2007: 24).

Μέσω της διδασκαλίας με σκοπό τη κοινωνική δικαιοσύνη οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να διαδραματίζουν ενεργό ρόλο στη διαδικασία μάθησης, να κατανοούν καλύτερα τον κόσμο που τους περιβάλλει, να παρεμβαίνουν κάθε φορά που εντοπίζουν φαινόμενα αδικίας ή εκμετάλλευσης και να λάβουν μέρος σε μια πλουραλιστική κοινωνία, διευθετώντας θέματα κοινωνικής αδικίας με σκοπό τη βελτίωση της ζωής όλων (Fairbrother, 2006). Έτσι η διδασκαλία με σκοπό τη κοινωνική δικαιοσύνη απαιτεί αλλαγές τόσο σε επίπεδο αναλυτικών προγραμμάτων, διδακτικών μέσων και διδακτικού υλικού όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικών πρακτικών που υιοθετούνται κατά

τη μαθησιακή διαδικασία. Κατ' αυτό τον τρόπο, οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία μάθησης, αξιοποιούνται οι προηγούμενες εμπειρίες τους, καλλιεργείται η κριτική τους σκέψη, μπορούν και διαχειρίζονται πολιτισμικές διαφορές και συγκρούσεις (Μαυροσκούφης, 2008).

Ωστόσο, η καθημερινή εμπειρία φανερώνει πως η εργασία μέσα στις σχολικές τάξεις είναι τέτοια, που δεν προωθεί τη κοινωνική δικαιοσύνη και δεν διευθετεί αποτελεσματικά θέματα που αφορούν στα διάφορα είδη ανισότητας. Η βασικότερη προϋπόθεση για μια πιο δίκαιη κοινωνία είναι τα σχολεία και οι σχολικές τάξεις να αποτελέσουν εργαστήρια που θα καλλιεργούν, με τις κατάλληλες πρακτικές, την ελπίδα πως ο κόσμος μπορεί να γίνει καλύτερος (Bigelow et. al., 1994).

Μέσω του κριτικού αναστοχασμού ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να αναλογιστεί πάνω σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης, βάζοντας στο μικροσκόπιο τόσο τις έκδηλες συμπεριφορές του όσο και τις ενδόμυχες προθέσεις του σε θέματα που σχετίζονται με την κοινωνική δικαιοσύνη στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, ο κριτικός αναστοχασμός σε ό,τι αφορά τον τρόπο που αντιμετωπίζει τους μαθητές του, τα κριτήρια με βάση τα οποία βαθμολογεί, τον τρόπο με τον οποίο οργανώνει τη διδασκαλία του κ.ά. τον βοηθούν να εντοπίζει τις αδυναμίες του και να βελτιώνεται.

Εύλογα, λοιπόν, συμπεραίνεται από τα παραπάνω πως μέσω του κριτικού αναστοχασμού πάνω σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να προωθήσει τη κοινωνική δικαιοσύνη μέσα στη σχολική τάξη.

## **6. Σκοποί και Στόχοι της Έρευνας**

Σκοπός της έρευνας είναι να μελετηθεί το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναστοχάζονται πάνω σε θέματα που αφορούν τη διδασκαλία και τη μάθηση. Η έρευνα επικεντρώνεται, κυρίως, στην κοινωνική δικαιοσύνη και το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αναστοχάζονται πάνω σε αυτήν. Στο σημείο αυτό να αναφερθεί πως η έρευνα εστίασε στον κριτικό αναστοχασμό των εκπαιδευτικών πάνω στη δράση και όχι κατά τη διάρκεια αυτής.

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας σχετίζονται με το αν οι εκπαιδευτικοί αναστοχάζονται πάνω σε θέματα που αφορούν τη συμμετοχή των μαθητών τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, στον τρόπο που τους αντιμετωπίζουν, στον τρόπο με τον οποίο επηρεάζουν τις επιδόσεις τους, στις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούν και πόσο θεωρούν ότι βοηθούν τους μαθητές τους και, τέλος, στο πόσο θεωρούν ότι προωθούν την κοινωνική δικαιοσύνη μέσω του συστήματος αξιολόγησης των μαθητών που οι ίδιοι εφαρμόζουν.

## 7. Μεθοδολογία και Δείγμα της Έρευνας

Η έρευνα απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται σε σχολεία του νομού Πέλλας. Ο λόγος για τον οποίο η έρευνα περιορίστηκε σε αυτό το νομό είναι η δυνατότητα πρόσβασης της ερευνήτριας στο δείγμα και κατ' επέκταση η διευκόλυνσή της στη συγκέντρωση των δεδομένων.

Για τη συλλογή των δεδομένων κατασκευάστηκε ερωτηματολόγιο με ανοιχτές ερωτήσεις που αφορούν τον κριτικό αναστοχασμό των εκπαιδευτικών σε θέματα που άπτονται της κοινωνικής δικαιοσύνης καθώς επίσης και δημογραφικά στοιχεία, όπως το φύλο, η ειδικότητα, τα χρόνια προϋπηρεσίας και σπουδές πέραν του αρχικού πτυχίου.

Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν με τυχαία επιλογή σε 50 εκπαιδευτικούς και μόνο κριτήριο την όσο το δυνατό μεγαλύτερη αντιπροσώπευση των εκπαιδευτικών από Δημοτικά, Γυμνάσια και Λύκεια από διάφορες πόλεις και χωριά του νομού (Έδεσσα, Σκύδρα, Ριζό και Πετριά). Από τα ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν αρχικά επιστράφηκε το 56%, δηλαδή 28 ερωτηματολόγια.

Μετά τη συλλογή των δεδομένων ακολούθησε η κατηγοριοποίηση των ανοιχτών απαντήσεων.

## 8. Καταγραφή των Δεδομένων

### 8.1. Τα Δημογραφικά Χαρακτηριστικά του Δείγματος

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνα οι 10 ήταν άνδρες και οι 18 γυναίκες. Οι 13 από αυτούς εργάζονταν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι 15 στη δευτεροβάθμια. Οι ειδικότητες για τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ποίκιλλαν, με τους περισσότερους να είναι Φιλολογοί και Μαθηματικοί. Άλλες ειδικότητες που έλαβαν μέρος στην έρευνα ήταν καθηγητές Θεολογίας, Οικονομίας, Φυσικής, Γυμναστικής, Πληροφορικής και Γαλλικής γλώσσας.

Οι 4 από αυτούς εργάζονταν από 5 έως 10 έτη, οι 14 από 11 έως 20 έτη και οι 10 από 21 έως 30 έτη. Στο σύνολο των εκπαιδευτικών οι 17 έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια, οι 3 έχουν δεύτερο πτυχίο, οι 5 μεταπτυχιακό και κανένας διδακτορικό.

### 8.2. Ερευνητικά Ερωτήματα

Στην ερώτηση αν υπάρχουν μαθητές που δεν συμμετέχουν στο/α μάθημά/μαθήματά τους 10 εκπαιδευτικοί απάντησαν πως ένα ποσοστό μαθητών μικρότερο του 10% είναι αυτό που δεν συμμετέχει, 13 εκπαιδευτικοί απάντησαν πως οι μαθητές που δεν συμμετέχουν είναι περίπου το 10%-20% της τάξης, 3 απάντησαν πως ένα

ποσοστό μεγαλύτερο του 20% και μικρότερο του 40% είναι αυτό που δεν συμμετέχει, ενώ μόλις 2 απάντησαν πως στο μάθημά τους δεν συμμετέχει η πλειοψηφία της τάξης.

Στην ερώτηση για το αν έχουν αναλογιστεί που οφείλεται η μη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημά τους και σε τι συμπεράσματα κατέληξαν, το σύνολο των εκπαιδευτικών απάντησε θετικά ως προς το πρώτο σκέλος της ερώτησης. Όσον αφορά τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν, 12 από αυτούς δήλωσαν πως οι μαθητές δεν συμμετέχουν λόγω των γνωστικών κενών που έχουν συσσωρευτεί και που τους είναι πολύ δύσκολο να τα καλύψουν, 16 απάντησαν πως οφείλεται σε γενικότερη αδιαφορία και απαξίωση για το σχολείο και την παρεχόμενη σχολική γνώση, 4 ανέφεραν πως μπορεί να φταίνε και οι ίδιοι που δεν καταφέρνουν να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των μαθητών, 5 θεωρούν πως η μη συμμετοχή των μαθητών οφείλεται σε έλλειψη προσοχής, 5 σε μαθησιακές δυσκολίες, 5 σε χαμηλή αυτοεκτίμηση και 4 σε θέματα που αφορούν την οικογένεια. Ένας (1) μόνο απάντησε πως ευθύνεται και το σχολικό σύστημα για αυτήν την κατάσταση.

Στην ερώτηση για το πώς αντιμετωπίζουν τους μαθητές που δεν συμμετέχουν, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε πως προσπαθεί να προκαλέσει το ενδιαφέρον τους και να τους προσελκύσει (25 εκπαιδευτικοί). Οι 8 δήλωσαν πως προσπαθούν να κάνουν το μάθημα απλούστερο και πιο ενδιαφέρον, 5 απάντησαν πως προσπαθούν να βελτιώσουν με διάφορους τρόπους τη διδασκαλία τους (με εξατομίκευση ή προσαρμόζοντάς την περισσότερο στις ανάγκες των μαθητών) ενώ 2 δήλωσαν πως δεν ασχολούνται καθόλου καθώς δεν έχουν την πολυτέλεια του χρόνου.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι αναστοχάζονται πάνω στο πως επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών τους και μόνο ένας δεν έδωσε καμία απάντηση. Σχετικά με τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν μετά από αυτόν τον αναστοχασμό, 7 από αυτούς διαπίστωσαν πως επηρεάζουν θετικά τις επιδόσεις των μαθητών τους, όταν δημιουργούν ένα κλίμα ασφάλειας, συνεργασίας και επικοινωνίας, 4 ότι βοηθούν τα παιδιά όταν κάνουν προσπάθειες να προκαλέσουν το ενδιαφέρον τους, 3 ότι προκαλούν τα παιδιά να δείξουν ενδιαφέρον όταν και οι ίδιοι δείχνουν ότι ενδιαφέρονται και 3 με το να τα επιβραβεύουν. Οι 2 συμπέραναν πως πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να προσαρμόζονται στις ανάγκες των μαθητών, 2 πως δεν εξαρτάται από αυτούς η επίδοση των μαθητών αλλά από τους ίδιους τους μαθητές και το πόσο θέλουν να βελτιωθούν, ένας (1) εκπαιδευτικός απάντησε πως πρέπει να προσπαθεί συνεχώς, προκειμένου να βοηθά τις επιδόσεις των μαθητών, ένας (1) πως δεν έχει τη δυνατότητα να ασχοληθεί με αυτό το θέμα λόγω πίεσης της ύλης, ένας (1) πως βοηθά τους μαθητές του με το να καλύπτει τα επικοινωνιακά κενά που υπάρχουν μεταξύ τους και ένας (1) πως οι μαθητές που δεν συμμετέχουν χρειάζονται ειδική μεταχείριση. Τέλος, ένας (1) εκπαιδευτικός δεν έδωσε καμία απάντηση, ενώ 6 έδωσαν ασαφείς και μη σχετικές με την ερώτηση απαντήσεις.

Στην ερώτηση αν θεωρούν πως ο κριτικός αναστοχασμός βελτιώνει το μαθησιακό/εκπαιδευτικό αποτέλεσμα, οι 25 απάντησαν θετικά, οι 2 αρνητικά και ένας (1) δεν απάντησε καθόλου. Από αυτούς που απάντησαν θετικά ζητήθηκε να αναφέρουν και τον τρόπο με τον οποίο θεωρούν ότι ο κριτικός αναστοχασμός βοηθά το μαθησιακό αποτέλεσμα. Έτσι 12 εκπαιδευτικοί απάντησαν πως η αυτοκριτική και ο αναστοχασμός πάνω στη διδασκαλία πάντα βοηθά τον εκπαιδευτικό να εντοπίζει τα λάθη του, να μην τα ξανακάνει και έτσι να βελτιώνεται. Οι 8 απάντησαν πως ο κριτικός αναστοχασμός τους βοηθά να προσαρμόζονται στις ανάγκες των μαθητών κάτι που οδηγεί στη βελτίωση του μαθησιακού/εκπαιδευτικού αποτελέσματος, 2 απάντησαν πως τους βοηθά να οργανώνουν το μάθημα και ένας (1) πως βοηθά στη σταδιακή και πιο ασφαλή αξιολόγηση των μαθητών. Σχετικά με τις δύο αρνητικές απαντήσεις στην εν λόγω ερώτηση, ο ένας ανέφερε πως ο κριτικός αναστοχασμός δεν μπορεί να βοηθήσει μέσα στο ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα και ο άλλος πως η δουλειά μέσα στο σχολείο και ο σεβασμός προς τον μαθητή είναι παράγοντες που βοηθούν στη βελτίωση του μαθησιακού/εκπαιδευτικού αποτελέσματος και όχι ο κριτικός αναστοχασμός του εκπαιδευτικού.

Από τους εκπαιδευτικούς ζητήθηκε ακόμη να αναφέρουν ποιες διδακτικές μεθόδους χρησιμοποιούν και με ποια συχνότητα. Σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν, ένας (1) από τους εκπαιδευτικούς χρησιμοποιεί συχνά μονόλογο, 21 τον χρησιμοποιούν μερικές φορές και οι 5 καθόλου. Οι 24 χρησιμοποιούν συχνά το διάλογο στη διδασκαλία τους, οι 3 μερικές φορές, ενώ κανένας δεν απάντησε πως δεν χρησιμοποιεί καθόλου τον διάλογο. Ένας εκπαιδευτικός δεν έδωσε καμία απάντηση για το πόσο συχνά χρησιμοποιεί τον μονόλογο και τον διάλογο. Όσον αφορά την ομαδική/συμμετοχική διδασκαλία, 16 απάντησαν πως τη χρησιμοποιούν συχνά, 12 μερικές φορές, ενώ κανένας δεν απάντησε καθόλου.

Στην ερώτηση αν έχουν αναλογιστεί πάνω στις μεθόδους διδασκαλίας τους, όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά και μόνο ένας (1) δεν έδωσε καμία απάντηση. Στο δεύτερο σκέλος της ερώτησης που αφορά το πώς θεωρούν ότι οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούν βοηθούν τους ίδιους και τους μαθητές τους, οι 13 απάντησαν πως τους βοηθούν να αναπτύσσουν τη συνεργασία, συμμετοχή και επικοινωνία με τους μαθητές τους, οι 6 πως βελτιώνουν την αυτενέργεια των μαθητών, οι 3 απάντησαν πως τους βοηθά με το να γίνεται πιο ευχάριστο και ενδιαφέρον το μάθημα, 2 πως τους βοηθά να προσαρμόζονται στις ανάγκες των μαθητών, ένας (1) πως αναπτύσσεται η κριτική σκέψη των μαθητών, ένας (1) πως βελτιώνονται οι επιδόσεις τους, ένας (1) πως βοηθά στην ανατροφοδότηση και ένας (1) εκπαιδευτικός αναφέρει πως οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιεί βοηθούν μόνο τους μαθητές που είναι επιμελείς. Τέλος, 2 εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούν χρειάζονται βελτίωση. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών που απάντησε, οι 8 δίνουν ασαφείς και αόριστες απαντήσεις.



Στην τελευταία ερώτηση για το αν θεωρούν πως προωθούν την κοινωνική δικαιοσύνη μέσω των κριτηρίων αξιολόγησης που έχουν για τους μαθητές τους, οι 9 απάντησαν πως φροντίζουν να επιβραβεύουν την προσπάθεια και τη συμμετοχή των μαθητών, οι 2 πως βαθμολογούν τον κάθε μαθητή ξεχωριστά και ανάλογα με τις δυνατότητές του, οι 5 θεωρούν πως οι βαθμοί δεν αντιπροσωπεύουν το επίπεδο των μαθητών και γι' αυτό είναι εξ' ορισμού άδικοι, οι 4 πως προσπαθούν να είναι αντικειμενικοί, χωρίς ωστόσο να προσδιορίζουν τον τρόπο, και οι 4 θεωρούν πως η βαθμολογία δεν συνδέεται με την κοινωνική δικαιοσύνη. Τέλος, 2 εκπαιδευτικοί απάντησαν πως είναι κατά της βαθμολογίας, ενώ 2 από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς θεωρούν το σχολείο μικρόκοσμο της κοινωνίας και τη βαθμολογία αναγκαία προκειμένου να ξεχωρίσουν οι «καλύτεροι».

## 9. Ερμηνεία των Δεδομένων

**Η** πλειοψηφία των ερωτήσεων στοχεύει, είτε με άμεσο είτε με έμμεσο τρόπο, στη διερεύνηση του αν οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν σε κριτικό αναστοχασμό των πράξεων και συμπεριφορών τους οι οποίες σχετίζονται με το ζήτημα της κοινωνικής δικαιοσύνης στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και των συμπερασμάτων στα οποία καταλήγουν.

Έτσι από τις απαντήσεις στο 2<sup>ο</sup> και 3<sup>ο</sup> ερώτημα (*Αν έχετε αναλογιστεί για το που οφείλεται η μη συμμετοχή στη διδασκαλία ορισμένων μαθητών, σε τι συμπεράσματα καταλήξατε και πώς αντιμετωπίζετε τους μαθητές που δεν συμμετέχουν*) προκύπτει πως στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί, λαμβάνοντας υπόψη τις αντικειμενικές και όχι μόνο δυσκολίες που θέλουν ορισμένους μαθητές να μη συμμετέχουν στο μάθημα, καταβάλλουν προσπάθειες να εντάξουν αυτούς τους μαθητές στην ομάδα της τάξης, κυρίως με το να τους προκαλούν το ενδιαφέρον τους με απλές ερωτήσεις που όσο το δυνατό σχετίζονται με τα ενδιαφέροντά τους. Αξιοσημείωτο είναι πως οι 2 ερωτώμενοι που απάντησαν πως δεν ασχολούνται καθόλου με τους μαθητές που δεν συμμετέχουν διδάσκουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο και Ενιαίο Λύκειο) κάτι που αποδεικνύει για ακόμη μια φορά πως η εργασία σε αυτήν την εκπαιδευτική βαθμίδα είναι ως επί το πλείστον προσανατολισμένη στις τελικές εξετάσεις, αγνοώντας τις περισσότερες φορές τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Επίσης, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι 6 στους 9 εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε Δημοτικό σχολείο εφαρμόζουν πολύ συχνά ομαδικές/συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας, ενώ μόλις 5 στους 13 εκπαιδευτικούς που εργάζονται στη Μέση Εκπαίδευση εφαρμόζουν την εν λόγω διδακτική μέθοδο. Συγκεκριμένα οι 3 εργάζονται σε Γυμνάσιο και οι 2 σε Ενιαίο Λύκειο. Φαίνεται, λοιπόν, πως μεθόδους που ενδείκνυνται για την καλλιέργεια της κοινωνικής δικαιοσύνης χρησιμοποιούν περισσότερο οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί τόσο από το

ότι το είδος της εργασίας στο Δημοτικό σχολείο διαφέρει- όπως είναι λογικό- από το είδος της εργασίας στο Γυμνάσιο και Λύκειο αλλά και γιατί. όπως προαναφέρθηκε, η αποστολή των δύο αυτών βαθμίδων είναι τελείως διαφορετική.

Στην ερώτηση πώς νομίζουν ότι οι ίδιοι επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών τους, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι είναι σε θέση να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τις επιδόσεις των μαθητών, είτε θετικά είτε αρνητικά. Το 26% (n=7) των ερωτηθέντων απάντησε ότι επηρεάζει θετικά τις επιδόσεις των μαθητών του με τη δημιουργία ενός ασφαλούς και συνεργατικού κλίματος μέσα στην τάξη, το 15% (n=4) με το να προκαλεί το ενδιαφέρον τους και το 11% (n=3) με το να δείχνει ο ίδιος ενδιαφέρον, προκαλώντας έτσι και τα παιδιά να συμμετάσχουν. Δύο από τους ερωτηθέντες απάντησαν πως οι ίδιοι δεν μπορούν να κάνουν πολλά για να βοηθήσουν τους μαθητές τους, καθώς αυτό εξαρτάται μόνο από τους τελευταίους και οι δύο διδάσκουν στη Μέση Εκπαίδευση. Η τελευταία διαπίστωση επιβεβαιώνει την κοινώς αποδεκτή άποψη πως οι ευκαιρίες των μαθητών με κενά και αδυναμίες λιγοστεύουν όσο «αναρριχώνται» στις εκπαιδευτικές βαθμίδες, με αποκορύφωμα το Λύκειο όπου και η κάλυψη των κενών είναι εξαιρετικά δύσκολη. Παρ' όλα αυτά, από το σύνολο των απαντήσεων συμπεραίνεται πως οι εκπαιδευτικοί έχουν πλήρη επίγνωση της τεράστιας σημασίας του ρόλου που οι ίδιοι διαδραματίζουν σε σχέση με τις επιδόσεις των μαθητών και πως οι περισσότεροι προσπαθούν να είναι δίκαιοι απέναντί τους.

Θετικά διακείμενη φαίνεται να είναι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απέναντι στον κριτικό αναστοχασμό, καθώς το 89% απάντησε πως ο κριτικός αναστοχασμός βοηθά στην βελτίωση του μαθησιακού αποτελέσματος. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί πως ένα μικρό ποσοστό της τάξεως του 7% (n=2) των εκπαιδευτικών δεν είχε σαφή εικόνα της έννοιας του κριτικού αναστοχασμού.

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση που αφορά τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούν, διαπιστώνεται πως στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν πρακτικές που βοηθούν στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα στο πλαίσιο της τάξης συγκεκριμένα, μέσω του διαλόγου και της ομαδικής διδασκαλίας ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των μαθητών, βοηθούν στην καλλιέργεια κριτικής σκέψης και καλλιεργούν την αυτενέργεια των μαθητών. Αξιοσημείωτο είναι πως μόλις 2 εκπαιδευτικοί (7%) θεωρούν πως πρέπει να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους και 8 εκπαιδευτικοί (28%) δίνουν ασαφείς απαντήσεις που δεν συνδέονται άμεσα με την ερώτηση. Η γενικότερη εντύπωση που αφήνουν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούν και πώς θεωρούν ότι τους βοηθούν είναι πως γίνεται μια φιλότιμη προσπάθεια από την πλευρά τους (μένει να ανακαλύψουμε το πόσο αποτελεσματική είναι) να εφαρμόσουν μεθόδους συμμετοχικές που ενεργοποιούν τους μαθητές, τους θέτουν στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και προωθούν την κοινωνική δικαιοσύνη.

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην τελευταία ερώτηση που αφορά τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών τους και πόσο οι ίδιοι θεωρούν ότι προωθεί την κοινωνική δικαιοσύνη, το 32% των εκπαιδευτικών αναφέρει πως επιβραβεύει κυρίως την προσπάθεια και τη συμμετοχή και το 7% πως λαμβάνει υπόψη τις δυνατότητες του κάθε μαθητή, πρακτικές που ευθυγραμμίζονται με τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης. Το 17% των εκπαιδευτικών θεωρεί πως οι βαθμοί στις περισσότερες περιπτώσεις είναι πλασματικοί και παραπλανητικοί και σε καμία περίπτωση δεν αντιπροσωπεύουν το επίπεδο των μαθητών. Αυτή η άποψη συμβαδίζει με τη γενικότερη αίσθηση αδικίας που νιώθουν πολλοί μαθητές, εξαιτίας του τρόπου αξιολόγησής τους άλλωστε, είναι κοινό μυστικό πως η σχολική επίδοση δεν ανταποκρίνεται σε παιδαγωγικούς σκοπούς, όπως οφείλει, καθώς δεν λαμβάνεται υπόψη ο μαθητής ως μια πολύπλευρη προσωπικότητα, αλλά κρίνεται κατά τρόπο επιφανειακό (Κάτσικας & Καββαδίας, 2000, Τζάνη, 1983). Τέλος, αξίζει να αναφερθεί πως τέσσερις από τους εκπαιδευτικούς θεωρούν πως η βαθμολογία δε σχετίζεται καθόλου με την κοινωνική δικαιοσύνη.

Κλείνοντας, να αναφερθεί πως κρίθηκε σκόπιμο από το ερωτηματολόγιο να ζητηθούν οι παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών πάνω σε αυτό, όπως είθισται, προκειμένου να διαπιστωθούν παραλείψεις ή αδυναμίες. Το 46% των εκπαιδευτικών ( $n=13$ ), ένα ποσοστό αρκετά μεγάλο, βοήθησε κάνοντας εύστοχες παρατηρήσεις πάνω στο ερωτηματολόγιο. Συγκεκριμένα, 4 από τους 13 εκπαιδευτικούς βρήκαν τις ερωτήσεις ενδιαφέρουσες, ενώ ένας (1) από αυτούς ανέφερε χαρακτηριστικά πως «τον ανάγκασε να ρίξει μια ματιά μέσα του». Οι 6 «ενοχλήθηκαν» από τις ανοιχτές ερωτήσεις και θεώρησαν πως θα ήταν καλύτερο αν οι απαντήσεις ήταν περισσότερο τυποποιημένες, ενώ 2 έκαναν την αντίθετη παρατήρηση, λέγοντας πως το ερωτηματολόγιο θα μπορούσε να είναι περισσότερο διεξοδικό, καθώς τους φάνηκε αρκετά σύντομο. Τέλος, ένας (1) εκπαιδευτικός πρότεινε πως θα ήταν καλύτερο αν υπήρχε εξ' αρχής ο ορισμός του «κριτικού αναστοχασμού», διότι θεώρησε πως είναι αρκετοί οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν ξεκάθαρη εικόνα του όρου. Η τελευταία παρατήρηση επιβεβαιώνεται και από την ερευνήτρια, καθώς δεν ήταν λίγες οι περιπτώσεις εκπαιδευτικών που αδυνατώντας να κατανοήσουν την έννοια του «κριτικού αναστοχασμού» έδιναν απαντήσεις που δεν είχαν σχέση με το σκοπό ορισμένων ερωτήσεων.

Με τη συλλογή των δεδομένων και στην προσπάθεια κατηγοριοποίησής τους διαπιστώθηκε πως ορισμένες ερωτήσεις θα μπορούσαν να είναι περισσότερο συγκεκριμένες. Για παράδειγμα, η ερώτηση που αναφέρεται στις μεθόδους διδασκαλίας των εκπαιδευτικών και πώς νομίζουν ότι τους βοηθούν, αρκετοί εκπαιδευτικοί έδωσαν ασαφή απάντηση ή απάντηση που δεν μπορούσε εύκολα να κατηγοριοποιηθεί, κάτι που φανερώνει την αδυναμία περισσότερο της ερώτησης παρά των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, από τις απαντήσεις που δόθηκαν στην ερώτηση *Αν έχετε αναλογιστεί για το πώς επηρεάζετε τις επιδόσεις των μαθητών σας, σε τι συμπεράσματα*

καταλήξατε διαπιστώθηκε η αδυναμία απόσπασης απαντήσεων που θα έδειχναν πιο ξεκάθαρα το πόσο δίκαιοι θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι απέναντι στους μαθητές τους. Για παράδειγμα, θα μπορούσε η ερώτηση να επικεντρώνεται κυρίως στους αδύνατους μαθητές και στο πώς και πόσο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι τους βοηθούν να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους.

Τέλος, όσον αφορά τον αριθμό των ερωτήσεων, κρίθηκε σκόπιμο να είναι μικρός τόσο για να μην κουράσει τους εκπαιδευτικούς, όσο και για να είναι πιο εύκολη η κατηγοριοποίηση των ερωτήσεων, μια και οι περισσότερες ήταν ανοιχτές.

## 10. Συμπεράσματα και Προτάσεις

Η έρευνα αυτή θα μπορούσε να θεωρηθεί μια πιλοτική διεργασία, προκειμένου να διαπιστωθεί το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί καταφεύγουν στον κριτικό αναστοχασμό πάνω σε θέματα που αφορούν τη διδασκαλία τους και την καλλιέργεια της κοινωνικής δικαιοσύνης. Γι' αυτό το λόγο τα αποτελέσματά της δεν μπορούν να γενικευτούν, παρά μόνο να αποτελέσουν κάποιο είδος αφόρμησης για περαιτέρω έρευνα.

Φαίνεται, ωστόσο, πως είναι αρκετά γενική η τάση των εκπαιδευτικών να εφαρμόζουν παρόμοιες τακτικές έτσι ώστε να τραβούν την προσοχή των μαθητών που μένουν αμέτοχοι από την μαθησιακή διαδικασία, αλλά και εξαιρετικά μεγάλη η σύγκλιση των απόψεών τους όσον αφορά τα οφέλη του κριτικού αναστοχασμού στο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα.

Αξιοσημείωτο είναι πως οι επιπλέον σπουδές ορισμένων εκπαιδευτικών πέραν του αρχικού πτυχίου δεν φαίνεται να διαφοροποιούν σε σημαντικό βαθμό τις απαντήσεις τους σε σχέση με αυτές των υπόλοιπων εκπαιδευτικών. Το ίδιο συμβαίνει και στα χρόνια προϋπηρεσίας τα οποία δεν φαίνεται να επηρεάζουν τις απαντήσεις τους.

Εν κατακλείδι, μέσα από την έρευνα, και εξαιτίας της πιλοτικής μορφής της, προκύπτουν ορισμένα πεδία που προσφέρονται για περαιτέρω διερεύνηση. Έτσι θα είχε ενδιαφέρον να εξεταστεί το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί καλλιεργούν την κοινωνική δικαιοσύνη μέσα στην τάξη μέσα από συγκεκριμένες πρακτικές που σχετίζονται με αυτήν. Συγκεκριμένα, αν θεωρούν πως λαμβάνουν υπόψη τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες και τις ανάγκες των μαθητών όταν διδάσκουν ή αν οι ίδιοι αμφισβητούν την παρεχόμενη γνώση, ασκώντας κριτική και παρακινώντας και τους μαθητές να λάβουν κριτική θέση απέναντι στη γνώση. Επιπλέον, θα ήταν σκόπιμη η διερεύνηση του αν οι εκπαιδευτικοί καταφεύγουν στον κριτικό αναστοχασμό κατά τη διάρκεια της δράσης (in action) στην προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν προβληματικές καταστάσεις που σχετίζονται με την κοινωνική δικαιοσύνη. Αυτά τα ερευνητικά πεδία μπορούν να δώσουν ενδιαφέρουσες πληροφορίες, φωτίζοντας πλευρές που αφο-

ρούν τον κριτικό αναστοχασμό και την καλλιέργεια της κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα στη σχολική τάξη.

### Σημείωση

1. Τύπος γνώσης που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός και που τον βοηθά να εκτελεί τις δραστηριότητές του με φυσικό και αυτόματο τρόπο (βλ. Schön, *Educating the reflective practitioner*, San Francisco 1987).

### **Βιβλιογραφία**

Bigelow, B., Brenda, H., Stan, K., Miller, L., (eds.) (1994) *Creating classrooms for equity and social justice*, Rethinking Our Classrooms: Teaching for Equity and Justice, Vol. 1, προσβάσιμο στο:

[http://www.rethinkingschools.org/publication/roc1/roc1\\_intro.shtml](http://www.rethinkingschools.org/publication/roc1/roc1_intro.shtml)

Brookfield, St. (1995) *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.

Fairbrother, Anne (2006) *Why should I teach for social justice*, Oswego University.

Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001) *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κάτσικας, Χ. - Καββαδίας, Γ.Κ. (2000) *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση – Η εξέλιξη των ευκαιριών πρόσβασης στην ελληνική εκπαίδευση (1960 – 1994)*. Αθήνα: Gutenberg.

Μαυροσκούφης, Δ., (2008) «Κοινωνική δικαιοσύνη και σχολική ιστορία: διερεύνηση των μεταξύ τους σχέσεων και της συναφούς διδακτικής πράξης» *5ο Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης «Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη»*, 3-5 Οκτωβρίου 2008, Πάτρα.

Naidoo, L. (2007) «Teaching for social justice: reflections from a core unit in a teacher education program». *Transnational Curriculum Inquiry*, 4 (2), ανακτήθηκε στις 5 Νοεμβρίου 2009 από <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/tci/article/view/25>.

Παπαναούμ, Ζ. (2003) *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Richards, J.C. (1991) «Towards Reflective Teaching». *The Teacher Trainer*, 5 (3), 4-8.

Schön, D. (1987) *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

Taggart, L.G. & Wilson, A.P. (2005) *Promoting reflective thinking in teachers*. California: Corwin Press.

- Τζάνη, Μ. (1983) *Σχολική επιτυχία: Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Woerkom, M. (2004) The Concept of Critical Reflection and Its Implications for Human Resource Development. *Advances in Developing Human Resources*, 6 (2), 178-194.
- Zhu, X. (2011) Student teachers reflection during practicum: plenty on action, few in action. *Reflective Practice*, 12 (6), 763-775.
- Williams, B. (2000) Developing critical reflection for professional practice through problem-based learning. *Journal of Advanced Nursing* 34 (1), 27-34.