

Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό

Βούλγαρη Ρεβέκα

Δασκάλα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Υποψήφια Διδάκτορας, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο
rvulgari@hua.gr

Κουτρούμπα Κωνσταντίνα

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο
kkout@hua.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την έννοια του εκπαιδευτικού αναστοχασμού και τη συμβολή του στη διδακτική αποτελεσματικότητα και στην επαγγελματική τους ωρίμανση. Για τον σκοπό αυτό επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση, ενώ η συλλογή των δεδομένων έγινε με ημιδομημένες συνεντεύξεις σε είκοσι εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός αναδύεται, μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού, ως η ανάκληση ενός περιστατικού και ο προβληματισμός του σχετικά με το «τι» και το «πώς» της διδασκαλίας του, τις πράξεις, τα λόγια, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του. Έτσι, η διαδικασία του αναστοχασμού ενισχύει την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού, καθώς ο ίδιος οδηγείται σε διορθωτικές παρεμβάσεις τροποποιώντας και προσαρμόζοντας τα μη παραγωγικά στοιχεία της διδασκαλίας του, ενώ ταυτόχρονα συμβάλλει και στην επαγγελματική του ανάπτυξη μέσω της τακτής ανατροφοδότησης του διδακτικού του έργου.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαιδευτικός αναστοχασμός, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, διδακτική αποτελεσματικότητα, επαγγελματική ανάπτυξη.

Εισαγωγή

Ο αναστοχασμός είναι ένα πολύτιμο εργαλείο το οποίο οδηγεί τον εκπαιδευτικό στη βαθιά κατανόηση των διδακτικών πρακτικών του, στη γνωστική αλλαγή και ακολούθως στη νοηματοδοτημένη διορθωτική διδακτική παρέμβαση. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός αποτελεί ένα μέσο αυτοδιόρθωσης, αναθεώρησης και αναπροσαρμογής των διδακτικών τεχνικών της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού ενισχύοντας τη διδακτική του αποτελεσματικότητα και κατ' επέκταση την επαγγελματική ωρίμανση.

Τα τελευταία χρόνια γίνεται ευρύτερα γνωστός ο όρος «εκπαιδευτικός αναστοχασμός» καθώς στη διεθνή βιβλιογραφία παρατηρείται προσπάθεια νοηματοδοσίας του και ερευνητικής ερμηνείας του. Ειδικότερα, στην παρούσα εργασία, θα επιχειρηθεί η αποσαφήνιση του όρου «εκπαιδευτικός αναστοχασμός» και θα μελετηθεί η συμβολή του αναστοχασμού στην ενίσχυση του διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού και του επαγγελματικού προφίλ του.

Η έννοια του εκπαιδευτικού αναστοχασμού στη διδασκαλία

Στα έργα των αρχαίων Ελλήνων συγγραφέων, όπως του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη, συναντώνται οι πρώτες προσεγγίσεις της έννοιας, η οποία ταυτίζεται με τη βαθιά σκέψη και τον μετασχηματισμό της αντίληψης (Κόκκος, 2010). Πρωτεργάτης στην εισαγωγή της έννοιας του εκπαιδευτικού αναστοχασμού στην εκπαίδευση ήταν ο Dewey, τον οποίο στη συνέχεια ακολούθησε πλήθος ερευνητών και παιδαγωγών, όπως ο Schön, ο Kolb, ο Brookfield κ.ά., οι οποίοι μελέτησαν και ανέπτυξαν θεωρίες σχετικά με την αναστοχαστική διδασκαλία και τον αναστοχαζόμενο εκπαιδευτικό.

Με τον όρο «αναστοχασμός», περιγράφεται η ενεργή, επίμονη και συστηματική εξέταση κάθε πεποίθησης ή υποτιθέμενης γνώσης υπό το φως των βάσεων που την υποστηρίζουν, καθώς και τα περαιτέρω συμπεράσματα στα οποία αυτή κατατείνει (Dewey, 1933). Αναδεικνύεται, επομένως, από τον προαναφερθέντα ορισμό η αντίληψη ότι οι άνθρωποι, μέσω της ενεργητικής διεργασίας και της αυτοδύναμης σκέψης, μπορούν να αμφισβητήσουν το αντιληπτικό τους σύστημα, αναδημιουργώντας την προσωπική τους πορεία και την κοινωνική τους πραγματικότητα (Κόκκος, 2010).

Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός ταυτίζεται με την διαδικασία των εκπαιδευτικών να υποβάλλουν τα πιστεύω και τις διδακτικές πρακτικές τους σε κριτική ανάλυση (Farrell, 1998). Συμπερασματικά, είναι ένας τρόπος σκέψης που σχετίζεται με τα εκπαιδευτικά θέματα, ο οποίος ενσωματώνει την ικανότητα του εκπαιδευτικού να οδηγείται σε λογικές επιλογές και να αναλαμβάνει την ευθύνη των επιλογών του αυτών.

Εκπαιδευτικός αναστοχασμός και διδακτική αποτελεσματικότητα

Σύμφωνα με τους Dewey και Schön οι δάσκαλοι στην αναστοχαστική διδασκαλία, αναμένεται να σχεδιάζουν, να προλαμβάνουν και να λαμβάνουν δράση. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που στοχάζονται χρειάζεται να «παρακολουθούν-ελέγχουν» προσεκτικά τη διδασκαλία τους, να συλλέγουν δεδομένα για τις προθέσεις, τις πράξεις και τα συναισθήματα τόσο των ίδιων, όσο και των μαθητών τους, και αυτά τα δεδομένα, έπειτα, να τα αναλύουν κριτικά και να τα εκτιμούν προκειμένου να ληφθούν αποφάσεις πριν την έναρξη της νέας διδασκαλίας τους. Πρόκειται επομένως για μια δυναμική σπειροειδή διαδικασία, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε υψηλότερο ποιοτικό επίπεδο διδασκαλίας (Pollard et al., 2014).

Αναλυτικότερα, διατυπώνονται τα ενδοδομικά χαρακτηριστικά του διδακτικού αναστοχασμού που συνδέονται με την αναπλαισίωση του διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού, τα οποία σύμφωνα με τους Pollard et al. (2005) είναι:

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

Συνεπώς, η πρακτική του αναστοχασμού περιλαμβάνει την κριτική σκέψη και την ανάλυση των καθημερινών καταστάσεων στη σχολική τάξη και των επαγγελματικών πράξεων του εκπαιδευτικού. Μέσα από τη διαδικασία της στοχαστικής σκέψης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να «δουν εκ νέου» την εμπειρία που έχουν ήδη βιώσει, να εντοπίσουν, να αντιληφθούν και να αναλύσουν τις σχέσεις ανάμεσα σε δύο αλληλοαποκλειόμενες καταστάσεις και, ιδιαίτερα, τις σχέσεις ανάμεσα σ' αυτό που επιζητείται και σ' αυτό που μπορεί να πραγματοποιηθεί (Larrivee, 2008:344). Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί καλούνται, μέσω του αναστοχασμού, 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.

Συμπερασματικά, ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός στη διδακτική πραγματικότητα ταυτίζεται με την διαδικασία των εκπαιδευτικών να αναλύουν κριτικά τα πιστεύω και τις διδακτικές πρακτικές τους και αναδύεται, συνήθως σε συνθήκες αμφιβολίας, δισταγμού,

αμηχανίας, ή μερικές φορές ψυχικής δυσκολίας, κατάσταση η οποία τους οδηγεί στην λογική επίλυσή της (Dewey, 1933; Farrell, 1998). Έτσι, ο αναστοχασμός του εκπαιδευτικού ως προς την εμπειρία του αποτελεί μια σημαντική πτυχή μάθησης και ένα εργαλείο το οποίο οδηγεί στη βαθιά ατομική κατανόηση της διδασκαλίας του, καθώς εξετάζει και αξιολογεί την εμπειρία του ώστε να βελτιώσει την πρακτική του και να αναπτύσσει νέες προοπτικές και νέους τρόπους θεώρησης των πράξεών του (Boud et al., 1985; Çimer et al., 2013; Dewey, 1933).

Εκπαιδευτικός αναστοχασμός και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού

Στο τέλος της δεκαετίας του 1980 επαναπροσδιορίζεται η έννοια του επαγγελματισμού, εστιάζοντας στην τάση αμφισβήτησης της παραδοσιακής έννοιας του επαγγελματισμού (Evans, 2011). Σηματοδοτείται δηλαδή η απομάκρυνση από την έννοια της αυθεντίας, που κυριαρχούσε στον επαγγελματικό χώρο και εγκλώβιζε τον εκπαιδευτικό στα στενά όρια της τάξης. Αναδομείται η έννοια του επαγγελματισμού και γίνεται προσπάθεια επαναπροσδιορισμού, ανανέωσης και αντικατάστασης των γνωρισμάτων που την συνθέτουν (Φωτοπούλου, 2013).

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

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία υποστηρίζεται σθεναρά η θέση ότι ο αναστοχασμός, που έχει ως σημείο εκκίνησης την ανασκόπηση των προσωπικών εμπειριών που ο εκπαιδευτικός αποκομίζει από την τάξη, αποτελεί σημαντική παράμετρο μάθησης, καθώς λειτουργεί ως διαφορετική μορφή γνώσης και ως ευκαιρία επαγγελματισμού διότι καθοδηγείται ο εκπαιδευτικός μέσω αυτού σε διορθωτικές παρεμβάσεις με στόχο τη βελτίωση, την αλλαγή και, ως εκ τούτου, την ανάπτυξή του (Boud et al., 1985; Çimer et al., 2013; Dewey, 1933; Kolb, 1984; Korthagen & Vasalos, 2005; Φωτοπούλου, 2013).

Ειδικότερα, ο αναστοχασμός του εκπαιδευτικού συντελεί στην προσωπική ανάπτυξη, καθώς αντιλαμβάνεται βαθύτερα τον εαυτό του ως επαγγελματία σε σχέση με το πλαίσιο στο οποίο εργάζεται και έτσι αναπτύσσεται η επαγγελματική του ταυτότητα και ωριμότητα (Freese, 1999). Επομένως, ο όρος «επαγγελματική ανάπτυξη» έχει διττή διάσταση, αφού αφενός μεν θεωρείται ταυτόσημος με τη διαδικασία της συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης και σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού, αφετέρου δε συμπεριλαμβάνει την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του (Γκρίτζιος, 2006). Με βάση λοιπόν τα παραπάνω, ο αναστοχασμός αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας της επαγγελματικής ανάπτυξης ενός εκπαιδευτικού, διότι ο εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία να έρχεται αντιμέτωπος με τον ίδιο του τον εαυτό, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του, εποικοδομητικά και αντικειμενικά, με τρόπο τέτοιο που να ενσωματώνει τη συνεχή προσπάθειά του για αλλαγή και βελτίωση. Ένα θεμελιώδες στοιχείο μέσω του οποίου ο δάσκαλος μπορεί να αντεπεξέλθει και να «επιβιώσει» στις σύγχρονες απαιτήσεις της σχολικής τάξης είναι η προσωπική του ενασχόληση με τη δράση του μέσω της βαθιάς κατανόησης των χαρακτηριστικών του και της επίγνωσης του εαυτού του. Αυτή η προσωπική αφοσίωση σχετίζεται άμεσα με τη βελτίωση του έργου του και του ίδιου, με το διδακτικό του μετασχηματισμό και ενισχύει τον επαγγελματικό ρόλο του εκπαιδευτικού, την επαγγελματική ωρίμανση και την προσωπική εκπλήρωσή του από τη διδασκαλία (Brookfield, 1995; Pollard et al., 2005).

Με βάση το προαναφερόμενο θεωρητικό πλαίσιο, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η εξέταση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

(Π.Ε.) για τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό και της συμβολής του στη διδακτική αποτελεσματικότητα και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Πιο συγκεκριμένα στην έρευνα τίθενται τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- i. Ποιες είναι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Π.Ε.. σχετικά με τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό;
- ii. Σε ποιο βαθμό πιστεύουν οι ίδιοι ότι ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός συμβάλλει στη διδακτική αποτελεσματικότητά τους;
- iii. Σε ποιο βαθμό θεωρούν ότι ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός συμβάλλει στην επαγγελματική ωρίμανσή τους;

Μεθοδολογία έρευνας

Στη παρούσα μελέτη διεξήχθη ποιοτική έρευνα, καθώς σκοπός της είναι να διερευνηθούν οι οπτικές των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αναφορικά με την έννοια του εκπαιδευτικού αναστοχασμού και τη συνεισφορά του στο διδακτικό έργο και στο επαγγελματικό προφίλ τους. Έτσι, χρησιμοποιήθηκε η ερμηνευτική προσέγγιση ως βασική ερευνητική μέθοδος και επιλέχθηκε ως εργαλείο συλλογής δεδομένων η ημιδομημένη συνέντευξη. Πιο συγκεκριμένα, η συνέντευξη κρίθηκε ως η πιο κατάλληλη μέθοδος για την παρούσα έρευνα, καθώς δίνεται η δυνατότητα στον ερευνητή να εμβαθύνει και να αντλήσει τις πληροφορίες για τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό μέσα από τα μάτια των ίδιων των εκπαιδευτικών (Ιωσηφίδης, 2003; Παρασκευόπουλος, 1993:40). Επιλέχθηκε η προσωπική συνέντευξη, μια διαδικασία συγκέντρωσης δεδομένων στην οποία ο ερευνητής απευθύνει συγκεκριμένες επί του εξεταζόμενου θέματος ερωτήσεις και καταγράφει τις ατομικές απαντήσεις των συμμετεχόντων ώστε οι τελευταίοι να έχουν τη δυνατότητα και τον χρόνο να διατυπώσουν με σαφήνεια και να μοιραστούν με άνεση τις ιδέες τους (Creswell, 2011). Οι συνεντεύξεις διήρκεσαν κατά μέσο όρο 40 λεπτά και ηχογραφήθηκαν με τη βοήθεια δύο ψηφιακών μαγνητοφώνων, με την συναίνεση των συμμετεχόντων. Οι εκπαιδευτικοί διαβεβαιώθηκαν πως η ταυτότητά τους θα παραμείνει εμπιστευτική και ότι θα διαφυλαχτούν τα δεδομένα προσωπικού χαρακτήρα, καθώς στην εργασία οι απαντήσεις τους θα εμφανίζονται με τη χρήση κωδικοποιημένων ονομάτων (*Εκπαιδευτικός 1, Εκπαιδευτικός 2 κ.λπ.*).

Ωστόσο, πριν την πραγματοποίηση της συνέντευξης, τέθηκαν προφορικά στους συμμετέχοντες της έρευνας 21 εισαγωγικές ερωτήσεις, με στόχους αφενός μεν την προετοιμασία τους στη διαδικασία της συνέντευξης και τη διαμόρφωση του πλαισίου και του κλίματος ειλικρινούς και άμεσης επικοινωνίας με τον ερευνητή αφετέρου δε την εισαγωγική διερεύνηση των προϋπαρχουσών γνώσεών τους σχετικά με τον βαθμό κατανόησης της έννοιας του εκπαιδευτικού αναστοχασμού και της εφαρμογής του στο καθημερινό διδακτικό τους έργο.

Έπειτα, ακολούθησε το βασικό εργαλείο συλλογής δεδομένων της έρευνας, η ημιδομημένη συνέντευξη. Οι ερωτήσεις που έχουν καθοριστεί στο πρωτόκολλο συνέντευξης, διατυπώνονται με συστηματικότητα, όμως, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, τροποποιήθηκαν, αναπροσαρμόστηκαν και προστέθηκαν κάποιες ερωτήσεις ανάλογα με τις απαντήσεις των ερωτώμενων και τη ροή της συζήτησης (Ιωσηφίδης, 2003:40). Το Πρωτόκολλο Συνέντευξης είναι ένα έντυπο που περιλαμβάνει τις οδηγίες για τη διαδικασία της συνέντευξης, τις ερωτήσεις που θα τεθούν, τον χώρο για να σημειωθούν οι απαντήσεις του συμμετέχοντα, το οποίο αποτελείται από 8 (οχτώ) ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Επιλέχθηκε η χρήση των ανοικτών ερωτήσεων στη συνέντευξη, διότι ο ερευνητής αποκτά μία ολοκληρωμένη εικόνα για το υπό εξέταση θέμα μέσα από τις πληροφορίες που αποκομίζει από τον ερωτώμενο, οι οποίες δεν προβάλλουν μόνο τις απόψεις του αλλά αποτελούν μία αξιόπιστη αναπαράσταση της κοινωνικής πραγματικότητας, όπως την αντιλαμβάνεται ο ερωτώμενος κι έτσι μπορεί να οργανώσει και να αναπτύξει την απάντησή του χωρίς προκαθορισμούς (Ιωσηφίδης, 2003:42; Κυριαζή, 2006). Όσον αφορά στη δομή του, το πρωτόκολλο συνέντευξης αποτελείται από τις ακόλουθες τρεις (3) θεματικές ενότητες:

A. Η έννοια του όρου «εκπαιδευτικός αναστοχασμός».

B. Ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός και η εκπαιδευτική πράξη.

Γ. Η σημασία του αναστοχασμού στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.

Τα δεδομένα που προέκυψαν κωδικοποιήθηκαν, κατηγοριοποιήθηκαν και αναλύθηκαν μέσω της ανάλυσης περιεχομένου. Ακολούθησε η κωδικοποίηση των δεδομένων, η διαδικασία χωρισμού – τεμαχισμού του κειμένου σε τμήματα και η απόδοση κατηγοριών – επικεφαλίδων και λέξεων – κλειδιών, άμεσα συνδεδεμένα με τα ερευνητικά ερωτήματα και τη μεθοδολογία, ώστε να σχηματιστούν περιγραφές και γενικά θέματα, να ποσοτικοποιηθούν τα αποτελέσματα και από εκεί και πέρα ο ερευνητής να οδηγηθεί στην ερμηνεία αποτελεσμάτων (Βάμβουκας, 2007). Το δείγμα ήταν είκοσι (20) εκπαιδευτικοί Π.Ε. και επιλέχθηκε μέσω της δειγματοληψίας μέγιστης διακύμανσης (maximal variation sampling) (Creswell, 2011:244). Από αυτούς, οι 14 ήταν γυναίκες (70%) και οι υπόλοιποι άνδρες. Ειδικότερα, ο μέσος όρος ηλικίας των συμμετεχόντων είναι 41 έτη και η τυπική απόκλιση 12,27.

Για την εξασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της έρευνας έγινε προσπάθεια, το δείγμα της έρευνας να είναι αντιπροσωπευτικό. Το μέγεθος του δείγματος καθορίστηκε κατά τη διαδικασία της συνέντευξης και κρίθηκε ικανοποιητικό για μία ποιοτική έρευνα, η οποία αποτελείται από μεγάλο όγκο δεδομένων, καθώς μετά τις 15-20 συνεντεύξεις οι απαντήσεις επαναλαμβάνονται και επανέρχονται, χωρίς να προσφέρουν καμιά ουσιαστικά διαφοροποιημένη εικόνα (Βάμβουκας, 2007; Κυριαζή, 2006). Έγινε ακόμη χρήση των εισαγωγικών ερωτήσεων και του προσχεδιασμένου πρωτόκολλου συνέντευξης, με ερωτήσεις που διαμορφώθηκαν από τη διεθνή βιβλιογραφία. Κρίθηκε ακόμη επιτακτικό, να εφαρμοστούν πιλοτικά οι εισαγωγικές ερωτήσεις και οι ερωτήσεις του πρωτόκολλου συνέντευξης σε ένα μικρό αριθμό υποκειμένων, με τα ίδια χαρακτηριστικά με τα υποκείμενα του τελικού δείγματος, πιο συγκεκριμένα σε 5 εκπαιδευτικούς. Αυτή η προκαταρκτική διαδικασία, συντέλεσε στη βελτίωση του τρόπου διατύπωσης και υποβολής των ερωτήσεων. Η καταγραφή των απαντήσεων των συμμετεχόντων χωρίς την απώλεια δεδομένων εξασφαλίστηκε με τη χρήση του ψηφιακού μαγνητοφώνου. Για την ενίσχυση της αξιοπιστίας της έρευνας, κρίθηκε απαραίτητη η προσωπική συνάντηση με τους συμμετέχοντες, όπου καταγράφηκαν τα παραγλωσσικά στοιχεία όπως ο τόνος της φωνής, οι παύσεις, οι δισταγμοί, οι εκφράσεις του προσώπου, οι χειρονομίες, οι αντιδράσεις και η διάθεσή τους, σημαντικά στοιχεία για την ερμηνεία των απαντήσεών τους. Τα απομαγνητοφωνημένα κείμενα των συνεντεύξεων στάλθηκαν πίσω στους συμμετέχοντες, έτσι ώστε να τα ελέγξουν και να τα επιβεβαιώσουν (member checking). Στην ανάλυση δεδομένων, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, κατηγοριοποιήθηκαν στις ήδη διαμορφωμένες κατηγορίες, αποφεύχθηκαν οι παραλείψεις και οι αξιολογικές αλλοιώσεις και, αντιθέτως, παρατέθηκαν αυτολεξεί αποσπάσματα από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων ενισχύοντας έτσι σημαντικά την αξιοπιστία της έρευνας και την ερμηνευτική εγκυρότητά της (Creswell, 2011; Ιωσηφίδης, 2003; Κυριαζή, 2006; Παρασκευόπουλος, 1993).

Αποτελέσματα

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων ως προς τον όρο «εκπαιδευτικός αναστοχασμός» προκύπτει:

Πίνακας 1. Απόψεις και αντιλήψεις σχετικά με τον όρο «εκπαιδευτικός αναστοχασμός»

n= 20

Ο εκπαιδευτικός που αναστοχάζεται, προβληματίζεται πολύ για το τι έχει κάνει λάθος, τι σωστό (επαναξιολόγηση-αυτοκριτική) και πώς μπορεί να οδηγηθεί στη διόρθωση και στη βελτίωση των πρακτικών του

Σύμφωνα με τη σύνθεση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος, ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός φαίνεται να σχετίζεται με την ανάκληση ενός περιστατικού/ μιας διαδικασίας και τη σκέψη και τον προβληματισμό του εκπαιδευτικού, ο οποίος θέτει κάποια ερωτήματα στον ίδιο του τον εαυτό μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας του σχετικά με τις πράξεις, τα λόγια, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του και τι πήγε και τι δεν πήγε καλά στη διδασκαλία του τόσο στο γνωστικό μέρος (διαχείριση της γνώσης) όσο και στη διαχείριση της τάξης.

Όπως επισημαίνεται, η διαδικασία του αναστοχασμού απαιτεί από τον εκπαιδευτικό την επαναξιολόγησή του και την αυτοκριτική του μέσω της ενδοσκόπησής του, της ενασχόλησής του δηλαδή με τον εαυτό του σχετικά με τις σκέψεις του, τις πεποιθήσεις του και τη συμπεριφορά του κατά τη διδασκαλία του με σκοπό να διορθώσει τις μη αποτελεσματικές πρακτικές που εφάρμοζε.

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

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

Τέλος, τονίζεται από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ότι η εφαρμογή του αναστοχασμού δεν είναι εύκολη υπόθεση καθώς δεν γνωρίζουν ποια συγκεκριμένα βήματα μπορεί να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να τον επιτύχει. Ακόμη, είναι μια μακροπρόθεσμη και χρονοβόρα διαδικασία καθώς απαιτείται προσπάθεια, καλλιέργεια, γνώση, χρόνο, κόπο αλλά και μόχθος, για την καταγραφή και την ανάλυση δεδομένων αλλά και για την ενασχόληση με το εγώ του και την αυτοαμφισβήτησή του, και έτσι καθίσταται δύσκολο εγχείρημα.

Επομένως, προκύπτει ότι η προσωπικότητα, η διάθεση αυτοδιόρθωσης/ αυτοαμφισβήτησης, η αγάπη, η ιδιοσυγκρασία, η ανοιχτότητα, η ευελιξία, η στάση ζωής και η ευαισθητοποίηση του εκπαιδευτικού για το έργο του επηρεάζουν τον αναστοχασμό από τα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής του καριέρας.

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

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

Αυτή η διαδικασία αναστοχασμού όμως, όπως συμπληρώνουν, προσφέρει στους εκπαιδευτικούς κάποια οφέλη ως προς το διδακτικό τους έργο. Ειδικότερα:

Πίνακας 2. Οφέλη αναστοχασμού στο διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού

n=6	Αναπροσαρμογή της διδασκαλίας
n=6	Διόρθωση των διδακτικών τεχνικών
n=6	Επίτευξη των μαθησιακών στόχων
n=2	Βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου

Όπως προκύπτει, η διαδικασία της ανάκλησης και του προβληματισμού των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και την επίτευξη των μαθησιακών στόχων που είχαν θέσει, συντελεί στην αναπροσαρμογή της διδασκαλίας τους σύμφωνα με τις ανάγκες, τις ιδιαιτερότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι, όταν επικρατεί μια κατάσταση μη ευνοϊκή για τη μαθησιακή διεργασία, αυτό τους κινητοποιεί να προβληματιστούν, να κάνουν αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας τους και να αναπροσαρμόσουν τους στόχους τους, το διδακτικό

τους υλικό, τις διδακτικές τους τεχνικές και τις προσδοκίες τους (π.χ. να εφαρμόζουν εναλλακτικές διδακτικές στρατηγικές, όπως την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, τον καταγισμό ιδεών, τον παιγνιώδη τρόπο διδασκαλίας, προβάλλοντας βίντεο στον Ηλεκτρονικό Υπολογιστή, χρησιμοποιώντας τον διαδραστικό πίνακα, δημιουργώντας κατασκευές) ώστε να υπάρχει ροή στη διδασκαλία τους και οι μαθητές να μην κουράζονται ή πλήττουν. Ως επακόλουθο, οι εκπαιδευτικοί οδηγούνται στη διόρθωση και την αλλαγή των μη αποτελεσματικών διδακτικών τεχνικών που εφαρμόζαν στη διδακτική καθημερινότητά τους, ώστε η εκπαιδευτική διαδικασία να είναι ελκυστική και αποτελεσματική και έτσι να επιτευχθούν οι διδακτικοί στόχοι και να βελτιωθεί το επίπεδο του διδακτικού τους έργου. Αναδεικνύεται ακόμη ότι οι αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας που κάνει ένας εκπαιδευτικός, επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από την ανατροφοδότηση που λαμβάνει από τους μαθητές του. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρουν ότι οι αντιδράσεις των μαθητών όπως επίσης οι προσδοκίες, οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα τους τους βοήθησαν να συνειδητοποιήσουν αυτή την προβληματική κατάσταση που επικρατούσε στην τάξη και τους κινητοποίησε να παρέμβουν.

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

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

Έκανα τις απαραίτητες αλλαγές καθώς το έβλεπα στα πρόσωπα των μαθητών, ότι αυτό που κάνω δεν τους αρέσει, και ότι κάτι πρέπει να αλλάξω (Εκπαιδευτικός 7).

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

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

Τα οφέλη όμως που προκύπτουν από τον αναστοχασμό της διδασκαλίας δεν περιορίζονται μόνο στο διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού αλλά και στην ενίσχυση του επαγγελματικού του προφίλ. Ειδικότερα:

Πίνακας 3. Οφέλη αναστοχασμού στην ενίσχυση του επαγγελματικού προφίλ του εκπαιδευτικού

<i>n=6</i>	Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού
<i>n=5</i>	Προσωπική βελτίωσή του
<i>n=5</i>	Παιδαγωγική ωρίμανσή του
<i>n=3</i>	Ψυχολογική ενδυνάμωσή του
<i>n=1</i>	Ο αναστοχασμός μπορεί να μην είναι ωφέλιμος για κάποιο εκπαιδευτικό

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος, σύμφωνα με τον Πίνακα 3, συγκλίνει στο ότι ο εκπαιδευτικός ο οποίος αναστοχάζεται ωφελείται διότι ενισχύεται το επαγγελματικό του προφίλ. Ειδικότερα, αναπτύσσεται επαγγελματικά καθώς εξελίσσεται και γίνεται πιο πετυχημένος και αποδοτικός στη διδασκαλία του, στη διαχείριση της γνώσης και της επικοινωνίας με τους μαθητές και τους γονείς και πιο ευέλικτος ως προς τις τεχνικές διδασκαλίας που εφαρμόζει. Ακόμη, συνειδητοποιεί τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία και τις μη αποδοτικές πρακτικές του και ακολούθως παρεμβαίνει διορθωτικά, ώστε να πετύχει τους διδακτικούς του στόχους. Ακόμη μέσω του αναστοχασμού, θα μπορεί ο εκπαιδευτικός,

όταν προκύψει μία πιθανή δυσκολία, να ανατρέξει στο παρελθόν για την εύρεση της λύσης, τονίζοντας τον συνειδητό χαρακτήρα αυτής της πράξης για την εξέλιξη και την αποτελεσματικότητα του έργου του. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αναβάθμιση της ποιότητας της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού και την παιδαγωγική ωρίμανσή του, εφόσον καλείται να λάβει παιδαγωγικές αποφάσεις στην εκπαιδευτική καθημερινότητά του.

Αν δεν αναστοχάζεται ο εκπαιδευτικός δεν έχει ορίζοντα επιτυχίας, μακροήμερευσης και μακροηθειας στη σταδιοδρομία του (Εκπαιδευτικός 9).

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

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

Αναφέρεται ακόμη ότι ο εκπαιδευτικός που αναστοχάζεται εξελίσσεται και γίνεται καλύτερος άνθρωπος (κάτι που αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη βελτίωσή του ως εκπαιδευτικού), ενώ παράλληλα δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ψυχολογική ενδυνάμωσή του. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός, μέσα από τη διαδικασία της αναστοχαστικής διαδικασίας, νιώθει ευχαρίστηση, ικανοποίηση και πληρότητα εφόσον έχει επιτύχει τους στόχους του και εξελίσσεται, ενώ αντίστοιχα νιώθει πιο επαρκής, σίγουρος τόσο για τον εαυτό του όσο και για τους μαθητές του και το διδακτικό του έργο, εφόσον έχει προβληματιστεί, έχει ανασύρει στη μνήμη του προηγούμενες δοκιμασμένες πρακτικές και έχει δοκιμάσει όσο το δυνατόν περισσότερους τρόπους για να λύσει μία προβληματική κατάσταση.

Μετά από κάποια χρόνια θα έχει προβληματιστεί αρκετά και θα έχει δοκιμάσει όσο το δυνατόν περισσότερους τρόπους για να λύσει ένα πρόβλημα, και έτσι δεν θα είναι τόσο μετέωρος αλλά πιο σίγουρος για τη δουλειά του (Εκπαιδευτικός 10).

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

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

Από την άλλη, ένας εκπαιδευτικός του δείγματος αναφέρει ότι ο αναστοχασμός μπορεί να μην είναι ωφέλιμος για την επαγγελματική ανέλιξη του εκπαιδευτικού, καθώς είναι έντονο το υποκειμενικό στοιχείο που μπορεί να υπονομεύει την αντικειμενικότητα της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού, χωρίς απαραίτητα να μειώνεται η σημασία της αναστοχαστικής σκέψης.

Καθώς παίζει ρόλο η υποκειμενικότητα, δε σημαίνει ότι ο αναστοχασμός θα είναι πάντοτε επιτυχημένος για τον κάθε εκπαιδευτικό. Μπορεί, αυτά που τον προβληματίζουν και θα κάτσει να αναθεωρήσει να είναι τελείως άστοχα και να μην επηρεάσουν και πάλι τη διδασκαλία. Βέβαια, ο κάθε εκπαιδευτικός θα πρέπει να το κάνει, κι αν συνεχίζεται η ίδια κατάσταση, πρέπει να εφαρμόσει κάτι άλλο (Εκπαιδευτικός 5).

Συμπεράσματα

Μέσω της σύνθεσης των απόψεων που διατυπώθηκαν από τους συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας διαμορφώθηκε το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού αναστοχασμού, έτσι όπως το αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν σε αυτή. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός φαίνεται να γίνεται αντιληπτός από τους συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα ως μία μορφή *ανάκλησης* της διαχείρισης ενός διδακτικού περιστατικού ή μιας αποκλίνουσας συμπεριφοράς που έλαβε χώρα μέσα στη σχολική τάξη, αλλά που μετά το πέρας της διδασκαλίας προβλημάτισε τον εκπαιδευτικό σχετικά με την ορθότητα των ενεργειών στις οποίες προέβη σε επίπεδο λόγων, πράξεων και αποφάσεων. Σε πολλές περιπτώσεις μάλιστα μετά τον αναστοχαστικό αυτό προβληματισμό του εκπαιδευτικού έπεται μία περισσότερο ή λιγότερο συνειδητή μεταγνωστική νοητική διαδικασία επαναπροσδιορισμού των διδακτικών στόχων και ενεργειών του, που πιθανά ο ίδιος θα αξιοποιήσει σε επόμενη φάση του διδακτικού του σχεδιασμού ή και επικοινωνιακής πολιτικής. Τα παραπάνω πορίσματα συμφωνούν με και με αντίστοιχα σχετικών ερευνών, όπως των Attard, 2017; Θεοδοσιάδου, 2015; Korthagen & Vasalos, 2005; Lakianou, 2009; Larrivee, 2000, 2008; Murphy & Ermeling, 2016).

Σε πρακτικό επίπεδο, όπως διαφαίνεται από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, μέσω της διαδικασίας του ανατροφοδοτικού αναστοχασμού του διδακτικού τους έργου, οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν τις προβληματικές καταστάσεις που επικρατούν στην τάξη τους και οδηγούνται σε διορθωτικές παρεμβάσεις με στόχο να ενισχύσουν τη διδακτική τους αποτελεσματικότητα. Πιο συγκεκριμένα, επαναπροσδιορίζουν τους αρχικούς διδακτικούς τους στόχους, συχνά δε και τις προγραμματισμένες εκπαιδευτικές τεχνικές εφαρμόζοντας εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας (ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, καταγιισμό ιδεών, παιγνιώδη διδασκαλία, χρήση Η/Υ, διαδραστικό πίνακα, κατασκευές) και αναπροσαρμόζοντας το σχέδιο, το υλικό της διδασκαλίας τους αλλά κυρίως τις προσδοκίες τους με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα και τη μαθησιακή δυναμική των μαθητών τους. Οι προαναφερόμενες διδακτικές τροποποιήσεις ως προϊόντα εκπαιδευτικού αναστοχασμού προκύπτουν και από άλλες σχετικές μελέτες (Çimer et al., 2013; Καράμηνας, 2010; Murphy & Ermeling, 2016; Pollard et al., 2005; Wegner et al., 2014; Koutrouba & Christopoulos, 2015).

Επιπροσθέτως, τα οφέλη αυτής της διαδικασίας, δεν φαίνεται να περιορίζονται μόνο στην οργάνωση και στην υλοποίηση του διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού αλλά και στην ενίσχυση του επαγγελματικού του προφίλ. Πιο συγκεκριμένα, βάσει των απαντήσεων των συμμετεχόντων, ο αναστοχαζόμενος εκπαιδευτικός καθώς συνειδητοποιεί τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία του και τις μη αποδοτικές πρακτικές του, ακολούθως προβληματίζεται, δοκιμάζει και παρεμβαίνει διορθωτικά. Έτσι εξελίσσεται επαγγελματικά μέσω της ενίσχυσης της διδακτικής του αυτεπάρκειας αλλά και της προσωπικής του αυτοβελτίωσης, καθώς γίνεται πιο ευέλικτος στην επικοινωνία με τους μαθητές, κατανοεί τις ιδιαιτερότητές τους, αναπτύσσει επικοινωνιακές δεξιότητες, και οδηγείται σε μία λιγότερο οριζόντια διδασκαλία κυρίως ως προς την οργάνωση της διδασκαλίας του, τους διδακτικούς του στόχους, τις διδακτικές τεχνικές αλλά και τις τεχνικές αξιολόγησης που εφαρμόζει. Τέλος, σταδιακά χτίζει μία πιο εποικοδομητική επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τους γονείς των μαθητών του (Attard, 2017; Koutrouba et al., 2009; Κουτρούμπα & Ζησιμοπούλου, 2006; Meierdirk, 2017; Murphy & Ermeling, 2016; Wegner et al., 2014).

Επομένως, οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί μέσω της αναστοχαστικής διαδικασίας, όπως τουλάχιστον οι ίδιοι την αντιλαμβάνονται, φαίνεται να νιώθουν επαγγελματική ικανοποίηση (Çimer et al., 2013; Γκρίτζιος, 2006; Ματσαγγούρας, 1999; Pollard et al., 2005; Wegner et al., 2014) αν και δεν είναι πάντα μια ευχάριστη διαδικασία, αντίθετα μπορεί να αποτελεί μια αρκετά «επίπονη» προσπάθεια αυτοβελτίωσης του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία (Φωτοπούλου, 2013). Ωστόσο, διατυπώνεται από ένα συμμετέχοντα αμφιβολία σχετικά με τη συμβολή του αναστοχασμού στην επαγγελματική

ανάπτυξη και βελτίωση του εκπαιδευτικού, καθώς υποστηρίζει ότι ο αναστοχασμός αποτελεί παράγωγο υποκειμενικής προσέγγισης και συνεπώς είναι αμφίβολη η αποτελεσματικότητα αυτού στη διδακτική πράξη.

Όπως προκύπτει σε ένα ευρύτερο πλαίσιο μελέτης και ερμηνείας των πορισμάτων της παρούσας έρευνας, ο αναστοχασμός των διδακτικών ενεργειών αλλά και των επικοινωνιακών τεχνικών που εφαρμόζονται στη σχολική τάξη προκειμένου να επιφέρει μαθησιακά και επικοινωνιακά αποτελέσματα απαιτεί από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό να προβαίνει συστηματικά σε μεταγνωστική επαναξιολόγηση του εκπαιδευτικού του έργου καθώς και του ευρύτερου παιδαγωγικού του ρόλου ως επαγγελματία. Πρόκειται για μία μορφή συνειδητής ενδοσκόπησης και ενασχόλησης με τον εαυτό, ενδεχόμενα και αυτοαμφισβήτησης όσον αφορά τόσο στην αποτελεσματικότητα του διδακτικού του έργου όσο και στις τεχνικές επικοινωνίας που εφαρμόζει κατά την επίλυση προβληματικών καταστάσεων που αναφέρονται κατά τη σχολική καθημερινότητα. Είναι δε προφανές ότι η διαδικασία του εκπαιδευτικού αναστοχασμού ολοκληρώνεται μέσω συνειδητών διδακτικών διορθωτικών παρεμβάσεων καθώς και εφαρμογής νέων, περισσότερο ευέλικτων και λιγότερο γραμμικών διδακτικών παρεμβάσεων με σκοπό τη διευκόλυνση των μαθησιακών διεργασιών. Η παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης, ο σεβασμός στα ατομικά μαθησιακά χαρακτηριστικά των μαθητών ενδεχόμενα μέσω και 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, Νεοφύτου & Χατζησωτηρίου, 2020; Κουτρούμπα, Βούλγαρη & Αντωνοπούλου, 2020). Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός ως μέσο αυτοδιόρθωσης, αναθεώρησης και αναπροσαρμογής παιδαγωγικών και διδακτικών αντιλήψεων, στάσεων και συμπεριφορών δεν παύει να αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα για το σύγχρονο εκπαιδευτικό καθώς προϋποθέτει συνειδητή ενδοσκόπηση και αξιολόγηση των ίδιων των διδακτικών του επιλογών. Παράλληλα, απαιτεί και μετασχηματισμό της εκπαιδευτικής του ιδεολογίας, ενώ τα αποτελέσματα της εφαρμογής του εμφανίζονται μεσομακροπρόθεσμα μέσω της σταδιακής παγίωσης ενός αντιαυταρχικού μαθησιακού πλαισίου αλλά κυρίως ενδυνάμωσης του κλίματος εμπιστοσύνης και κατανόησης μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση των μαθητών (Αυγητίδου, 2014; Calderhead, 1988, Mezirow, 2007).

Τέλος, με βάση τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας, προτείνεται για περαιτέρω έρευνα, η διαμόρφωση ενός πρακτικού μοντέλου αναστοχασμού το οποίο θα αξιοποιηθεί για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού και αυτό με τη σειρά του της επαγγελματικής ανάπτυξής του, προωθώντας την αναστοχαστική σκέψη στη διδακτική καθημερινότητα του εκπαιδευτικού.

Αναφορές

Attard, K. (2017). Personally driven professional development: reflective self-study as a way for teachers to take control of their own professional development. *Teacher Development*, 21 (1), 40-56.

Boud, D., Keogh, M., & Walker, D. (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.

Calderhead, J. (1988). Learning from Introductory School Experience. *Journal of Education for Teaching*, 14(1), 75-83.

Çimer, A., Çimer, S.A., & Vekli, G.S. (2013). How does Reflection Help Teachers to Become Effective Teachers? *International J. Educational Research*, 1(4), 133-148.

Creswell, J.W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ίων.

Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Chicago: Henry Regnery.

Evans, L. (2011). The “shape” of teacher professionalism in England: Professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2010 White Paper. *British Educational Research Journal*, 37(5), 851–870.

Farrell, T. (1998). Reflective teaching: the principles and practices. *Forum*, 36(4), 10-17.

Freese, A. (1999). The role of reflection on pre service teachers’ development in the context of a professional development school. *Teaching and Teacher Education*, 15(8), 895–909.

Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2), 151–182.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice–Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J.

Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in Reflection: Core Reflection as a Means to Enhance Professional Growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47–71.

Koutrouba, K., Antonopoulou, E., Tsitsas, G., Zenakou, E. (2009). An investigation of Greek teachers’ views on parental involvement in education. *School Psychology International*, 30(3), 311-328.

Koutrouba, K. & Christopoulos, I. (2015). Cooperative learning effectiveness in the bureaucratic school: Views of Greek secondary education teachers. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 12(2), 64-88.

Lakinanou, A. (2009). *The issue of EFL teacher reflection and development within the Greek state educational context. Effective procedures suggested for the implementation of the teacher’s development* (master’s thesis). Available from Apothesis Eap. (No. 13450).

Larrivee, B. (2000). Transforming Teaching Practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1(3), 293-307.

Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers’ level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341–360.

Meierdirk, C. (2017). Reflections of the student teacher. *Reflective Practice*, 18(1), 23-41.

Murphy, D. L., & Ermeling, B. A. (2016). Feedback on reflection: comparing rating–scale and forced–choice formats for measuring and facilitating teacher team reflective practice. *Reflective Practice*, 17(3), 317–333.

Pollard, A., Black - Hawkins, K., Hodgers, G.C., Dudley, P., James, M., Linklater, H., Swaffield, S., Swann, M., Turner, F., Warwick, P., Winterbottom, M., & Wolpert, M.A. (2014). *Reflective teaching in schools* (4th ed.). London: Bloomsbury Academy.

Pollard, A., Collins, J., Maddock, M., Simco, N., Swaffield, S., Warin, J., & Warwick, P. (2005). *Reflective teaching: evidence – informed professional practice* (2nd ed.). London: Continuum.

Wegner, C., Weber, P., & Ohlberger, S. (2014). Korthagen’s ALACT model: Application and modification in the science project “Kolumbus– Kids”. *Themes in Science & Technology Education*, 7(1), 19–34.

Αυγητίδου, Σ. (2014). *Η αξιοποίηση των ημερολογίων στην εκπαιδευτική έρευνα – δράση: προϋποθέσεις και διαδικασίες*. Ανακτήθηκε από http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol2/Issue02_04_p29-48.pdf

Βαλιαντή, Σ., Νεοφύτου, Λ., & Χατζησωτηρίου, Χ. (2020). Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Παράλληλοι Δρόμοι προς την Κοινωνική Συνοχή και Κοινωνική Δικαιοσύνη. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 129- 148.

Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία* (8^η εκδ.). Αθήνα: Γρηγόρη.

Γκρίτζιος, Β. (2006). Το κίνημα του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 1–7.

Θεοδοσιάδου, Κ. (2015). Κοινωνική δικαιοσύνη και κριτικός αναστοχασμός Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιστήμες Αγωγής*, 3, 6–19.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Καράμνης, Ι. (2010). Ο αναστοχασμός ως μεταγνωστική διαδικασία κατά την πρακτική άσκηση των εκπαιδευτικών με μικροδιδακλία: Η περίπτωση των σπουδαστών του ΕΠΠΑΙΚ στην ΑΣΠΑΙΤΕ. *Ανακοίνωση στο 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς μαθαίνω»*. 1-9. Αθήνα.

Κόκκος, Α. (2010). Κριτικός Στοχασμός: Ένα κρίσιμο Ζήτημα. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων : Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σ. 65 – 93). Αθήνα : Μεταίχμιο.

Κουτρούμπα, Κ., Βούλγαρη, Ρ., & Αντωνοπούλου, Αικ. (2020). Εκπαιδευτικός Αναστοχασμός: η μεταγνωστική ανατροφοδότηση στη διδακτική πράξη. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 112- 128.

Κουτρούμπα Κ., & Ζησιμοπούλου, Α. (2006). Απόψεις των εκπαιδευτικών για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και γονεϊκή συμμετοχή στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 41, 183–201.

Κυριαζή, Ν. (2006). *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών* (10^η έκδ). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Mezirow, J. (2007). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση* (μτφρ. Ξ. Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας* (τόμ. Β'). Αθήνα.

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).