

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ: Η ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

EDUCATIONAL REFLECTION: METACOGNITIVE FEEDBACK IN TEACHING

Κωνσταντίνα Κουτρούμπα
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο
kkout@hua.gr

Ρεβέκα Βούλγαρη
Δασκάλα, MSc, Υπ. Δρ.
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο
rvoulgari@hua.gr

Αικατερίνη Αντωνοπούλου
Επίκουρη Καθηγήτρια
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο
kantonop@hua.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η θεωρητική προσέγγιση της έννοιας του «εκπαιδευτικού αναστοχασμού», μιας σύνθετης μεταγνωστικής διαδικασίας που ανατροφοδοτεί τους παράγοντες της εκπαιδευτικής πράξης και διαμορφώνει καθοριστικά τη βαθειά κατανόηση και τις διδακτικές ενέργειες των εκπαιδευτικών μέσα στο περιβάλλον της σχολικής τάξης. Ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός, ο οποίος δεν έχει αναλυθεί επαρκώς όσον αφορά στην ελληνική εκπαιδευτική έρευνα και βιβλιογραφία, πραγματοποιείται με τη χρήση μοντέλων και διαδικασιών αναστοχασμού καθώς και πρακτικών που προωθούν τον ενσυνείδητο προβληματισμό των εκπαιδευτικών και τον αλληλοεπηρεασμό τους κατά τη διάρκεια και προσπάθεια επαγγελματικής ανάπτυξης. Τα μοντέλα, τα μέσα ενίσχυσης και υλοποίησης των διαδικασιών, οι μορφές και οι πτυχές του εκπαιδευτικού αναστοχασμού καθώς και τα οφέλη από μια συστηματική εμβάθυνση στη διαδικασία της σύνθετης αυτής γνωστικής ανατροφοδότησης αποτελούν το περιεχόμενο της παρούσας εργασίας.

Λέξεις κλειδιά

Εκπαιδευτικός αναστοχασμός, μοντέλα αναστοχασμού, πρακτικές αναστοχασμού, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού.

Abstract

The present study aims at theoretically approaching the concept of “educational reflection”, namely of a complex metacognitive process that feeds important information back to the agents of the instructional/learning process shaping, thus, decisively deep understanding and in-class activation of the teachers. Educational reflection, which has not been adequately analyzed

with regard to educational research and literature in Greece, is carried out using reflection models and procedures as well as practices that promote deliberate thoughtfulness of teachers and their interaction during professional development effort. The models, the means of enhancing and implementing the processes, the forms and aspects of educational reflection and the benefits of a systematic deepening of this complex cognitive feedback procedure constitute the core content of the present paper.

Key words

Educational reflection, reflection's models, practices, professional development.

0. Εισαγωγή

Οι 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 περιβαλλόντων διδασκαλίας και μάθησης, τα οποία καθίστανται υποστηρικτικά και παροτρυντικά για τους μαθητές (Γάκη & Σπαντιδάκης, 2015). Σε αυτό το πλαίσιο καλείται ο εκπαιδευτικός να παρακολουθεί τις σύγχρονες κοινωνικές εξελίξεις, να αντιλαμβάνεται τις αναδυόμενες μαθησιακές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, να επανεξετάζει την αποτελεσματικότητα των πρακτικών του και να επικαιροποιεί τους στόχους, το περιεχόμενο και τις μεθόδους διδασκαλίας του μέσω της διαδικασίας του αναστοχασμού ο οποίος φαίνεται ότι συμβάλλει στην τροποποίηση παγιωμένων αντιλήψεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών, οδηγεί στη συνειδητοποίηση της διδακτικής τους πρακτικής και στην τροποποίηση βασικών επιλογών τους στη διδασκαλία (Καράμηνας, 2010).

Στην παρούσα εργασία θα επιχειρηθεί η αποσαφήνιση του όρου «εκπαιδευτικός αναστοχασμός», θα παρουσιαστούν μοντέλα αναστοχασμού στην εκπαιδευτική πράξη και πρακτικές-τεχνικές που προάγουν τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, θα μελετηθεί η σχέση του εκπαιδευτικού αναστοχασμού με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Η παρούσα εργασία, αφορμώμενη από πρόσφατη, στο πλαίσιο διπλωματικής εργασίας, έρευνα (Βούλγαρη, 2017) για την έννοια του εκπαιδευτικού αναστοχασμού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εξετάζει τον αναστοχασμό στο ευρύτερο πεδίο της διδακτικής πράξης, όπως αυτή αναπτύσσεται σήμερα σε εθνικό αλλά και διεθνές επίπεδο.

