

Εκπαιδεύοντας "στοχαζόμενους" εκπαιδευτικούς (reflective teachers): γιατί, πότε, πώς

Μαρία Λιακοπούλου

Εισαγωγή

Η εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία πολλών ομάδων αναφοράς, οι διαρκώς διαμορφούμενες κοινωνικές, πολιτισμικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες καθιστούν το έργο του σχολείου σύνθετο και απαιτητικό. Το σχολείο για να είναι αποτελεσματικό καλείται να αφουγκράζεται τις συνθήκες αυτές για να προετοιμάζει τη νέα γενιά κατάλληλα, ώστε αυτή αφενός να αντεπεξέλθει και αφετέρου να διαμορφώσει αυτές τις νέες συνθήκες. Το αίτημα για αποτελεσματικότητα του σχολείου είναι συνυφασμένο με τη λειτουργία του σχολείου ως θεσμού και συνίσταται στην επιτυχή επίδραση της παρεχόμενης συστηματικής εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές. Στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, όπως προκύπτει από τις έρευνες που υλοποιήθηκαν από τη δεκαετία του 1980 έως και σήμερα, επιδρούν πολλαπλοί παράγοντες, μεταξύ των οποίων επισημαίνεται ως πρωταρχικής σημασίας ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός, στο πλαίσιο αυτό, αναλαμβάνει έναν πολλαπλό, σύνθετο και καθοριστικής σημασίας για την όλη εκπαιδευτική διαδικασία ρόλο¹.

Η συνάρτηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου από την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών εύλογα γεννά το ερώτημα «Ποιοι παράγοντες ενισχύουν ή αναστέλλουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών». Από το πλήθος σχετικών ερευνών που έγινα προκύπτει ότι η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι συνάρτηση τόσο 'εσωτερικών' όσο και 'εξωτερικών' επιδράσεων. Τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, οι διδακτικές τους δεξιότητες και το κλίμα της τάξης λειτουργούν ως 'προστιθέμενη αξία' στην αποτελεσματικότητά τους (McBer 2000) (για περισσότερα Βλ. Λιακοπούλου 2010β). Ωστόσο, σε κάθε περίπτωση ο εκπαιδευτικός για να αντεπεξέλθει στο σύνθετο αυτό έργο, θα πρέπει να διαθέτει εκείνα τα προσόντα που θα του επιτρέψουν να ερμηνεύει το πλαίσιο και ανάλογα να σχεδιάζει τη δράση του και να προβαίνει σε ενέργειες. Πρόκειται για μια διαρκώς διαμορφούμενη 'ειδημοσύνη' (adaptive expertise) των εκπαιδευτικών, η οποία συνίσταται αφενός στην αποτελεσματικότητα (effi-

ciency) και αφετέρου στην καινοτομία (innovation) (Hammerness κ.ά. 2005: 360-363). Ο 'ειδήμων' εκπαιδευτικός αφενός φέρει αποτελεσματικά εις πέρας τα καθήκοντα που αναλαμβάνει αξιοποιώντας τον γνωστικό του οπλισμό και ενεργοποιώντας κατά περίπτωση κατάλληλες πρακτικές και αφετέρου υπερβαίνει τις υπάρχουσες πρακτικές, αξιολογεί και επαναπροσδιορίζει τη δράση του διαρκώς, βρίσκεται σε μια πορεία στοχασμού για τη βελτίωση της δράσης του.

Η σύνδεση της αποτελεσματικότητας ενός επαγγελματία με το διαρκή στοχασμό για τις επιλογές του και τον τρόπο που ενεργεί, έγινε από τον Shön (reflective practitioner, 1983). Ως στοχασμός, στο άρθρο αυτό, νοείται μια διαρκής διαδικασία ανάλυσης της διδακτικής πράξης, κατά την οποία ο στοχαζόμενος εκπαιδευτικός εκτιμά το ιδιαίτερο πλαίσιο στο οποίο καλείται κάθε φορά να ασκήσει το διδακτικό και παιδαγωγικό του έργο και διαμορφώνει ανάλογα τις διδακτικές και παιδαγωγικές του επιλογές. Ο στοχασμός είναι κάτι παραπάνω από μια κατάσταση αμφιβολίας, αμηχανίας, στην οποία περιέρχεται ο εκπαιδευτικός λόγω δυσκολιών στις οποίες καλείται να βρει λύσεις. Αποτελεί βασική προϋπόθεση για την κατανόηση της συνθετότητας της παιδαγωγικής διαδικασίας, την επιλογή των κατάλληλων διδακτικών μεθόδων, στρατηγικών, μέσων κ.λπ. ανάλογα με τους στόχους διδασκαλίας, τις ανάγκες των μαθητών, τις προσωπικές αντιλήψεις και το ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο συντελείται η παιδαγωγική διαδικασία (Zeichner 1996, Καραϊτζοπούλου 2001, Ματσαγγούρας & Χέλμης 2002). Επιπλέον, ο κριτικός στοχασμός, ο οποίος αποτελεί μια επιμέρους μορφή στοχασμού, υπερβαίνει την ανάλυση τεχνικών θεμάτων της διδασκαλίας και επικεντρώνεται σε ερωτήματα αναφορικά με την επίδραση των διδακτικών επιλογών στη διασφάλιση κοινωνικής δικαιοσύνης, ισότητας κ.λπ. Τέλος,, ο στοχασμός είναι ένα μέσο κατανόησης του 'εαυτού', αναγνώρισης των γνώσεων, των αξιών και των αντιλήψεων που διαθέτει ο κάθε εκπαιδευτικός, καθώς και ένα μέσο ελέγχου και προώθησης της προσωπικής ανάπτυξης (Graham & Phelps 2003, Parson & Stephenson 2005, Minott 2008).

Το ερώτημα στο οποίο εστιάζει το άρθρο αυτόⁱⁱ είναι το εξής «Ποιες διαδικασίες και πρακτικές θα συνέβαλαν στην καλύτερη δυνατή εκπαίδευση των υποψήφιων εκπαιδευτικών, προκειμένου να αποκτήσουν χαρακτηριστικά στοχαζόμενων επαγγελματιών». Ειδικότερα, διερευνώνται και συζητούνται τα εξής ερωτήματα: α) Για ποια θέματα της διδακτικής διαδικασίας στοχάζονται ή πρέπει να στοχάζονται οι εκπαιδευτικοί; β) Ποιες μορφές στοχασμού θα μπορούσαν να υιοθετήσουν; και γ) Πως μπορεί να καλλιεργηθεί η ικανότητα στοχασμού των εκπαιδευτικών μέσω πρακτικής άσκησης;

1. Στοχασμός στο εκπαιδευτικό έργο: περιεχόμενο και μορφές

Η διασφάλιση της 'ειδημοσύνης' των εκπαιδευτικών προϋποθέτει την κατοχή από την πλευρά τους πλήθους εφοδίων, τα οποία είναι απόρροια συστηματικών σπουδών και ειδικότερα της παιδαγωγικής τους κατάρτισηςⁱⁱⁱ. Παρά την αναγνωρισμένη πλέον συμβολή των συστηματικών σπουδών –είτε πρόκειται για τις αρχικές σπουδές είτε πρόκειται για επιμορφωτική υποστήριξη που παρέχεται κατά την άσκηση του έργου - οι σπουδές αυτές δεν αποτελούν επαρκή προϋπόθεση για τη διασφάλιση της ειδημοσύνης των εκπαιδευτικών, δεδομένου ότι πρόκειται για πεπερασμένες χρονικά περιόδους στην πορεία της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Επίσης, οι όποιες γνώσεις παρέχονται μέσω συστηματικών σπουδών έχουν αξία εφόσον μπορούν να συμβάλλουν στη διαμόρφωση της παιδαγωγικής σκέψης, των στάσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και συνακόλουθα να επιδράσουν στον τρόπο που ασκούν το έργο τους. Ειδικότερα, προκύπτουν τρία βασικά ερωτήματα:

α) Πώς θα αποκτήσουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί την ικανότητα να αξιοποιούν στο έργο τους όσα μαθαίνουν στο πλαίσιο της παιδαγωγικής τους κατάρτισης; