

Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΚΑΙ Η ΤΕΧΝΙΚΗ ΤΩΝ ΚΡΙΣΙΜΩΝ ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΩΝ

EDUCATIONAL AREFLECTION AND THE CRITICAL INCIDENT TECHNIQUE

Ρεβέκα Βούλγαρη
Δασκάλα, MSc
Υποψήφια Διδάκτωρ
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο
rvoulgari@hua.gr

Κωνσταντίνα Κουτρούμπα
Καθηγήτρια, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο
Τμήμα Οικονομίας & Βιώσιμης Ανάπτυξης
kout@hua.gr

Σταυρούλα Καλδή
Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
kaldi@uth.gr

Κωνσταντίνα Τσώλη
Επίκουρη Καθηγήτρια, Ε.Κ.Π.Α
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
nadtso@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι αφενός μεν η βιβλιογραφική ανασκόπηση των επιπέδων αναστοχασμού αφετέρου δε η εννοιολόγηση της Τεχνικής των Κρίσιμων Περιστατικών (Critical Incident Technique) και η ανάδειξη της ως ένα αποτελεσματικό και επιστημονικό εργαλείο διερεύνησης και προώθησης της αναστοχαστικής σκέψης. Πιο συγκεκριμένα, η παρουσίαση των επιπέδων του αναστοχασμού δεν έχει αξιολογικό ή ιεραρχικό χαρακτήρα, αντιθέτως επιδιώκει την ανάδειξη της αλληλουχίας αυτής της πολυδύναμης και πολύπλευρης εκπαιδευτικής δεξιότητας, όπου καθεμία από τις πτυχές της προϋποθέτει τις υπόλοιπες και είναι σημαντικές στη διαδικασία υιοθέτησης της αναστοχαστικής σκέψης. Τέλος, η Τεχνική των Κρίσιμων Περιστατικών, αν και στην Ελλάδα εφαρμόζεται περιορισμένα, διεθνώς αποτελεί μια αυθεντική εκπαιδευτική εμπειρία για αναστοχασμό και ανατροφοδότηση, και ως εκ τούτου αποτελεί μια ευκαιρία αναδιάρθρωσης και αυτοβελτίωσης, τόσο της προσωπικής όσο και της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, καθώς αναδύει πτυχές επαγγελματισμού και οικοδομεί τα απαραίτητα θεμέλια για τις μελλοντικές πρακτικές του και για τη διεύρυνση της ηθικής γνώσης του.

Λέξεις κλειδιά

Εκπαιδευτικός αναστοχασμός, Τεχνική των Κρίσιμων Περιστατικών, επίπεδα αναστοχασμού, εκπαιδευτικοί Π.Ε

Abstract

The present study aims, on the one hand to present the literature review of levels of reflection, and on the other hand to theoretically approach the Critical Incident Technique (CIT), namely an effective, investigative and scientific tool for examining and promoting the reflective practice of primary schoolteachers. More specifically, the historical presentation of the levels of reflection is not evaluative or hierarchical, on the contrary it seeks to highlight the sequence of this multifaceted activity, each of these aspects require the existence of others and are important in the process of adopting reflective thinking. Finally, the CIT, even though it is under research in Greece, it seems to be an authentic educational experience for reflection and therefore is an opportunity for self-improvement, in both personal and professional development, as it dredges up aspects of professionalism and lays down the foundations for his future practices and the improvement of teacher's moral knowledge.

Key words

Educational reflection, Critical Incident Technique, levels of reflection, primary school teachers.

0. Εισαγωγή

Με τον όρο «αναστοχασμός», περιγράφεται η ενεργή, επίμονη και συστηματική εξέταση κάθε πεποίθησης ή υποτιθέμενης μορφή γνώσης υπό το φως των στοιχείων τα οποία την υποστηρίζουν, καθώς και τα περαιτέρω συμπεράσματα στα οποία αυτή επιφέρει (Dewey, 1933). Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, ο αναστοχασμός αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο το οποίο οδηγεί τον εκπαιδευτικό στη βαθιά κατανόηση των διδακτικών πρακτικών που εφαρμόζει στη σχολική τάξη, στη γνωστική αλλαγή και ακολούθως στη νοηματοδοτημένη διορθωτική διδακτική του παρέμβαση.

Μέσω του αναστοχασμού, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναλογιστούν το παιδαγωγικό τους έργο, συνυπολογίζοντας κάθε φορά τις συνθήκες μέσα στις οποίες αυτό διεξάγεται, με στόχο τον εντοπισμό, την κατανόηση, την επανεξέταση και την αναθεώρηση της διδακτικής τους συμπεριφοράς μέσω συνειδητών διορθωτικών πρακτικών καθώς και εφαρμογής νέων, περισσότερο ευέλικτων και λιγότερο γραμμικών διδακτικών παρεμβάσεων με σκοπό τη διευκόλυνση των μαθησιακών διεργασιών (Βούλγαρη & Κουτρούμπα, 2020, Denton & Ellis, 2020, Farrell, 2008, Halquist & Musanti, 2010). Η παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης, ο σεβασμός στα ατομικά μαθησιακά χαρακτηριστικά των μαθητών ενδεχόμενα μέσω της διαφοροποίησης της διδασκαλίας σε βασικούς διδακτικούς άξονες όπως το περιεχόμενο, τη μεθοδολογία, τα διδακτικά μέσα και την αξιολόγηση, ως αποτελέσματα του εκπαιδευτικού αναστοχασμού, οδηγούν σταδιακά σε επαναπροσδιορισμό των διαδικασιών μάθησης προς αποφυγή και επανάληψη αναποτελεσματικών μαθησιακών πρακτικών (Βαλιαντή κ.ά., 2020, Κουτρούμπα κ.ά., 2020). Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός, τα

επίπεδα του οποίου δύνανται να εξεταστούν και να προωθηθούν μέσω της Τεχνικής των Κρίσιμων Περιστατικών (Badia *et al.*, 2021, Bruster & Peterson, 2013, Francis, 1997, Griffin, 2003, Karimi & Nazari, 2021, Shapira-Lishchinsky, 2011), αποτελεί ένα μέσο αυτοδιόρθωσης, αναθεώρησης και αναπροσαρμογής της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού, ενισχύοντας τη διδακτική αποτελεσματικότητα και κατ'επέκταση την επαγγελματική του ωρίμανση (Βούλγαρη & Κουτρούμπα, 2020, Koutrouba, 2020, Lister & Crisp, 2007, Mohammed, 2016, Shapira-Lishchinsky, 2011).

1. Επίπεδα αναστοχασμού

Για τη διευκόλυνση της αξιολόγησης και της προώθησης του αναστοχασμού, καθώς το περιεχόμενο της έννοιάς του στην εκπαιδευτική έρευνα είναι ευμετάβλητο από εποχή σε εποχή και ευρύ (Larrivee, 2008), έχουν αναδυθεί στη διεθνή βιβλιογραφία διάφορες ταξινομήσεις ως προς το είδος του (Hatton & Smith, 1995, Lee, 2005, Schön, 1987, van Manen, 1997). Ωστόσο, παρατηρείται έλλειψη συμφωνίας ως προς τη διαμόρφωση ενός ενιαίου ορισμού του αναστοχασμού και καθορισμού κοινών επιπέδων του (Larrivee, 2008), όπως επίσης και του τρόπου διενέργειάς του (Marcos *et al.*, 2011). Είναι απαραίτητο να τονιστεί ότι όλες οι παρακάτω κατηγοριοποιήσεις του αναστοχασμού αντικατοπτρίζουν διαφορετικούς τρόπους αντιμετώπισης της πρακτικής των εκπαιδευτικών, καθεμία όμως από αυτές μπορεί να αποδειχθεί κατάλληλη σε διαφορετικές στιγμές της επαγγελματικής σταδιοδρομίας του κάθε εκπαιδευτικού.

Το εύρος του αναστοχασμού φαίνεται να σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με το περιεχόμενό του και το βάθος συνδέεται με τη φύση του (Kaldi & Pyrgiotakis, 2009, Luttenberg & Bergen, 2008). Ωστόσο, η εξέταση του εύρους και του βάθους του αναστοχασμού δεν αποτυπώνει πλήρως τη συνοχή που υπάρχει μεταξύ αυτών των δύο πτυχών του, επειδή αυτές οι πτυχές είναι περίπλοκα αλληλένδετες. Η εικασία για την ύπαρξη αντιστοιχίας μεταξύ του εύρους και του περιεχομένου του αναστοχασμού από τη μία, και του βάθους και της φύσης του από την άλλη, είναι μια απλοποίηση αυτού που εμπεριέχει η έννοια του αναστοχασμού (Luttenberg & Bergen, 2008). Όπως προκύπτει από τις ταξινομήσεις που ακολουθούν, τρία ή τέσσερα επίπεδα αναστοχασμού είναι κοινά, αλλά διαφέρουν ως προς τις περιγραφές τους και τους τύπους δεξιοτήτων που επιδεικνύονται σε κάθε επίπεδο (Campoy, 2010).

Αρχικά, ο Dewey (1933) υποστήριξε ότι η διαδικασία του στοχασμού συντελείται σε πέντε βήματα. Ειδικότερα, το πρώτο βήμα είναι το αίσθημα δυσκολίας που προκαλεί ένα πρόβλημα και εξαιτίας αυτού, ο εκπαιδευτικός οδηγείται (α) στην πρόταση/υπόδειξη μιας πιθανής λύσης (*suggestion*). Το δεύτερο βήμα, είναι ο προσδιορισμός της δυσκολίας, κατά το οποίο ο δάσκαλος προχωρά στη (β) λογική ανάλυση της πρότασης, όπου αποφασίζει εάν, με βάση τις προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις, η επιλογή αυτή μπορεί να είναι μια βιώσιμη λύση (*intellectualization*). Έπειτα, ο δάσκαλος σχηματίζει μια (γ) υπόθεση, η οποία είναι η τρίτη φάση της αναστοχαστικής σκέψης (*the hypothesis*) και προχωρά στην

(δ) αιτιολόγηση της ιδέας (*reasoning*), κατά την οποία διατυπώνει τα επιχειρήματα που στηρίζουν τις προτεινόμενες λύσεις και τα πιθανά αποτελέσματα που μπορούν να προκύψουν και αποφασίζει να προχωρήσει σε αυτήν την επιλογή ή, σε ορισμένες περιπτώσεις, αποφασίζει ότι η συγκεκριμένη επιλογή δεν θα ήταν η καλύτερη και οδηγείται στη διατύπωση μιας νέας υπόθεσης. Τέλος, ο εκπαιδευτικός εισάγεται στη (ε) δοκιμή της υπόθεσης/ στον πειραματισμό (*testing*). Σε αυτό το βήμα, ο εκπαιδευτικός υλοποιεί την επιλογή του, θέτοντας την είτε σε πρακτική εφαρμογή είτε σε πειραματική σκέψη, όπου το πρόβλημα επιλύεται ή παρουσιάζεται ένα νέο και οδηγείται στην αποδοχή ή την απόρριψη των παραπάνω επιχειρημάτων.

Ακολούθησε το ιεραρχικό μοντέλο αναστοχασμού του Van Manen, διακρίνοντας τρία επίπεδα σε σχέση με τον προσανατολισμό του: το τεχνοκρατικό, το ερμηνευτικό και το κριτικό επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα (Van Manen, 1977:226-227):

- Ο *Τεχνικός αναστοχασμός (technical rationality)* σχετίζεται με την εκπαιδευτική πράξη και τη διδασκαλία. Δίνεται έμφαση στην αποδοτικότητα και στην αποτελεσματικότητα των διδακτικών μεθόδων και μέσων για την επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων, οι οποίοι ωστόσο παραμένουν αδιαπραγμάτευτοι. Ο τεχνικός αναστοχασμός θεωρείται ως μια ουσιαστική πτυχή της αρχικής επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και προπομπός άλλων ειδών στοχασμού (Gore & Zeichner, 1991).
- Ο *Ερμηνευτικός/πρακτικός αναστοχασμός (practical action)* σχετίζεται με την κατανόηση/ερμηνεία της εκπαιδευτικής εμπειρίας. Προσδιορίζονται οι θεωρητικές παραδοχές, το πλαίσιο στο οποίο τοποθετείται η διδακτική πράξη, καθώς επίσης οι προσωπικές αντιλήψεις και οι αξίες που ευθύνονται για τις διδακτικές επιλογές του εκπαιδευτικού. Το περιεχόμενο, οι μέθοδοι, οι στόχοι και τα μέσα είναι διαπραγματεύσιμα και δύναται να τροποποιηθούν. Δεν εξετάζονται μόνο τα μέσα που χρησιμοποιούνται αλλά αιτιολογείται η χρήση τους σύμφωνα με το διδακτικό σκοπό του εκπαιδευτικού.
- Ο *Κριτικός αναστοχασμός (critical reflection)* επικεντρώνεται στις συνέπειες των διδακτικών επιλογών και στην αξιολόγησή τους. Η αξιολόγηση αυτή δεν εξαρτάται από το κατά πόσο επετεύχθησαν οι στόχοι που είχαν τεθεί ή σε ποιο βαθμό αυτοί ήταν κατάλληλοι, όπως συμβαίνει στα δύο προηγούμενα στάδια, αλλά τα κριτήρια είναι ηθικά, κοινωνικά και πολιτικά. Ο εκπαιδευτικός προσεγγίζει την κοινωνική διάσταση της γνώσης, συνδέει τις εκπαιδευτικές πρακτικές του με κοινωνικά δεδομένα, διερευνώντας έτσι τον κοινωνικό ρόλο της εκπαίδευσης. Επομένως, αυτό το επίπεδο αναστοχασμού περιλαμβάνει την ανάλυση της προσωπικής δράσης του εκπαιδευτικού εντός των ευρύτερων κοινωνικο-ιστορικών και πολιτικών-πολιτιστικών πλαισίων (Zeichner & Liston, 1987).

Αναπτύσσοντας τα προαναφερθέντα επίπεδα αναστοχασμού του Van Manen, οι Hatton και Smith (1995), διερεύνησαν τη φύση του αναστοχασμού στη διδασκαλία και ταξινόμησαν τέσσερις τύπους αναστοχασμού: την *περιγραφική καταγραφή (descriptive writing)*, τον

περιγραφικό αναστοχασμό (*descriptive reflection*), τον διαλογικό αναστοχασμό (*dialogic reflection*) και τον κριτικό αναστοχασμό (*critical reflection*).

Πιο συγκεκριμένα, ο πρώτος τύπος αναστοχασμού έχει τεχνικό χαρακτήρα. Περιλαμβάνει τα γεγονότα της τάξης και τις αποφάσεις του εκπαιδευτικού που διεγείρουν την ανησυχία του, χωρίς να παρέχεται κάποια προσπάθεια αιτιολόγησης των γεγονότων. Στο επόμενο επίπεδο, ανήκει ο *περιγραφικός αναστοχασμός*, στον οποίο επιχειρείται η αιτιολόγηση της κατάστασης και η αναζήτηση των βέλτιστων πρακτικών από τον εκπαιδευτικό. Έπειτα, ο *διαλογικός αναστοχασμός*, όπου αποτελεί μια μορφή «συζήτησης» με τον εαυτό του και εξερεύνησης των πιθανών αιτιών, συγκρίνοντας ανταγωνιστικές απόψεις και διερευνώντας εναλλακτικές λύσεις. Τέλος, ο *κριτικός αναστοχασμός*, κατά τον οποίο ο εκπαιδευτικός αναλογίζεται την πρακτική του και παίρνει αποφάσεις λαμβάνοντας υπόψη ηθικά ζητήματα και τα ευρύτερα ιστορικά, κοινωνικά και/ή πολιτικά πλαίσια.

Ακολουθεί η ταξινόμηση του αναστοχασμού σχετικά με τον χρόνο, δηλαδή το «πότε» πραγματοποιείται η διαδικασία του αναστοχασμού. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Schöen (1983), η διαδικασία του αναστοχασμού ενέχει δύο τρόπους σκέψης, τον *“αναστοχασμό πάνω στη δράση”* (*reflection-on-action*) και τον *“αναστοχασμό κατά τη διάρκεια της δράσης”* (*reflection-in-action*). Στον πρώτο, ο εκπαιδευτικός αναστοχάζεται πάνω στον τρόπο με τον οποίο αντιμετώπισε μια κατάσταση και μετά το τέλος της, αξιολογεί το αποτέλεσμα της δράσης του μέσω συζητήσεων και καταγραφών για το διδακτικό του έργο. Αυτή η μορφή σκέψης αποτελεί προετοιμασία του εκπαιδευτικού για μελλοντικές δράσεις, τοποθετείται χρονικά πριν και μετά τη διδασκαλία και στηρίζεται στη συνειδητή σκέψη του και δράση (Καλαϊτζοπούλου, 2001).

Από την άλλη μεριά, *“ο αναστοχασμός κατά τη διάρκεια της δράσης”* (*reflection-in-action*) σχετίζεται με την προσπάθεια του εκπαιδευτικού να λύσει μια προβληματική κατάσταση, που εντοπίζεται για πρώτη φορά κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του και απαιτεί άμεση λύση. Έτσι, αναστοχάζεται πάνω στις γνώσεις που έχει αποκτήσει 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 διαφορά των δύο τρόπων σκέψης έγκειται στο γεγονός ότι το πρώτο είδος αναστοχασμού (*reflection-on-action*) πρόκειται για μια συστηματική διαδικασία περισυλλογής με απολογιστικό χαρακτήρα, όταν πλέον την έχει ολοκληρώσει, στο πλαίσιο της οποίας προκύπτει η ανάλυση και η αναπλαισίωση με σκοπό τη βελτίωση και τον εκ νέου προγραμματισμό της διδασκαλίας, ενώ στο δεύτερο τρόπο σκέψης (*reflection-in-action*) ο εκπαιδευτικός προβληματίζεται μπροστά σε μη οικείες εκπαιδευτικές πράξεις, έχοντας όμως φτάσει σε ένα επίπεδο παιδαγωγικής και επαγγελματικής ωρίμανσης, όπου καλείται να λάβει συνειδητές αποφάσεις άμεσα στη διδασκαλία του, έχοντας χρησιμοποιήσει τη διαίσθησή του (Cimer *et al.*, 2013, Meierdirk, 2017).

Αναφέρεται, επίσης, η έννοια “*αναστοχασμός σχετικά με τη δράση*” (*reflection about the action*) ως μια τρίτη κατηγορία αναστοχασμού, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός αναστοχάζεται πριν, κατά τη διάρκεια και σχετικά με τη διδακτική του πρακτική. Περιλαμβάνει τρεις κύριους τομείς: το *πρακτικό (practical)*, το *δεοντολογικό (ethical)* και τον *ηθικό τομέα (moral)* που ενσωματώνονται στον καθημερινό τρόπο σκέψης και δράσης των εκπαιδευτικών (Kaldi & Pyrgiotakis, 2009). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Luttenberg & Bergen (2008) ο *πρακτικός* αφορά την εξέταση/αξιολόγηση μιας κατάστασης σχετικά με το ποια μέσα είναι κατάλληλα για να επιτευχθεί ένας στόχος, ο *δεοντολογικός* αναφέρεται στην ερμηνεία μιας κατάστασης προς το τι είναι καλό και πραγματοποιήσιμο και τέλος ο *ηθικός* ως προς το τι είναι δίκαιο και σχετίζεται με την υποταγή των προσωπικών συμφερόντων για το γενικό συμφέρον.

Ακολουθώντας, με βάση την κατηγοριοποίηση του Schön, οι Zeichner & Liston (1996) διατύπωσαν πέντε διαστάσεις αναστοχασμού:

- τη *Γρήγορη Αντίδραση/ Ραγδαίος Αναστοχασμός (Rapid reflection)* κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί αναστοχάζονται άμεσα και αυτόματα κατά την διάρκεια της διδασκαλίας τους (*reflection-in- action*)
- την *Επιδιόρθωση (Repair)*, όπου οι εκπαιδευτικοί κάνουν μια μικρή παύση για γρήγορη σκέψη προκειμένου να αποφασίσουν πώς θα διαχειριστούν την κατάσταση και να οδηγηθούν σε αλλαγές κατά την διάρκεια της διδασκαλίας (*reflection-in- action*)
- την *Επανεξέταση (Review)*, όπου οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν χρόνο πριν ή μετά τη διδασκαλία τους (*reflection-on-action*) και σκέφτονται, συζητούν και καταγράφουν κάποια σημεία της διδασκαλίας τους
- την *Έρευνα (Research)*, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν συστηματικά σε συγκεκριμένα θέματα και συλλέγουν δεδομένα για να αναζητήσουν πιθανές εναλλακτικές πριν ή μετά τη διδασκαλία τους (*reflection-on-action*) και τέλος,
- τη *Θεωρητική αναπλαισίωση* και τον *Επανασχεδιασμό (Re-theorizing and Reformulating)*, όπου οι εκπαιδευτικοί κριτικά και εξονυχιστικά επανεξετάζουν τις πρακτικές τους σε σχέση με τις θεωρίες μάθησης πριν ή μετά τη διδασκαλία τους (*reflection-on-action*).

Αργότερα, οι Jay & Johnson (2002) ανέπτυξαν μια τυπολογία στο πλαίσιο του Προγράμματος Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών (Teacher Education Program) περιγράφοντας τρεις διαστάσεις αναστοχαστικής σκέψης: τον *Περιγραφικό αναστοχασμό (Descriptive)*, τον *Συγκριτικό αναστοχασμό (Comparative)* και τον *Κριτικό αναστοχασμό (Critical)*.

Ο *Περιγραφικός αναστοχασμός (Descriptive)* περιλαμβάνει την περιγραφή ενός ζητήματος, όπως μια ανησυχία στην τάξη. Ωστόσο εμπεριέχει κάτι περισσότερο από την απλή αναφορά των γεγονότων, ώστε να αναγνωρίζονται τα εμφανή χαρακτηριστικά τους, να μελετώνται οι αιτίες και οι συνέπειες τους. Η δεύτερη διάσταση του αναστοχασμού, ο

συγκριτικός αναστοχασμός (comparative), περιλαμβάνει τη σκέψη και τη θεώρηση του ζητήματος από διαφορετικές σκοπιές και σε διαφορετικά πλαίσια. Σε αυτό το επίπεδο, ένας αναστοχαστικός επαγγελματίας αναζητάει διαφορετικές προσεγγίσεις του ζητήματος, προσπαθώντας να κατανοήσει τις απόψεις των άλλων, που μπορεί να μην συνάδουν με τις δικές του και να συγκρίνει τις διαφορετικές ερμηνείες για το θέμα. Τέλος, ο *κριτικός αναστοχασμός (critical)*, η τρίτη διάσταση της τυπολογίας, περιλαμβάνει την κατανόηση του ευρύτερου ιστορικού, κοινωνικοπολιτικού και ηθικού πλαισίου μέσα στο οποίο λειτουργεί το σχολείο. Σε αυτό το επίπεδο, ο εκπαιδευτικός λαμβάνει παιδαγωγικές αποφάσεις κατόπιν προσεκτικής συζήτησης και διερεύνησης των συνεπειών τους, είτε αυτές οι αποφάσεις ενεργοποιούν ή συνεχίζουν τον κύκλο αναστοχασμού.

Σύμφωνα με την Καλαϊτζοπούλου (2001) αναδύονται τέσσερις βασικές προσεγγίσεις του εκπαιδευτικού έργου που εστιάζουν σε τι στοχάζεται κανείς: *η τεχνοκρατική, η προσωποκεντρική, η πρακτική και η κριτική*. Στη πρώτη προσέγγιση, οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν την επιστημονική θεωρία, τις διδακτικές δεξιότητες και τις τεχνικές που απέκτησαν κατά την εκπαίδευσή τους ως οδηγό, για την επίλυση κάθε πιθανού προβλήματος που ανακύπτει (Καλαϊτζοπούλου, 2001: 55-56). Πιο συγκεκριμένα, στο *τεχνοκρατικό επίπεδο* εμπεριέχονται θέματα που αφορούν την οργάνωση, τη διαχείριση του εκπαιδευτικού έργου, τη δομή, το περιεχόμενο του μαθήματος, την αξιοποίηση διδακτικών μεθόδων, τη διαχείριση του χρόνου, της λεκτικής αλληλεπίδρασης και την επίτευξη των μαθησιακών στόχων (Αυγητίδου & Χατζόγλου, 2013).

Στο *προσωποκεντρικό στοχασμό*, ο εκπαιδευτικός εστιάζει στον εαυτό του. Ο αναστοχασμός λογίζεται ως ανακατασκευή της εμπειρίας με επίκεντρο τις απόψεις του εκπαιδευτικού για τον ίδιο ως εκπαιδευτικό ή για το πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο διεξάγεται η διδασκαλία εφαρμόζοντας την προσωπική «πρακτική γνώση» του (Καλαϊτζοπούλου, 2001: 59-60). Πιο συγκεκριμένα, ο αναστοχασμός αντιμετωπίζεται ως μια διαδικασία στη διάρκεια της οποίας ο εκπαιδευτικός ανακατασκευάζει την προσωπική του γνώση για τη διδασκαλία, καθώς είναι σε θέση να επανεξετάζει και να διαφοροποιεί τις προσωπικές του ερμηνείες σχετικά με το έργο του. Ως εκ τούτου, ο εκπαιδευτικός αναθεωρεί τον ρόλο του εκπαιδευτικού, σύμφωνα με τις προσωπικές εμπειρίες, τα συναισθήματα του και τις εκτιμήσεις των αλλαγών (Αυγητίδου & Χατζόγλου, 2013).

Έπειτα, η *πρακτική προσέγγιση του αναστοχασμού* δίνει έμφαση στην επαγγελματική γνώση που παράγει ο εκπαιδευτικός μέσω της εμπειρίας του (Αυγητίδου, 2011, Καλαϊτζοπούλου, 2001). Η εμπειρία είναι το κυρίαρχο στοιχείο αυτής της προσέγγισης, καθώς όσο πιο πλούσια είναι η γκάμα των εμπειριών που κατέχει ο εκπαιδευτικός τόσο πιο πολλές εναλλακτικές παρέχονται, ώστε να επιλυθεί ένα ενδεχόμενο πρόβλημα. Ειδικότερα, η γνώση αυτή επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να εκτιμήσει ή να αλλάξει τις πρακτικές καταστάσεις, καθώς οι εκπαιδευτικοί βλέπουν τις καινούριες καταστάσεις ως παραλλαγές καταστάσεων που έχουν ήδη παρατηρήσει, βιώσει και συμπεριλάβει στο ρεπερτόριό τους

(«seeing as»), γεγονός που τους επιτρέπει να χρησιμοποιούν την εμπειρία τους για τη δημιουργία νέων νοηματοδοτήσεων (Schön, 1983).