1. Εννοιολογική προσέγγιση του εκπαιδευτικού αναστοχασμού

Οι πρώτες προσεγγίσεις του αναστοχασμού συναντώνται στα έργα του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη, σύμφωνα με τους οποίους ο «αναστοχασμός» ταυτίζεται με την έννοια του αντικατοπτρισμού, της βαθιάς σκέψης και του μετασχηματισμού της αντίληψης (Κόκκος, 2010). Στο σύγχρονο, ωστόσο, πλαίσιο των Επιστημών της Αγωγής έχουν προταθεί διαφορετικοί ορισμοί για τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό, ενώ παραμένει εμφανής η απουσία ενός καθολικά αποδεκτού ορισμού τόσο στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα (Καλαϊτζοπούλου, 2001: 141), όσο και στη διεθνή ερευνητική πράξη (Farrell, 1988). Στην ελληνική βιβλιογραφία τείνει να επικρατήσει ο όρος «αναστοχασμός» και «στοχαστικοκριτική θεώρηση» (Ματσαγγούρας, 2000), που δηλώνει την επίμονη και προσεκτική εξέταση οποιασδήποτε πεποιθήσης ή υποτιθέμενης μορφής γνώσης (Dewey, 1933:9) καθώς και τον κριτικό έλεγχο της προέλευσής της, με απώτερο στόχο την αναθεώρηση των αντιλήψεων που συνδέονται με τη γνώση αυτή (Ζαρίφης, 2009).

Στο επίπεδο της διδακτικής πράξης, ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός ταυτίζεται με την διαδικασία υποβολής των «πιστεύω» των εκπαιδευτικών καθώς και των διδακτικών τους πρακτικών τους σε συστηματική κριτική ανάλυση (Farrell, 1998), διαδικασία που ενεργοποιεί και προϋποθέτει την ικανότητα του εκπαιδευτικού να κάνει λογικές επιλογές και να αναλαμβάνει την ευθύνη αυτών των επιλογών του (Ross, 1989). Ως μορφή σκέψης ο αναστοχασμός τροφοδοτείται από αμήχανες καταστάσεις και αποτελεί μια σημαντική πτυχή της μάθησης μέσα από την εμπειρία, αλλά και μέσα από 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 πρακτική τους και να εμβαθύνουν στην κατανόησή της (Çimer et al., 2013).

Σύμφωνα με το Schön (1983), η έννοια του αναστοχασμού ενέχει δύο (2) τρόπους σκέψης, τον «αναστοχασμό πάνω στη δράση» (reflection-on-action) και τον «αναστοχασμό κατά τη διάρκεια της δράσης» (reflection-in-action). Ο πρώτος λαμβάνει χώρα μετά το πέρας της διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός αναστοχάζεται πάνω στον τρόπο με τον οποίο αντιμετώπισε μια κατάσταση, προβληματίζεται για τη διδασκαλία του μετά το τέλος της και αξιολογεί το αποτέλεσμα της δράσης του. Αυτή η μορφή σκέψης αποτελεί προετοιμασία του εκπαιδευτικού για μελλοντικές δράσεις 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 δεν έχει ξανασυναντήσει, συμβαίνει δηλαδή για πρώτη φορά 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).

Στην πρώτη περίπτωση, καλείται ο εκπαιδευτικός, 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 καλείται να λάβει αποφάσεις άμεσα στη διδασκαλία του, έχοντας χρησιμοποιήσει τη διαίσθησή του (Çimer et al., 2013 Meierdirk, 2017). Η διαφορά των δύο τρόπων σκέψης έγκειται στο γεγονός ότι στο πρώτο είδος αναστοχασμού (reflection-on-action) ο εκπαιδευτικός προβληματίζεται, θέτει ερωτήματα για τη διδασκαλία του όταν πλέον την έχει ολοκληρώσει, ενώ μέσα από αυτή τη διαδικασία, έχοντας εξετάσει εναλλακτικούς τρόπους δράσης, μπορεί να γίνει φορέας λήψης αποφάσεων. Αντίθετα, 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 μπορεί να σκεφτεί συνειδητά και να τροποποιήσει τη διδασκαλία του άμεσα (Lakinanou, 2009).

Ως νοητική δεξιότητα ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός είναι μία νοηματοδοτημένη διαδικασία που κινεί τον εκπαιδευόμενο από την εμπειρία του στη βαθύτερη κατανόηση της σύνδεσής της με άλλες εμπειρίες. Είναι δηλαδή το νήμα που εξασφαλίζει τη συνέχεια της μάθησης και την πρόοδο τόσο του ανθρώπου όσο και της κοινωνίας, μέσα από έναν συστηματικό, αυστηρό και πειθαρχημένο τρόπο σκέψης που έχει τις ρίζες του στην επιστημονική έρευνα και απαιτεί μια στάση ζωής, η οποία προϋποθέτει την εκτίμηση της προσωπικής και πνευματικής ανάπτυξης τόσο του εαυτού μας όσο και του άλλου (Rodgers, 2002:845).

Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός στοχασμός είναι ένας συνειδητός και συστηματικός ολιστικός τρόπος σκέψης που οδηγεί στη μετατροπή της εμπειρίας σε μάθηση. Ωστόσο, θα πρέπει να επισημανθεί ότι δεν είναι απλώς ένας τρόπος επίλυσης προβλημάτων μέσω ορθολογικής συλλογιστικής διαδικασίας, «ένα πακέτο τεχνικών», καθώς ο αναστοχασμός εμπεριέχει ενόραση, συναίσθημα και πάθος (Παπακώστα, 2010:84), προϋποθέτει δηλαδή το ανοικτό πνεύμα, την ενεργή επιθυμία 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).

Σύμφωνα με τους Korthagen & Vasalos (2005), για την επίτευξη της αναστοχαστικής διαδικασίας απαιτούνται χαρακτηριστικά, όπως η ενσυναίσθηση, η συμπόνια, η αγάπη, η ευελιξία, το θάρρος, η δημιουργικότητα, η ευαισθησία, η αποφασιστικότητα και ο αυθορμητισμός του εκπαιδευτικού, δεδομένου ότι η διδασκαλία είναι μία

συναισθηματική διαδικασία κατά την οποία ψυχολογικοί παράγοντες μπορούν να «χρωματίσουν» τη μάθηση, την κατανόηση και τη λήψη αποφάσεων (Hargreaves, 2000). Έχει άλλωστε παρατηρηθεί ότι τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά συναίσθηματά του εκπαιδευτικού μπορούν να επηρεάσουν την προθυμία και την ικανότητά του να σκέφτεται και να μαθαίνει από τις επιτυχίες και τα λάθη του (Çimer et al., 2013).

Επιπροσθέτως, πέρα από το γνωστικό και συναισθηματικό τομέα, υποστηρίζεται ότι ο αναστοχασμός της διδακτικής πράξης συνιστά μεταγνωστική διαδικασία καθώς ανατροφοδοτεί την εκπαιδευτική πράξη και καθοδηγεί τις σκέψεις και, κατ' επέκταση, τις διδακτικές ενέργειες των υποψήφιων εκπαιδευτικών (Καράμηνας, 2010:1). Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που αναστοχάζονται χρειάζεται να απαλλαγθούν από τις μηχανικά επαναλαμβανόμενες πράξεις, που 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 ωθούνται να ελέγχουν, να παρατηρούν, να συγκεντρώνουν δεδομένα τόσο για αυτούς τους ίδιους όσο και για τις προθέσεις και τα συναισθήματα των μαθητών τους. Αυτά τα στοιχεία καλούνται οι εκπαιδευτικοί να τα ερμηνεύουν, να τα αναλύουν κριτικά, να τα αξιολογούν στο βαθμό που δύνανται, 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 αυτά συμβούν. Ουσιαστικά, πρόκειται για μία κυκλική ή σπειροειδή διαδικασία η οποία αποτελείται από τον αναστοχασμό, την οργάνωση, τη σύγκριση, την πρόβλεψη, τη συλλογή, την ανάλυση και την αξιολόγηση των δεδομένων, την αυτορρύθμιση και τη δράση (Calderhead, 1988, Korthagen & Vasalos, 2005, Lakinanou, 2009, Munoz, 2007, Pollard et al., 2005, Wegner et al., 2014).

Με βάση σχετική έρευνα (Pollard et al., 2005), στα χαρακτηριστικά της αναστοχαστικής πρακτικής περιλαμβάνονται: (i) η ανησυχία του εκπαιδευτικού σχετικά με τους στόχους και τις συνέπειες της διδασκαλίας του, δηλαδή σχετικά με την αποδοτικότητα της διδασκαλίας του, (ii) η κυκλική ή σπειροειδής διαδικασία, με την οποία ο εκπαιδευτικός ελέγχει, αξιολογεί και αναθεωρεί αδιάκοπα τη δική του πρακτική, (iii) η ικανότητα και η διάθεση του εκπαιδευτικού για χρήση διερευνητικών διαδικασιών για τη βαθμιαία αναβάθμιση της διδασκαλίας, (iv) το ανοιχτό πνεύμα, η υπευθυνότητα και η εγκαρδιότητα, (v) η κριτική που ασκεί ο εκπαιδευτικός στηριζόμενος σε τεκμηριωμένα δεδομένα, (vi) η ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης μέσω της συνεργασίας και του διαλόγου με τους συναδέλφους, (vii) η διαμόρφωση αποτελεσματικού σχεδίου διδασκαλίας.

Συμπερασματικά, όταν ένας εκπαιδευτικός αναστοχάζεται, γίνεται ο ίδιος ερευνητής. Δεν παραμένει εξαρτημένος στις κατηγορίες της υπάρχουσας θεωρίας, αλλά

κατασκευάζει μία νέα θεωρία για κάθε κατάσταση, χωρίς να ξεχωρίζει τη σκέψη από τη δράση. Η δοκιμή γίνεται ένα συστατικό της δράσης του και η εκτέλεση ενσωματώνεται στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική του (Schön, 1983:68).

2. 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 διδασκαλίας και της επικοινωνίας τους στην εκπαιδευτική κοινότητα. Ο Dewey (1933) είναι ο πρώτος ενδεχομένως από τους σημαντικούς στοχαστές στον χώρο της εκπαίδευσης που αναφέρεται στον αναστοχασμό και την αναστοχαστική σκέψη ως μία διανοητική διαδικασία, η οποία αναλύεται σε πέντε φάσεις: τα *προβλήματα*, *προτάσεις ή ανπλήψεις* για τις οποίες το άτομο επιθυμεί να προτείνει κάποιες λύσεις, τη *διανοητική επεξεργασία* της δυσκολίας ή της περιπλοκότητας που χαρακτηρίζει το προς επίλυση πρόβλημα, τη *χρήση υποθέσεων* που θα βοηθήσουν στην παρατήρηση και τη συλλογή του απαραίτητου υλικού για την επίλυση του προβλήματος, την *ανάλυση* των υποθέσεων και των δεδομένων που έχουν συλλεχθεί και τη *δοκιμή* των υποθέσεων είτε στην πράξη είτε σε φαντασιακό επίπεδο (Dewey, 1933).

Αργότερα ο Kolb (1984), μελετώντας τους κύκλους της Βιωματικής Μάθησης και εστιάζοντας στη φιλοσοφία του Dewey, προσδιορίζει τον αναστοχασμό και παρέχει ένα από τα πιο χρήσιμα περιγραφικά μοντέλα μάθησης εκπαιδευτικών αποτελούμενο από τέσσερα στάδια, εμπνευσμένο από το έργο του Kurt Lewis (Dimitriadou, 2010). Ο κύκλος της εμπειρικής μάθησης, όπως διακρίνεται στην Εικόνα 1, ξεκινά από τον εντοπισμό και την οριοθέτηση μιας συγκεκριμένης εμπειρίας, που για τον Kolb ταυτίζεται ουσιαστικά με την πρωτογενή εμπειρία, έτσι όπως την προσέγγισαν οι Dewey και Lewis, και προχωρά στην αναστοχαστική παρατήρηση - στην παρατήρηση της εμπειρίας και τον αναστοχασμό της, την αφηρημένη σύλληψη με απώτερο σκοπό τον ενεργητικό πειραματισμό. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό του Kolb (1984), αρχικά ο εκπαιδευτικός καλείται να εμπλέξει τον εαυτό του σε νέες εμπειρίες. Έπειτα, να εξετάσει τις εμπειρίες, νέες και παλιές, από όλες τις οπτικές γωνίες, να εμβαθύνει σε κάθε εμπειρία και στο πώς αυτή σχετίζεται με προηγούμενες εμπειρίες και να δημιουργήσει έννοιες που υπάγουν τα αντικείμενα της παρατήρησης σε σταθερές θεωρίες (αφαιρετική και συνθετική ικανότητα). Τέλος, ακολουθεί η δοκιμή, όπου ο εκπαιδευτικός καλείται δηλαδή να εφαρμόσει τις θεωρίες αυτές σε πρακτικό επίπεδο με στόχο τη λήψη αποφάσεων για την επίλυση του προβλήματος. Έτσι ο κύκλος της εμπειρικής μάθησης επαναλαμβάνεται διαρκώς. Κατά τα στάδια του αναστοχασμού σύμφωνα, με τον Kolb (1984): (i) βρίσκουμε λέξεις να περιγράψουμε αυτό

που συμβαίνει, (ii) αναγνωρίζουμε και παρατηρούμε αυτό που συμβαίνει, (iii) επανεξετάζουμε την κατάσταση και (iv) σχεδιάζουμε τη μελλοντική δράση.

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



Αντίστοιχα, ο Rodgers (2002:851) παρατηρεί ότι οι εκπαιδευτικοί, κατά την αναστοχαστική διαδικασία, τείνουν να περιγράφουν την εμπειρία τους, να την ερμηνεύουν, να διευκρινίζουν το πρόβλημα και τις ερωτήσεις που αναδύονται, να γενικεύουν πιθανές εξηγήσεις γ' αυτό, να τις επαληθεύουν και, τέλος, να δοκιμάζουν πιθανές λύσεις. Σύμφωνα με την ίδια έρευνα του Rodgers, η συζήτηση και η συνεργασία με τους συναδέλφους θα μπορούσε να αποβεί πολύ σημαντική για την «εκμείωση» νέων ιδεών για τον σχεδιασμό επόμενων βημάτων ώστε οι εκπαιδευτικοί να αναλάβουν την κατάλληλη δράση κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας τους καθώς αναπτύσσεται ένα υποστηρικτικό πλαίσιο που συμβάλλει καθοριστικά στη διαμόρφωση συνετών επιλογών.

Στα μοντέλα της αναστοχαστικής διαδικασίας εξέχουσα θέση κατέχει το ALACT μοντέλο του Korthagen (Korthagen & Vasalos, 2005). Πρόκειται για ένα κυκλικό μοντέλο του οποίου η διαδικασία διακρίνεται σε πέντε φάσεις: (i) διδακτική παρέμβαση, (ii) ανασκόπηση/αναστοχασμός, (iii) εντοπισμός διδακτικών χαρακτηριστικών, (iv) επανασχεδιασμός εναλλακτικής διδακτικής παρέμβασης και, τέλος, (v) νέα διδακτική παρέμβαση, η οποία εμπεριέχει την εκ νέου δράση και σηματοδοτεί το σημείο εκκίνησης ενός νέου κύκλου (Action – Looking back – Awareness of essential aspects – Creating alternative methods of action – Trial). Το σημείο αφετηρίας σύμφωνα με τον Korthagen (2004), όπως διακρίνεται στην Εικόνα 2, είναι η διδακτική 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 τη διαδικασία του αναστοχασμού, κατά την οποία τίθενται τα παρακάτω τρία βασικά ερωτήματα:

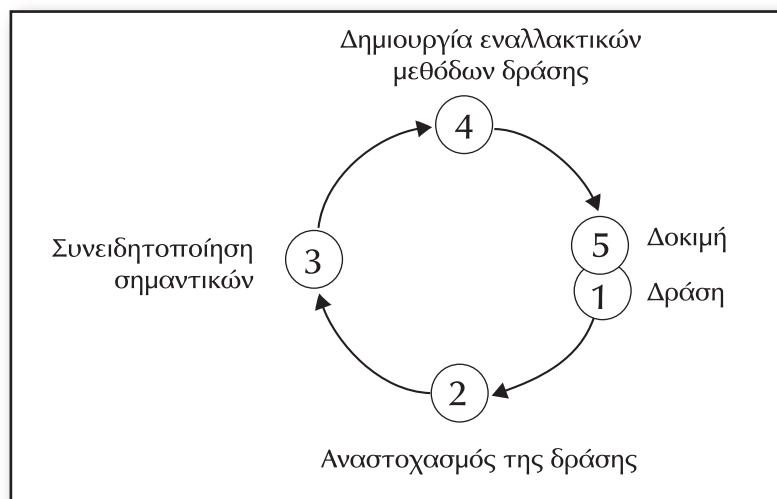
Στο βήμα 1: Τι έχει συμβεί;

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 διδακτική παρέμβαση (φάση 4). Έπειτα, στη φάση 5, στην ολοκλήρωση δηλαδή του μοντέλου, οι εκπαιδευτικοί δοκιμάζουν τις εναλλακτικές παρεμβάσεις που ανακάλυψαν. Η πέμπτη φάση (νέα διδακτική παρέμβαση) είναι η ίδια με τη πρώτη φάση (διδακτική παρέμβαση) του επόμενου κύκλου, πράγμα που σημαίνει ότι πρόκειται για ένα σπειροειδές μοντέλο το οποίο τελικά συντελεί στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Korthagen & Kessels, 1999, Wegner et al., 2014).

Εικόνα 2: Μοντέλο αναστοχασμού κατά τους Korthagen και Kessels – ALACT model (1999)



Πηγή: Korthagen & Vasalos (2005:49)

Το μοντέλο αυτό, σύμφωνα με τους Korthagen & Vasalos (2005), ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αξιοποιούν την εμπειρία τους, ώστε να μάθουν να την προσεγγίζουν ολιστικά. Η προσέγγιση αυτή εστιάζει στην 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).

3. Πρακτικές που προάγουν τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό

Αν και ο αναστοχασμός δεν είναι κάτι που μπορεί να εφαρμοστεί και να αναπτύξει ένας εκπαιδευτικός εύκολα, η χρήση διαφόρων στρατηγικών και μέσων θα μπορούσαν να συμβάλουν στην εξοικείωσή του με τις σχετικές αναστοχαστικές διαδικασίες (Çimer et al., 2013, Fox et al., 2008, Hatton & Smith, 1995, Korthagen, 2004, Koutrouba, 2012, Lakinanou, 2009, Pollard et al., 2005, Rodgers, 2002, Φωτοπούλου, 2013). Ως τέτοια μέσα/στρατηγικές μπορούν να αναφερθούν:

3.1. Η συστηματική επισκόπηση αρθρογραφίας-βιβλιογραφίας σχετικής με τον εκπαιδευτικό επαγγελματισμό

Πολλοί εκπαιδευτικοί διαβάζουν έρευνες, άρθρα εφημερίδων και περιοδικών, ακαδημαϊκά βιβλία – υλικό που συντελεί στην επαγγελματική βελτίωση, καθώς παρέχει μία εκτεταμένη πηγή περιγραφής και κριτικής ανάλυσης εκπαιδευτικών θεμάτων. Μέσω αυτών μπορεί ο εκπαιδευτικός να ενισχύσει το 'οπλοστάσιο' των τεχνικών διδασκαλίας του με τη χρήση νέων διδακτικών μεθόδων που προτείνονται και να ελέγξει την αποτελεσματικότητά τους στο πλαίσιο της διδασκαλίας του (Lakinanou, 2009).

3.2. Η καταγραφή ημερολογίου

Αποτελεί έναν δυναμικό τρόπο καταγραφής της διδασκαλίας στην τάξη, προσέγγισης των πραγμάτων, της σχολικής εμπειρίας και των συναισθημάτων του εκπαιδευτικού. 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 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).

3.3. Η παρακολούθηση της διδασκαλίας άλλων εκπαιδευτικών

Είναι μία συνεχόμενη διαδικασία η οποία προσφέρει την κατανόηση των περίπλοκων στοιχείων της σχολικής τάξης και υλοποιείται όταν είτε ο νεότερος εκπαιδευτικός διδάσκει, παρακολουθούμενος από τον μέντορα, είτε ένας παλαιότερος έμπειρος

εκπαιδευτικός διδάσκει, παρακολουθούμενος από νεότερους εκπαιδευτικούς. Η συστηματική παρατήρηση της διδασκαλίας άλλων εκπαιδευτικών είναι μία γρήγορη κι εύκολη τεχνική για τη συλλογή πληροφοριών για θέματα που μπορεί να απασχολούν έναν εκπαιδευτικό και, γι' αυτό, παρέχει απαντήσεις σε κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά μιας κατάστασης. Υποστηρίζεται ότι έχει παραδοσιακά δημιουργήσει στους εκπαιδευτικούς προβλήματα, καθώς έχει συνδυαστεί με το επαγγελματικό άγχος όσων παρακολουθούνται. Μια τέτοια προσέγγιση πάντως μπορεί να προωθήσει τον αναστοχασμό νεότερων εκπαιδευτικών και να οδηγήσει σε ανάπτυξη και αμοιβαία βελτίωση, υπό την προϋπόθεση ότι οι παρακολουθούμενοι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν με τη θέλησή τους στη διαδικασία (Favricoroulou, 2009). Επισημαίνεται ότι σε κάθε περίπτωση 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 ενδιαφερόμενο εκπαιδευτικό, προκειμένου όλοι να λειτουργούν ως συνάδελφοι, που εργάζονται συνεργατικά και συντελούν στη βελτίωση ο ένας του άλλου (Freeman, 1982). Κρίνεται ακόμη αναγκαίο να ακολουθούν, μετά την παρατήρηση, συζητήσεις για την εκμείωση των ερμηνειών τόσο του παρατηρούμενου, όσο και του παρατηρητή και των μαθητών.

3.4. Η άπτυξη δικτύων επαγγελματικής συνεργασίας

Η αναστοχαστική πρακτική ενισχύεται όταν αυτή συμβαίνει σε σχέση με τους άλλους συναδέλφους, εκπαιδευόμενους, μέντορες, εκπαιδευτικούς (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 του, 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 προς τον ατομικισμό και την εργασιακή απομόνωση του εκπαιδευτικού (Φωτοπούλου, 2013). Με αυτόν τον τρόπο αναπτύσσεται ο συνεργατικός επαγγελματισμός, κατά τον οποίο η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών δημιουργεί μία «μαθησιακή κοινότητα» που 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).

3.5. Η βιντεοσκόπηση

Η βιντεοσκόπηση αποτελεί βοηθητική διαδικασία που παρέχει σημαντικές πληροφορίες για τη διδασκαλία του εκπαιδευτικού, τη σχολική τάξη, τη διάρκεια της ομιλίας του εκπαιδευτικού, ενώ, ταυτόχρονα, «συλλαμβάνει» τη μη λεκτική επικοινωνία

μεταξύ των μελών της μαθησιακής ομάδας (Fox et al., 2008). 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 λεπτομερή απολογισμό της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού (Favricorouli, 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, προκειμένου αυτά να εξεταστούν και να αναλυθούν. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επωφεληθούν από αυτή τη διαδικασία, ερχόμενοι πρόσωπο με πρόσωπο με τον προφορικό λόγο, τον δικό τους ή των μαθητών τους, τη γλώσσα του σώματος, καθώς και τις αντιδράσεις των μαθητών ή τυχόν μικρές λεπτομέρειες που διαφορετικά θα είχαν αγνοηθεί (Favricorouli, 2009:21). Ωστόσο, η παρουσία της κάμερας, και με δεδομένη την εφαρμογή της σύγχρονης νομοθεσίας για την προστασία των προσωπικών δεδομένων, μπορεί να επηρεάσει κάποιους μαθητές, με αποτέλεσμα να διαστρεβλωθεί η κανονικότητα της τάξης. Τέλος, αν και είναι χρονοβόρο να παρακολουθηθεί ο εκπαιδευτικός το βίντεο της διδασκαλίας του και να το μελετήσει, αυτό παρέχει σημαντικές πληροφορίες για τις λεκτικές και μη λεκτικές στρατηγικές που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός καθώς και για τη δυναμική της τάξης.

3.6. Η μικροδιδασκαλία

Η μικροδιδασκαλία αποτελεί εργαστηριακή άσκηση διάρκειας 5 έως 20 λεπτών, ανάλογα με το μοντέλο που ακολουθείται κάθε φορά, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός διδάσκει μια 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 διδασκαλίας 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. Με άλλα λόγια η μικροδιδασκαλία παρέχει ένα πλαίσιο αναστοχαστικής διδακτικής πρακτικής και αποτελεί μια μεταγνωστική διαδικασία (Καράμηνas, 2010).

3.7. Η συνάντηση εκπαιδευτικού-μαθητή

Η συνάντηση εστιάζει στη συζήτηση που αναπτύσσεται μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού. Έχει τη μορφή της άτυπης συνέντευξης και αποτελεί ευκαιρία ώστε να αποκτήσουν και οι δύο μία κοινή κατανόηση της φύσης της διδασκαλίας και της μάθησης και να συζητήσουν τι τους φάνηκε ενδιαφέρον, τι εύκολο, τι δύσκολο και τι άλλαξε. Συζητούν ακόμη τις δυσκολίες που συνάντησαν και προγραμματίζουν από

κοινού μελλοντικές δραστηριότητες. Αυτή η διαδικασία θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί σε ολόκληρη την τάξη και ορισμένα θέματα να αντιμετωπιστούν συλλογικά. Σε κάθε περίπτωση πάντως, πρέπει να ληφθεί υπόψη η αξία της ανατροφοδότησης που λαμβάνει ένας εκπαιδευτικός για τη διδασκαλία του από τα σχόλια των μαθητών του (Koutrouba, 2012, Pedrosa-de-Jesus et al., 2017).

3.8. Φάκελος εργασιών

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

Ο φάκελος εργασιών ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αποφασίσουν ποια μαθησιακά εργαλεία θα συμπεριλάβουν κατά τη διδασκαλία τους και τους παροτρύνει να αναστοχάζονται σχετικά με τις τεχνικές διδασκαλίας που λειτούργησαν καλά. Ακόμη, τους επιτρέπει να παρακολουθούν τη 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, ενώ 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 μπορεί να τροποποιήσει τον φάκελο εργασιών σε διάφορα σημεία ανάλογα με τη στοχοθεσία της διδασκαλίας του (Fox, et al., 2008, Korthagen, 2004).

4. Αναστοχασμός και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού

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

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία υποστηρίζεται 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 ο ίδιος 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). Η επαγγελματική ανάπτυξη δεν περιορίζεται στην απλή μετάδοση γνώσης και δεξιοτήτων αλλά προάγει και την καλλιέργεια στοχαστικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, οι οποίες ενισχύουν την απόκτηση νέων αντιλήψεων σχετικά με τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις και τις διδακτικές

πρακτικές που εφαρμόζουν (Φωτοπούλου, 2013:235). Αντίθετα, η έλλειψη προβληματισμού και αναστοχασμού από την μεριά του εκπαιδευτικού, οδηγεί στην επανάληψη μη αποτελεσματικών πρακτικών, οι οποίες δεν προωθούν τη μάθηση των μαθητών (Favricoroulou, 2009:17).

Οι σύγχρονες έρευνες επιβεβαιώνουν ότι 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 (Ματσαγγούρας, 1999:35). 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 (Meierdirk, 2017). 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.

Επομένως, 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 το ρόλο του ως επαγγελματία.

5. Συμπεράσματα

Στην παρούσα μελέτη επιχειρείται η θεωρητική προσέγγιση της έννοιας του εκπαιδευτικού αναστοχασμού, καθώς παρουσιάζεται ελλείμμα τόσο ερευνών σχετικών με το θέμα όσο και θεωρητικής αποσαφήνισης του θέματος στη διεθνή βιβλιογραφία. Επομένως, η εννοιολογική προσέγγιση του εκπαιδευτικού αναστοχασμού, η παρουσίαση μοντέλων και πρακτικών αναστοχασμού, και η μελέτη της σχέσης του με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, έχει ως απώτερο σκοπό τη σκιαγράφηση του αναστοχασμού και τη δημιουργία ενός θεωρητικού πλαισίου.

Συμπερασματικά, ο αναστοχασμός είναι μια κατάσταση αμφιβολίας, δισταγμού, αμηχανίας, ή μερικές φορές ψυχικής δυσκολίας που οδηγεί το άτομο στο να αναζητήσει τους τρόπους εκείνους που θα τον απαλλάξουν από αυτή την αμφιβολία (Κόκκος, 2010). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αντιμετωπίσουν τις αβεβαιότητες και τις απρόσμενες καταστάσεις στην τάξη και το σχολείο, καθώς μέσω του αναστοχασμού

μπορούν να αξιολογούν τον εαυτό τους, τις τρέχουσες πεποιθήσεις, να περιγράψουν τις καταστάσεις, 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, ώστε να επανεξετάσουν τις τακτικές που εφαρμόζουν στη σχολική τάξη και, στη συνέχεια, να οργανώσουν τη διδασκαλία τους και να προβλέπουν τα γεγονότα πριν συμβούν (Boud et al., 1985, Çimer et al., 2013, Pollard et al., 2005).