Επομένως, ο αναστοχασμός στο πρακτικό επίπεδο στοχεύει τη συσσωρευμένη γνώση και εμπειρία και εκφράζεται μέσα από γενικές διατυπώσεις του τι πρέπει να κάνει ο εκπαιδευτικός για να ασκήσει με επιτυχία το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Η διδασκαλία αντιμετωπίζεται ως τέχνη και ως τεχνική, εφόσον η γνώση είναι προϊόν δοκιμής και λάθους και αποτέλεσμα της σοφίας έμπειρων εκπαιδευτικών (Αυγητίδου & Χατζόγλου, 2013, Καλαϊτζοπούλου, 2001:63-64).

Τέλος, ο *κριτικός αναστοχασμός* αντιμετωπίζει τον εκπαιδευτικό ως ερευνητή της κατάστασης. Όπως και στην προηγούμενη προσέγγιση πραγματοποιείται η ανακατασκευή της εμπειρίας, ωστόσο ο εκπαιδευτικός δεν επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο επιλύεται ένα πρόβλημα, αλλά στην κατανόηση του ευρύτερου θεσμικού, πολιτιστικού και πολιτικού περιβάλλοντος που συντελείται η μάθηση (Καλαϊτζοπούλου, 2001:67). Πιο συγκεκριμένα, σε αυτή την προσέγγιση ο εκπαιδευτικός ελέγχει τις ευρύτερες προσωπικές του πεποιθήσεις που συνδέονται με τους σκοπούς της εκπαίδευσης, εξετάζει τις πράξεις, τις κοινωνικές και πολιτικές συνέπειές τους, αμφισβητεί τις εκπαιδευτικές επιλογές και πρακτικές του καθώς και τις επικρατούσες αντιλήψεις σχετικά με το ρόλο του και το ρόλο του σχολείου, δίνοντας έμφαση στις ηθικές και δεοντολογικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής πράξης και στην επικράτηση της δημοκρατικής και χειραφετητικής σκέψης και πρακτικής (Αυγητίδου, 2011, Αυγητίδου & Χατζόγλου 2013, Καλαϊτζοπούλου, 2001).

Με βάση το προαναφερόμενο μοντέλο του Van Manen, προκύπτει μια άλλη κατηγοριοποίηση τεσσάρων επιπέδων του αναστοχασμού: το *προ-αναστοχαστικό*, το *επιφανειακό*, το *παιδαγωγικό* και το *κριτικό επίπεδο αναστοχασμού* (Larrivee, 2008). Ειδικότερα σύμφωνα με την Larrivee (2008:342-344):

Στο *προ-αναστοχαστικό ή μη αναστοχαστικό επίπεδο (pre-reflection)*, οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται στους μαθητές και στις καταστάσεις της τάξης αυτόματα και θεωρούν τα πράγματα δεδομένα, χωρίς να δέχονται αμφισβήτηση ή να εξετάζονται συνειδητά εναλλακτικοί τρόποι αντιμετώπισης. Κατά τις αυθόρμητες αντιδράσεις τους, αποδίδουν την ευθύνη των προβλημάτων στους μαθητές ή σε τρίτους, θεωρώντας τους εαυτούς τους θύματα των περιστάσεων που δυσκολεύονται να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους με βάση τις ανάγκες των μαθητών.

Στο *επιφανειακό επίπεδο αναστοχασμού (surface reflection)*, η σκέψη των εκπαιδευτικών επικεντρώνεται στις τεχνικές και στις μεθόδους που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη προκαθορισμένων στόχων με βάση την εμπειρία τους. Οι δάσκαλοι ενδιαφέρονται περισσότερο για το τι λειτουργεί στην τάξη παρά για το αντίκτυπο αυτών στους μαθητές τους.

Στο *παιδαγωγικό επίπεδο (pedagogical reflection)*, οι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται για τους εκπαιδευτικούς στόχους, τις θεωρίες που υπαγορεύουν τις διδακτικές προσεγγίσεις και το πώς συνδέονται οι θεωρητικές αρχές με την πρακτική. Ακόμη, αναλύεται το

αντίκτυπο των εκπαιδευτικών πρακτικών στη μάθηση των μαθητών και λαμβάνονται υπόψη οι γνώσεις, οι αξίες, τα ενδιαφέροντά τους, ώστε να συνδέουν τις νέες έννοιες με τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους (Campoy, 2010).

Τέλος, στο κριτικό επίπεδο αναστοχασμού (*critical reflection*), οι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται για τις ηθικές και δεοντολογικές επιπτώσεις και συνέπειες των δικών τους πρακτικών στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός σύμφωνα με την Campoy (2010) εξετάζει την πρακτική του ευρύτερα, μέσα από κοινωνιολογικό, πολιτιστικό, ιστορικό και πολιτικό πλαίσιο. Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το επίπεδο, εστιάζουν την προσοχή τους τόσο στην προσωπική πρακτική τους όσο και στο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο αυτές οι πρακτικές τοποθετούνται. Ανησυχούν για ζητήματα ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης που προκύπτουν μέσα και έξω από την τάξη και επιδιώκουν να συνδέσουν την πρακτική τους με τα δημοκρατικά ιδανικά.

Τέλος, ένα άλλο χαρακτηριστικό του αναστοχασμού αποτελεί το βάθος του. Ειδικότερα, η κατηγοριοποίηση του Lee είναι μία άλλη εκδοχή της κατηγοριοποίησης του Van Manen, στην οποία όμως τίθεται ως ποσοτικό κριτήριο το βάθος, με την έννοια ότι όσο περισσότερο εμβαθύνει κανείς, είναι δυνατό να φτάσει από ένα επίπεδο τεχνικό (ανάκλησης), μέσω ενός επιπέδου ερμηνείας (αιτιολόγησης) σε ένα επίπεδο κριτικό (κριτικής ανάλυσης) (Κουτσού, 2018). Ειδικότερα τα τρία επίπεδα βάθους του αναστοχασμού που διακρίνονται σύμφωνα με τον Lee (2005:703) :

- α) *Επίπεδο ανάκλησης (recall level)*: όταν ο εκπαιδευτικός περιγράφει τις εμπειρίες του και ερμηνεύει την κατάσταση βασισμένος στην ανάκληση εμπειριών, χωρίς να αναζητά εναλλακτικές εξηγήσεις αλλά προσπαθώντας να μιμηθεί αυτό που έχει διδαχθεί ή παρατηρήσει. Στο επίπεδο αυτό εντάσσονται περιπτώσεις στις οποίες ο εκπαιδευτικός παραθέτει λίστες δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία του, εκφράζει γενικές ανησυχίες και εστιάζει σε ζητήματα διαχείρισης του χρόνου.
- β) *Επίπεδο αιτιολόγησης (rationalization level)*: όταν ο εκπαιδευτικός αναζητά σχέσεις μεταξύ των εμπειριών του, ερμηνεύει την κατάσταση με αίτια, ψάχνει το «γιατί» και γενικεύει την εμπειρία του ή βρίσκει καινούργιες καθοδηγητικές αρχές. Ειδικότερα, ο αναστοχασμός σε αυτό το επίπεδο αφορά το Αναλυτικό Πρόγραμμα, την επιλογή κατάλληλων διδακτικών μέσων και μεθόδων.
- γ) *Επίπεδο κριτικής ανάλυσης (reflective level)*: όταν ο εκπαιδευτικός προσεγγίζει και αναλύει την εμπειρία του μέσα από πολλές προοπτικές με την πρόθεση της αλλαγής/βελτίωσης προκειμένου να εντοπίσει την επίδραση των συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών πάνω στις αξίες / συμπεριφορές / επίδοση των μαθητών του.

Πίνακας 1: Σύνοψη θεωριών επιπέδων αναστοχαστικής σκέψης

Συγγραφέας	Έτος	Ορολογία	Περιγραφή του επιπέδου
Dewey	1933	<ul style="list-style-type: none"> • Πρόταση • Λογική ανάλυση • Υπόθεση • Αιτιολόγηση • Δοκιμή 	<ul style="list-style-type: none"> • Υπόδειξη μιας λύσης • Διερεύνηση εναλλακτικών οπτικών • Ανάπτυξη μιας υπόθεσης • Αιτιολόγηση της λύσης • Δοκιμή της λύσης
Van Manen	1977	<ul style="list-style-type: none"> • Τεχνικός αναστοχασμός • Πρακτικός αναστοχασμός • Κριτικός αναστοχασμός 	<ul style="list-style-type: none"> • Εφαρμογή των κατάλληλων μέσων για την επίτευξη προκαθορισμένων στόχων • Ερμηνεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας • Διερεύνηση του κοινωνικού ρόλου της εκπαίδευσης
Schön	1983 1987	<ul style="list-style-type: none"> • Αναστοχασμός κατά τη διάρκεια της δράσης • Αναστοχασμός πάνω στη δράση 	<ul style="list-style-type: none"> • Σκέψη πιθανών λύσεων κατά τη διάρκεια του γεγονότος • Προβληματισμός μετά την ολοκλήρωσή του γεγονότος
Hatton & Smith	1995	<ul style="list-style-type: none"> • Περιγραφική καταγραφή • Περιγραφικός αναστοχασμός • Διαλογικός αναστοχασμός • Κριτικός αναστοχασμός 	<ul style="list-style-type: none"> • Απλή περιγραφή του γεγονότος • Περιγραφή του γεγονότος, όπου επιχειρείται η αιτιολόγηση • Περιγραφή ενός γεγονότος, διερευνώντας εναλλακτικές σκέψεις και οπτικές • Λήψη αποφάσεων με βάση ηθικά ζητήματα
Zeichner & Liston	1996	<ul style="list-style-type: none"> • Γρήγορη αντίδραση • Επιδιόρθωση • Επανεξέταση • Έρευνα • Θεωρητική αναπλαισίωση και Επανασχεδιασμός 	<ul style="list-style-type: none"> • Άμεση ανταπόκριση στο γεγονός • Παύση για γρήγορη σκέψη • Σκέψη και συζήτηση • Συλλογή δεδομένων • Επανεξέταση της λύσης
Καλαϊτζοπούλου	2001	<ul style="list-style-type: none"> • Τεχνοκρατική προσέγγιση αναστοχασμού 	<ul style="list-style-type: none"> • Εφαρμογή της επιστημονικής θεωρίας και των τεχνικών διδασκαλίας

Καλαϊτζοπούλου	2001	<ul style="list-style-type: none"> • Προσωποκεντρική προσέγγιση αναστοχασμού • Πρακτική προσέγγιση αναστοχασμού • Κριτική προσέγγιση αναστοχασμού 	<ul style="list-style-type: none"> • Ανακατασκευή της εμπειρίας του εκπαιδευτικού με βάση τις απόψεις του • Επαγγελματική γνώση που επέρχεται μέσω της εμπειρίας του εκπαιδευτικού • Ανακατασκευή της εμπειρίας του εκπαιδευτικού κατανοώντας το ευρύτερο θεσμικό, πολιτιστικό και πολιτικό περιβάλλον
Jay & Johnson	2002	<ul style="list-style-type: none"> • Περιγραφικός αναστοχασμός • Συγκριτικός αναστοχασμός • Κριτικός αναστοχασμός 	<ul style="list-style-type: none"> • Περιγραφή του γεγονότος • Σύγκριση του γεγονότος με εναλλακτικές οπτικές • Κατανόηση του ευρύτερου ιστορικού, κοινωνικοπολιτικού και ηθικού πλαισίου και λήψη απόφασης
Lee	2005	<ul style="list-style-type: none"> • Επίπεδο Ανάκλησης • Επίπεδο Αιτιολόγησης • Επίπεδο Κριτικής ανάλυσης 	<ul style="list-style-type: none"> • Περιγραφή του γεγονότος • Αιτιολόγηση και αναζήτηση σχέσεων μεταξύ των εμπειριών • Ανάλυση του θέματος με την πρόθεση της αλλαγής/βελτίωσης
Larrivee	2008	<ul style="list-style-type: none"> • Προ-αναστοχαστικός • Επιφανειακός αναστοχασμός • Παιδαγωγικός αναστοχασμός • Κριτικός αναστοχασμός 	<ul style="list-style-type: none"> • Αυθόρμητες αντιδράσεις • Επίτευξη προκαθορισμένων στόχων μέσω κατάλληλων στρατηγικών • Σύνδεση της παιδαγωγικής γνώσης με την πρακτική εφαρμογή στην τάξη • Εξέταση των ηθικών/δεοντολογικών επιπτώσεων των παιδαγωγικών του πρακτικών
Luttenberg & Bergen	2008	<ul style="list-style-type: none"> • Πρακτικός αναστοχασμός • Δεοντολογικός αναστοχασμός • Ηθικός αναστοχασμός 	<ul style="list-style-type: none"> • Επιλογή των κατάλληλων μέσων για την επίτευξη προκαθορισμένου στόχου • Ερμηνεία μιας κατάστασης προς το τι είναι πραγματοποιήσιμο • Επικράτηση του δικαίου και του γενικού συμφέροντος

2. Τεχνική Κρίσιμων Περιστατικών

2.1. Ιστορική αναδρομή και εννοιολογική αποσαφήνιση της Τεχνικής Κρίσιμου Περιστατικού - *Critical Incident Technique (CIT)*

Η έννοια του Κρίσιμου Περιστατικού, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία έχει αποκτήσει ελαφρώς διαφορετικούς ορισμούς και προσεγγίζεται από ποικίλες οπτικές γωνίες από τους διάφορους ερευνητές. Αν και, έχει αναδειχθεί η ύψιστη σημασία του και στον τομέα της εκπαίδευσης, η χρήση των Κρίσιμων Περιστατικών ως εργαλείο πρωτοποριακής μάθησης βρίσκεται σε διερευνητικό στάδιο, ειδικότερα στον ελληνικό χώρο. Πρόκειται για ένα αποτελεσματικό επιστημονικό εργαλείο, το οποίο χρησιμοποιείται στην ποιοτική ερευνητική μεθοδολογία σε διάφορους τομείς και συμβάλλει στην ανάδυση των υπάρχουσών πραγματικοτήτων ή αληθειών, ώστε να μπορούν να μετρηθούν, να προβλεφθούν και να ελεγχθούν στο πλαίσιο της ανάλυσής τους (Butterfield *et al.*, 2005, Woolsey, 1986).

Η πρώτη αναφορά στην Τεχνική των Κρίσιμων Περιστατικών πραγματοποιήθηκε από τον Flanagan στον τομέα της Αεροπορίας κατά τη διάρκεια του Δεύτερου Παγκόσμιου Πολέμου και μέχρι σήμερα εφαρμόζεται σε ένα ευρύ φάσμα τομέων όπως στην ιατρική, στη νοσηλευτική, στη συμβουλευτική ψυχολογία ανάμεσα στους οποίους συγκαταλέγεται η εκπαίδευση και η διδασκαλία (Cope & Watts, 2000, Flanagan, 1954, Lister & Crisp, 2007, Shapira-Lishchinsky, 2011, Tripp, 1993, Viergever, 2019, Woolsey, 1986). Ειδικότερα, αποτελεί μια διαδικασία συλλογής σημαντικών γεγονότων και άμεσων παρατηρήσεων σχετικά με την ανθρώπινη συμπεριφορά, με τέτοιο τρόπο ώστε να οδηγεί σε συμπεράσματα σχετικά με το άτομο που ενεργεί, με απώτερο σκοπό την επίλυση πρακτικών προβλημάτων και την ανάπτυξη ευρέων ψυχολογικών αρχών (Barbey, 2000, Flanagan, 1954). Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι σύμφωνα με τον Flanagan (1954) η Τεχνική των Κρίσιμων Περιστατικών δεν αποτελείται από ένα σύνολο αυστηρών κανόνων, αλλά από ένα ευέλικτο και τροποποιήσιμο σύνολο αρχών το οποίο μπορεί να προσαρμοστεί κατάλληλα, ώστε να ανταποκρίνεται στις καταστάσεις και να παρέχει μια ευρύτερη εικόνα των γεγονότων με βάση τις πεποιθήσεις των συμμετεχόντων (Barbey, 2000).

Ειδικότερα, στο εκπαιδευτικό πλαίσιο ο όρος “Κρίσιμο Περιστατικό” αναφέρεται σε κάποιο γεγονός ή μια κατάσταση, μια μεταβολή, ή ακόμη ένα σημείο το οποίο θα φωτίζει μία αδύναμη πτυχή του ρόλου του εκπαιδευτικού, το οποίο περιέχει την ίδια στιγμή τη λύση του (Brookfield, 1995, Martin, 1996, Tripp, 1993). Πιο συγκεκριμένα, ορίζεται κάθε κοινότυπο γεγονός που συμβαίνει στην καθημερινή ζωή μίας σχολικής τάξης, θεωρείται ενδεικτικό υποκείμενων τάσεων, κινήτρων και δομών που επικρατούν σε αυτήν και παρουσιάζεται στους εκπαιδευτικούς υπό τη μορφή διλήμματος, ανάμεσα σε δύο τουλάχιστον αλληλοαποκλειόμενες πορείες δράσης (Tripp, 1994:69). Συνήθως πρόκειται για μία ανεπιθύμητη, απρογραμματίστη, απρόβλεπτη κι εκτός ελέγχου κατάσταση που βιώνει ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της διδακτικής εμπειρίας του και η οποία αποκτά ουσία για τον ίδιο (Αγγελίδης, 2004:14).

Επιπρόσθετα, τα Κρίσιμα Περιστατικά δεν είναι διακριτά και μεμονωμένα συμβάντα της σχολικής καθημερινότητας τα οποία μπορούν να οριστούν με ξεκάθαρους χρονολογικούς περιορισμούς, αλλά αποτελούν το αποκορύφωμα θεμελιωδών ανεπίλυτων θεμάτων (Cope & Watts, 2000) ή ακόμη μπορεί να είναι εξαιρετικά “φορτισμένες” στιγμές και επεισόδια τα οποία έχουν τεράστια σημασία για την προσωπική αλλαγή και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Angelides, 2001). Έτσι, όπως προκύπτει, τα κρίσιμα περιστατικά είναι συναισθηματικά συμβάντα, κατά τα οποία εκδηλώνονται έντονα συναισθήματα, τόσο εκείνη τη χρονική στιγμή που συμβαίνουν, όσο κατά τη διάρκεια της επακόλουθης ανατοχαστικής ερμηνείας τους (Cope & Watts, 2000).

Το εύρος των κρίσιμων περιστατικών κυμαίνεται από τα πολύ μικρά και ασήμαντα μέχρι τα πολύ σημαντικά επεισόδια που προκύπτουν στο πλαίσιο της συνύπαρξης εκπαιδευτικών και μαθητών και επηρεάζουν και τους δύο (Αγγελίδης, 2004). Δεν είναι απαραίτητο να έχουν αρνητική επιρροή αλλά μπορεί να είναι θετικά περιστατικά που συνέβησαν στην τάξη, όπως η χρήση μίας στρατηγικής ή η διεκπεραίωση μίας δραστηριότητας που συνέβαλε στη μάθηση των μαθητών, όπως γίνεται αντιληπτή από τον εκπαιδευτικό (ή/και τους μαθητές του) (Farrell, 2008, Lister & Crisp, 2007).

Για να μετατραπεί ένα γεγονός σε ένα Κρίσιμο Περιστατικό, δεν αρκεί μόνο η ανάκλησή του ή η κατηγοριοποίησή του. Ωστόσο, θα πρέπει να ανακαλυφθούν μέσω ερωτήσεων οι υποβόσκουσες πτυχές του γεγονότος, οι οποίες συνήθως λαμβάνονται ως δεδομένες, και μέσω αυτών να ερμηνευτούν τα σημεία καμπής του κάθε περιστατικού (Angelides, 2001, Bruster & Peterson, 2013, Halquist & Musanti, 2010) καθώς επίσης οι προγενέστερες πληροφορίες του γεγονότος (τι οδήγησε σε αυτό), η λεπτομερής περιγραφή της ίδιας της εμπειρίας, τα αποτελέσματα του συμβάντος (Butterfield *et al.*, 2005), αλλά και οι σκέψεις, οι προβληματισμοί, οι πεποιθήσεις, οι προτάσεις που προκύπτουν και, στη συνέχεια να ακολουθήσει η κρίσιμη επανεξέταση των υφιστάμενων και αναπτυσσόμενων γνώσεων, δεξιοτήτων και αξιών (Bruster & Peterson, 2013, Butterfield *et al.*, 2005, Lister & Crisp, 2007).

Όπως προκύπτει, δεν αποτελούν απαραίτητα δραματικά και συγκλονιστικά γεγονότα, αλλά περιπτώσεις συνηθισμένων γεγονότων της καθημερινής σχολικής τάξης, όπου ο εκπαιδευτικός τα αντιλαμβάνεται και τα χαρακτηρίζει ως «κρίσιμα» λόγω της σημασίας, του νοήματος και της ερμηνείας που τους αποδίδεται από αυτόν, γεγονός που αναδεικνύει το υποκειμενικό χαρακτήρα τους (Αγγελίδης, 2004, Angelides, 2001, Bruster & Peterson, 2013, Francis, 1997, Lister & Crisp, 2007). Έτσι, τα κρίσιμα περιστατικά δεν παρατηρούνται μόνο αλλά δημιουργούνται από τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύονται (Αγγελίδης, 2004, Angelides, 2001, Halquist & Musanti, 2010). Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι η βιογραφία, το προσωπικό υπόβαθρο του εκπαιδευτικού όπως επίσης το επιστημονικό γνωστικό του οπλοστάσιο, τα βιώματα του παρελθόντος, οι πολιτιστικές παραδοχές, οι οικονομικοπολιτικές απόψεις, οι γενικότεροι ρόλοι που κατέχει, η προσωπικότητά του, κ.ά επηρεάζουν και μορφοποιούν τον τρόπο που πλαισιώνεται και ερμηνεύεται μία προβληματική κατάσταση (Αγγελίδης, 2004, Angelides, 2001, Schön, 1987, Tripp, 1994).

2.2. Τεχνική Κρίσιμων Περιστατικών: εκπαιδευτικό εργαλείο διερεύνησης και προώθησης του αναστοχασμού

Όταν συμβαίνει ένα περιστατικό κατά τη διάρκεια της σχολικής διδασκαλίας, αυτό συνήθως αιφνιδιάζει τον εκπαιδευτικό και αυτομάτως διεγείρει την αναστοχαστική σκέψη του, η οποία εστιάζει στην ίδια την ενέργεια (reflection-in-action), τα αποτελέσματά της καθώς επίσης στη διαισθητική γνώση που προκύπτει από αυτήν, εξετάζοντας την κρισιμότητά της (Angelides, 2001, Bruster & Peterson, 2013, Schőn, 1995). Ακολούθως, ο εκπαιδευτικός, αξιολογεί τη σημασία του περιστατικού και αναστοχάζεται πάνω σε αυτό (Angelides, 2001). Συνεπώς, κάθε περιστατικό που «εκπλήσσει» τον εκπαιδευτικό και αναστοχάζεται γι' αυτό, θεωρείται κρίσιμο, «καταγράφεται» και στη συνέχεια αναλύεται (Αγγελίδης, 2004).

Ωστόσο, δεν επιδιώκεται μέσω της ανάκλησης και της ανάλυσης των προγενέστερων Κρίσιμων Περιστατικών της σχολικής καθημερινότητας του η ερμηνεία του παρελθόντος, αλλά η κατανόηση, η συνειδητοποίηση, η εξέταση όχι μόνο των πρακτικών των εκπαιδευτικών αλλά και το πώς οι ίδιοι αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους, ώστε να επανεξετάσουν και να αναδιαμορφώσουν την τρέχουσα επαγγελματική τους πρακτική (Tripp, 1994). Ο εκπαιδευτικός μέσω αυτής της διαδικασίας, στρέφει τη σκέψη του πίσω στον εαυτό του, προκειμένου να συνειδητοποιήσει τις υποκείμενες κρίσεις του και να διερευνήσει πιθανές πηγές μεροληψίας, με απώτερο σκοπό να κατανοήσει την πραγματικότητα που έχει παρατηρήσει, εφόσον είναι έτοιμος να «κοιτάξει» τον εαυτό του με άλλη οπτική (Schőn, 1991).

Η μεταγενέστερη ανάλυση εμπειριών μέσω της Τεχνικής των Κρίσιμων Περιστατικών, επομένως αποτελεί μια αυθεντική εκπαιδευτική εμπειρία για αναστοχασμό και βαθιά κριτική ενδοσκόπηση όπως επίσης και μια μορφή βιωματικής μάθησης σχετικά με τις αδυναμίες του εκπαιδευτικού και τις λανθασμένες πρακτικές που εφάρμοζε στο διδακτικό του έργο, με στόχο την αναδόμηση της εκπαιδευτικής πρακτικής του, την προσωπική αλλαγή του και ως εκ τούτου την ανέλιξή του σε επαγγελματικό και προσωπικό επίπεδο για αποτελεσματικές μελλοντικές διδακτικές πρακτικές (Bruster & Peterson, 2013, Cope & Watts, 2000, Griffin, 2003, Kossakowska-Pisarek, 2020, Larrivee, 2005, Lister & Crisp, 2007, Ming Yu, 2018, Mohammed, 2016, Shapira-Lishchinsky, 2011, Tripp, 1994, Voulgari & Koutrouba, 2022).

Δύναται τέλος, η Τεχνική αυτή να αξιοποιηθεί ως ένα αξιολογικό εργαλείο, όπου μέσω των καταγραφών των κρίσιμων περιστατικών να εντοπίζεται το επίπεδο αναστοχασμού των εκπαιδευτικών, με βάση τα προαναφερόμενα στάδια/επίπεδα αναστοχασμού, με αρχικό στάδιο την περιγραφική φάση (*descriptive phase*), όπου κανείς περιορίζεται σε απλή περιγραφή του γεγονότος, χωρίς να σκέφτεται κριτικά και τελικό στάδιο, τη φάση της σφαιρικότητας (*global phase*), κατά την οποία λαμβάνονται υπόψη ηθικοπολιτικά θέματα για τη λήψη αποφάσεων (Bruster & Peterson, 2013). Έτσι, προωθείται μέσω αυτής της τεχνικής η αναστοχαστική σκέψη, καθώς μεταβαίνουν οι εκπαιδευτικοί, μέσω του βαθύ προβληματισμού της διδακτικής πρακτικής τους, από την περιγραφική/επιφανειακή φάση

αναστοχασμού σε μια πιο κριτική αναστοχαστική προσέγγιση (Bruster & Peterson, 2013, Lister & Crisp, 2007). Επομένως, μέσω της ανάλυσης των Κρίσιμων Περιστατικών, το επίπεδο του αναστοχασμού διερευνάται και προωθείται η αναστοχαστική σκέψη, καθώς οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να προχωρήσουν έχοντας αναλάβει την κυριότητα της διδασκαλίας από την επιφανειακή περιγραφή ενός περιστατικού στο ύψιστο επίπεδο αναστοχασμού, δηλαδή την αμφισβήτηση των προϋπαρχουσών πρακτικών, την ανάδειξη των ηθικών διαστάσεων της εκπαιδευτικής πράξης και τη σύνδεση των πρωτοβουλιών τους με την παγκόσμια συνείδηση (Αυγητίδου, 2011, Bruster & Peterson, 2013, Woolsey, 1987).

3. Συμπεράσματα

Στην παρούσα μελέτη επιχειρείται η ιστορική αναδρομή των επιπέδων αναστοχασμού και η παρουσίαση της Τεχνικής των Κρίσιμων Περιστατικών, καθώς επίσης και η ανάδειξη της ως ένα εκπαιδευτικό εργαλείο διερεύνησης και προώθησης της αναστοχαστικής σκέψης. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται τα προαναφερθέντα επίπεδα αναστοχασμού, τα οποία φαίνεται να αποκαλύπτουν μία πυραμιδοειδή δομή με το τεχνοκρατικό επίπεδο να βρίσκεται στη βάση και το κριτικό επίπεδο στην κορυφή της πυραμίδας, χωρίς ωστόσο, να θεωρηθεί αξιολογική (Παπακώστα, 2010). Δύνανται επίσης να εκληφθούν και ως ομόκεντροι κύκλοι, με το κριτικό επίπεδο να έχει ως προαπαιτούμενα τα υπόλοιπα και να καθίσταται καθοριστικός ο αποτελεσματικός συνδυασμός όλων των παραπάνω μορφών αναστοχασμού, προκειμένου να ανταποκριθεί ο εκπαιδευτικός στη πολυδιάστατη φύση της διδασκαλίας (Hatton & Smith, 1995, Κουτσού, 2018). Αναδεικνύεται επομένως στη διεθνή βιβλιογραφία μια φαινομενική διαφοροποίηση των ορισμών και των ταξινομήσεων των επιπέδων αναστοχασμού. Είναι απαραίτητη η περαιτέρω έρευνα σε πιο συνεπή επιστημονική βάση για τη βαθύτερη κατανόηση του εκπαιδευτικού φαινομένου όπως επίσης και για τη διαμόρφωση ενός ενιαίου ορισμού του αναστοχασμού και καθορισμού κοινών επιπέδων του.

Με βάση την διεθνή βιβλιογραφία στα προαναφερθέντα πρωταρχικά επίπεδα της αναστοχαστικής σκέψης οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να εστιάζουν σε πτυχές της διδακτικής καθημερινότητας και σε θέματα όπως η διαχείριση της τάξης, η συμπεριφορά των μαθητών και το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί όταν αντιμετωπίζουν κάποια δυσκολία σχετικά με τη διδασκαλία ή τους μαθητές, αντιδρούν αυτόματα χωρίς να σκεφτούν περαιτέρω και να ερμηνεύσουν την κατάσταση. Οι αντιδράσεις, οι ενέργειες και οι αποφάσεις των εκπαιδευτικών σε αυτά τα επίπεδα βασίζονται στις δικές τους προσωπικές εμπειρίες ή όσα έχουν μάθει στο πλαίσιο της βασικής τους εκπαίδευσης και δεν τίθενται υπό διερεύνηση και αμφισβήτηση.

Στο επόμενο επίπεδο αναστοχασμού, η θεωρία και η πρακτική γεφυρώνονται. Σε αυτό το επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί κατανοούν και ερμηνεύουν την εκπαιδευτική διαδικασία, δηλαδή το τι διδάσκουν και γιατί αντιδρούν σε ορισμένες καταστάσεις με τον εκάστοτε τρόπο. Σε αυτό το επίπεδο αναστοχασμού, οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να αναγνωρίσουν πότε

αντιδρούν αυτόματα χωρίς να σκέφτονται περαιτέρω την κατάσταση και τότε, εφόσον οι τεχνικές δεν λειτουργούν, πρέπει να σκεφτούν πιθανές εναλλακτικές και να εφαρμόσουν την καλύτερη δυνατή λύση.

Τέλος, στο επίπεδο της κριτικής προσέγγισης του αναστοχασμού, οι εκπαιδευτικοί εξετάζουν υπό άλλο πρίσμα τις εμπειρίες τους, κατανοώντας το ευρύτερο θεσμικό, πολιτιστικό και πολιτικό περιβάλλον όπου συντελείται η μάθηση και προβληματίζοντας για τις ηθικές και δεοντολογικές προεκτάσεις των δικών τους πρακτικών στην τάξη προκειμένου να προωθήσουν τη μάθηση των μαθητών. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί συνδέουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους με κοινωνικά δεδομένα, τις ευρύτερες προσωπικές τους πεποιθήσεις, τους σκοπούς της εκπαίδευσης και αμφισβητούν τις επικρατούσες εκπαιδευτικές επιλογές τους, καθώς και αντιλήψεις σχετικά με το ρόλο τους και το ρόλο του σχολείου με την πρόθεση της αλλαγής και της βελτίωσης της εκπαιδευτικής πράξης και την επικράτηση των δημοκρατικών ιδανικών και της χειραφετητικής παιδαγωγικής.

Η Τεχνική των Κρίσιμων Περιστατικών φαίνεται να είναι μια αξιόπιστη εποπτική μέθοδος για την εξέταση και την πρόωθηση του αναστοχασμού, καθώς προάγει την ικανότητα αναστοχασμού και κριτικής σκέψης στους εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα όταν η ανάλυση τους πραγματοποιείται σε ένα θετικό και υποστηρικτικό πλαίσιο που προϋποθέτει τη συνεργατική επικοινωνία και τη σύμπνοια, ώστε να δημιουργείται μια διαλογική κοινότητα μάθησης στο χώρο της εκπαίδευσης (Karimi & Nazari, 2021, Μπαμπάλης κ.ά., 2020, Σταυριανουδάκη & Καλδή, 2019, Τσώλη, 2019).

Οι εκπαιδευτικοί, μέσω της ανάλυσης των κρίσιμων περιστατικών επανεξετάζουν τη διδασκαλία τους, αναδομούν την πρακτική τους και κατανοούν τον «εαυτό» τους, καθώς αναγνωρίζουν και αναθεωρούν τις πολιτιστικές, κοινωνικές και πολιτικές ιδεολογίες που ενσωματώνουν στις δράσεις τους και ως εκ τούτου οδηγούνται σε τεκμηριωμένες βελτιωτικές δράσεις. Η Τεχνική των Κρίσιμων Περιστατικών αποτελεί συνεπώς εφάπτηρο για τη διδακτική αποτελεσματικότητά τους και την ενίσχυση της αυτοκατευθυνόμενης επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας, διότι μαθαίνοντας μέσα από προηγούμενες εμπειρίες διευκολύνεται η διαχείριση της τάξης, βελτιώνεται η διδακτική τεχνογνωσία τους, ενδυναμώνεται η επαγγελματική τους αυτονομία και ταυτότητα, ισχυροποιείται η αίσθηση της προσωπικής τους ευθύνης για τη διδακτική πράξη και διαμορφώνονται οι απόψεις τους για το τι θεωρείται κατάλληλο στη διδασκαλία μέσω του ενεργού και διαρκούς προβληματισμού σχετικά με τις αξίες του δημοκρατικού σχολείου (Badia *et al.*, 2021, Bruster & Peterson, 2013, Francis, 1997, Griffin, 2003, Karimi & Nazari, 2021, Koutrouba, 2020, Lister & Crisp, 2007, Shapira-Lishchinsky, 2011, Σταυριανουδάκη & Καλδή, 2019).

Συμπερασματικά, η ικανότητα του αναστοχασμού φαίνεται να συνδέεται με τη βαθύτατη προσωπική και ειλικρινή διάθεση του εκπαιδευτικού να επανεξετάσει με ανοιχτό πνεύμα τις «επώδυνες» επαγγελματικές εμπειρίες του, να αποδεχτεί τα πιθανά σφάλματα του και να αναλάβει την ευθύνη τους, επιδεικνύοντας θάρρος και ευελιξία (Voulgari & Koutrouba, 2021). Έτσι, η Τεχνική των Κρίσιμων Περιστατικών αποτελεί μια πολύτιμη ευκαιρία για τη

συνεχή προσωπική πρακτική αναστοχαστικότητας του εκπαιδευτικού υιοθετώντας αυτοκριτική στάση και ενδοσκοπική διάθεση στο πλαίσιο μίας διαπραγματεύσεως με τον εαυτό του, ώστε η προηγούμενη εμπειρία να μετατραπεί σε γνώση και να οδηγήσει στην αλλαγή της σκέψης του και στην προσωπική αυτοβελτίωση.