Όπως συνεπάγεται, οι αποτελεσματικοί δάσκαλοι είναι αυτοί που ασκούν κριτική, προβληματίζονται, αμφιβάλουν για την αποτελεσματικότητα των πρακτικών τους, εντοπίζουν τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία τους, συζητούν με τους συναδέλφους, κατανοούν βαθύτερα τη διδασκαλία τους, και την επανασχεδιάζουν δοκιμάζοντας και προσαρμόζοντάς την στις μεταβαλλόμενες διδακτικές προκλήσεις που επιτάσσουν η κοινωνία και οι ανάγκες των μαθητών.

Τέλος, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία το περιεχόμενο του όρου αναστοχασμός είναι στενά συνδεδεμένο με τον επαγγελματισμό, καθώς αρκετές μελέτες επιβεβαιώνουν ότι η αναστοχαστική διδασκαλία είναι μια σκόπιμη διαδικασία που ενισχύει τον προβληματισμό του εκπαιδευτικού και την επανατοποθέτησή του σε θέματα διδασκαλίας. Έτσι, ο εκπαιδευτικός οδηγείται μέσω των διορθωτικών αλλαγών στην αλλαγή, στην τροποποίηση των πρακτικών του για τη διαχείριση της τάξης του, ως εκ τούτου στη βελτίωση και στην ανάπτυξη, τόσο την προσωπική όσο και την επαγγελματική (Αυγητίδου, 2014, Calderhead, 1988, Larrivee 2008, Meierdirk, 2017, Wegner et al., 2014).

Βιβλιογραφία

- Αυγητίδου, Σ. (2014) Εκπαιδευόντας 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> (10/3/2019)
- Βούλγαρη, Ρ. (2017) *Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό και τη συμβολή του στην επαγγελματική τους ανάπτυξη*. Διπλωματική Εργασία. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε από <http://estia.hua.gr/file/lib/default/data/19055/theFile> (10/3/2019)
- Boud, D., M. Keogh & D. Walker (1985) *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Routledge Falmer, New York: Nichols Publishing Company.
- 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. & Ι. Σπαντιδάκης (2015) Χρήση φακέλου εργασιών και επίδοσης (portfolio) κατά την παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων. *Επιστήμες Αγωγής*, 1: 128-144.
- Calderhead, J. (1988) Learning from Introductory School Experience. *Journal of Education for Teaching*, 14(1): 75-83.
- Çimer, A., S.A. Çimer & G.S Vekli (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.
- Crandall, J. (2000) Language teacher education. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20: 34-55.
- 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).
- 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., S. White, J. Kidd & G. Ritchie (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.
- Ζαρίφης, Γ. (2009) *Ο κριτικός στοχασμός στη μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές προεκτάσεις*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Θεοδοσιάδου, Κ. (2015) Κοινωνική δικαιοσύνη και κριτικός αναστοχασμός Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιστήμες Αγωγής*, 3: 6-19.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001) *Ο Εκπαιδευτικός ως Στοχασζόμενος Επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καράμνηας, 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.

- Κόκκος, Α. (2010) Κριτικός Στοχασμός: Ένα κρίσιμο Ζήτημα. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 65-93.
- Kolb, D. A. (1984) *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- 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.A.J. & J.P.A.M. Kessels (1999) Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4): 4-17.
- Korthagen, F. & A. Vasalos (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.
- 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. (2008) Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3): 341-360.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999) *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- 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.
- 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).
- Pedrosa-de-Jesus, H., C. Guerra & M. Watts (2017) University teachers' self-reflection on their academic growth. *Professional Development in Education*, 43(3): 454-473.
- Pollard, A., J. Collins, M. Maddock, N. Simco, S. Swaffield, J. Warin & P. Warwick (2005) *Reflective teaching: evidence-informed professional practice*. London: Continuum (2nd ed.).
- Posner, G.J. (2000) *Field experience: a guide to reflective teaching*. New York: Longman.
- Rodgers, C. (2002) Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 4: 842-866.

- Ross, D.D. (1989) First steps in developing a reflective approach. *Journal of Teacher Education*, 40(22): 22-30.
- Schön, D.A. (1983) *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London: Tample Smith.
- Wegner, C., P. Weber & S. Ohlberger (2014) Korthagen's ALACT model: Application and modification in the science project "Kolumbus- Kids". *Themes in Science & Technology Education*, 7(1): 19-34.
- 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).