Βιβλιογραφία

- Αγγελίδης, Π. (2004) Μια τεχνική αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς: Η ανάληψη των κρίσιμων περιστατικών με παραδείγματα από τα σχολεία της Κύπρου. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 37: 9-26.
- Angelides, P. (2001) The development of an efficient technique for collecting and analyzing qualitative data: The analysis of critical incidents. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 14 (3): 429-442.
- Αυγητίδου, Σ. (2011) Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και κριτικός αναστοχασμός: Η συμβολή των ημερολογίων στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης. Πρακτικά του συνεδρίου: *Σχολές των Επιστημών της Αγωγής: ο ρόλος τους στις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας*, Λεμεσός, 162-177.
- Αυγητίδου, Σ. & Β. Χατζόγλου (2013) Η εκπαίδευση του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης: η συμβολή των ημερολογιακών καταγραφών. Στο Α. Ανδρούσου & Σ. Αυγητίδου (επιμ.), *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α, 97-124.
- Badia, A., L. Becerril & M. Gómez (2021) Four types of teachers' voices on critical incidents in teaching. *Teacher Development*, 25 (2): 120-135.
- Βαλιαντή, Σ., Λ. Νεοφύτου & Χ. Χατζησωτηρίου (2020) Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Παράλληλοι Δρόμοι προς την Κοινωνική Συνοχή και Κοινωνική Δικαιοσύνη. *Επιστήμες Αγωγής*, 1: 129-148.
- Barbey, D. (2000) *The Facilitation and Hindrance of Personal Adaptation to Corporate Restructuring*. Doctoral Dissertation, University of British Columbia, Canada. Available: <https://open.library.ubc.ca/collections/ubctheses/831/items/1.0053900> (10/02/2023)
- Βούλγαρη, Ρ. & Κ. Κουτρούμπα (2020) Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό. *International Journal of Educational Innovation*, 2 (4): 31-42.
- Brookfield, S. (1995) *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bruster, B. & B. Peterson (2013) Using critical incidents in teaching to promote reflective practice. *Reflective Practice*, 14 (2): 170-182.
- Butterfield, L., W. Borgen, N. Amundson & A. Maglio (2005) Fifty years of the critical incident technique: 1954-2004 and beyond. *Qualitative research*, 5 (4): 475-497.

- Campoy, R. (2010) Reflective Thinking and Educational Solutions: Clarifying What Teacher Educators Are Attempting to Accomplish. *SRATE Journal*, 19 (2): 15-22.
- Cimer, A., S. Cimer & G. Vekli (2013) How does Reflection Help Teachers to Become Effective Teachers? *International J. Educational Research*, 1 (4): 133-148.
- Cope, J. & G. Watts (2000) Learning by doing—an exploration of experience, critical incidents and reflection in entrepreneurial learning. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 6 (3): 104-124.
- Denton, D. & A. Ellis (2020) The effects of reflection on seventh grade social studies student learning and perception. *Educational Studies*, 46: 1-16.
- Dewey, J. (1933) *How We Think a Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Chicago: Henry Regnery.
- Farrell, T. (2008) Critical incidents in ELT initial teacher training. *ELT Journal*, 62 (1): 3-10.
- Flanagan, J. (1954) The Critical Incident Technique. *Psychological Bulletin*, 51 (4): 327-58.
- Francis, D. (1997) Critical incident analysis: a strategy for developing reflective practice. *Teachers and teaching*, 3 (2): 169-188.
- Gore, J. & K. Zeichner, (1991) Action research and reflective teaching in pre-service teacher education: A case study from the United States. *Teaching and Teacher Education*, 7: 119-136.
- Griffin, M. (2003) Using Critical Incidents to Promote and Assess Reflective Thinking in Preservice Teachers. *Reflective Practice*, 4 (2): 207-220.
- Halquist, D. & S. Musanti (2010) Critical incidents and reflection: Turning points that challenge the researcher and create opportunities for knowing. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23 (4): 449-461.
- Hatton, N. & D. Smith (1995) Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11: 133-49.
- Θεοδοσιάδου, Κ. (2015) Κοινωνική δικαιοσύνη και κριτικός αναστοχασμός Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιστήμες Αγωγής*, 3: 6-19.
- Jay, J. & K. Johnson (2002) Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18: 73-85.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001) *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Kaldi, S. & G. Pyrgiotakis (2009) Student Teachers' Reflections of Teaching during School Teaching Practice. *The International Journal of Learning*, 16 (9): 185-196.
- Karimi, M. & M. Nazari (2021) Examining L2 teachers' critical incidents: a complexity theoretic perspective. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 15 (1): 81-98.
- Kossakowska-Pisarek, S. (2020) Developing reflective practice as part of teacher training with the use of critical incidents. *Neofilolog*, 55(1): 93-106.

- Koutrouba, K. (2020) Classroom Management and Teacher Effectiveness. *Oxford Research Encyclopedia of Education*, 1-20.
- Κουτρούμπα, Κ., Ρ. Βούλγαρη & Αικ., Αντωνοπούλου (2020) Εκπαιδευτικός Αναστοχασμός: η μεταγνωστική ανατροφοδότηση στη διδακτική πράξη. *Επιστήμες Αγωγής*, 1: 112- 128.
- Κουτσού, Χ. (2018) *Προάγοντας τον αναστοχασμό: ανάλυση κρίσιμων περιστατικών από την πρακτική άσκηση των φοιτητών* (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας/ Π.Τ.Δ.Ε., Φλώρινα.
- Larrivee, B. (2008) Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9 (3): 341-360.
- Larrivee, B. (2005) *Authentic Classroom Management: Creating a Learning Community and Building Reflective Practice*. Boston: Pearson (2nd Edition).
- Lee, H. (2005) Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and teacher education*, 21 (6): 699-715.
- Lister, P. & B. Crisp (2007) Critical incident analyses: A practice learning tool for students and practitioners. *Practice*, 19 (1): 47-60.
- Luttenberg, J. & T. Bergen (2008) Teacher reflection: the development of a typology. *Teachers and teaching: theory and practice*, 14 (5-6): 543-566.
- Marcos, J., E. Sanchez & H. Tillema (2011) Promoting teacher reflection: What is said to be done. *Journal of Education for Teaching*, 37 (1): 21-36.
- Martin, K. (1996) Critical incidents in teaching and learning. *Issues of Teaching and Learning*, 2 (8).
- Meierdirk, C. (2017) Reflections of the student teacher. *Reflective Practice*, 18 (1): 23-41.
- Ming Yu, W. (2018) Critical incidents as a reflective tool for professional development: an experience with in-service teachers, *Reflective Practice*, 19 (6): 763-776.
- Mohammed, R. (2016) Critical incidents analysis: reflections of a teacher educator. *Research in Teacher Education*, 6 (1): 25-29.
- Μπαμπάλης, Θ., Κ. Μαλαφάντης & Κ. Τσώλη (2020) Η Πρακτική Άσκηση στο ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ κατά τη διάρκεια της πανδημίας του COVID-19: Απόψεις των φοιτητριών/-ών για τη συμβολή της συνεργασίας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 70 (37): 82-105.
- 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).
- Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987) *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.

- Schön, D. (1991) Concluding comments. In D. A. Schon (Ed.), *The reflective turn*. New York: Teachers College Press.
- Schön, D. (1995) *The reflective Practitioner*. Hands: Arena.
- Shapira-Lishchinsky, O. (2011) Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 27 (3): 648-656.
- Σταυριανουδάκη, Α. & Σ. Καλδή (2019) Συνεργατικές αλληλεπιδράσεις και αναστοχαστική πράξη σε έρευνα δράσης στο πλαίσιο διδασκαλίας της Ιστορίας. Ανακοίνωση συνεδρίου: *ΙΣΤ' ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ: Το σχολείο στη δημοκρατία, η δημοκρατία στο σχολείο*, Βόλος.
- Tripp, D. (1993) *Critical Incidents in Teaching: Developing Professional Judgement*. London: Routledge.
- Tripp, D. (1994) Teachers' lives, critical incidents, and professional practice. *Qualitative Studies in education*, 7 (1): 65-76.
- Τσώλη, Κ. (2019) Εκπαιδευόντας εκπαιδευτικούς: Η Πρακτική Άσκηση στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Ε.Κ.Π.Α. Στο Β. Παπαβασιλείου (επιμ.), *Καινοτομία, Αειφορία και Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός*, Ρόδος, 296-314.
- Van Manen, M. (1977) Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6: 205-228.
- Viergever, R. (2019) The Critical Incident Technique: Method or Methodology? *Qualitative Health Research*, 29 (7): 1065-1079.
- Voulgari R. & K. Koutrouba (2021) Examining the depth of primary schoolteachers' reflection through the critical incident technique. *Educational Studies*, 1-19.
- Voulgari R. & K. Koutrouba (2022) Understanding the level of schoolteachers' reflection: A qualitative approach. In *INTED2022 Proceedings, 16th International Technology, Education and Development Conference*, Spain: Valencia, 9032-9040.
- Woolsey, L. (1986) The critical incident technique: An innovative qualitative method of research. *Canadian Journal of Counseling*, 20 (4): 242-254.
- Zeichner, K. & D. Liston (1987) Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57: 23-48.
- Zeichner, K. & D. Liston (1996) *Reflective teaching: An introduction*. Mahwah, NJ: Erlbaum.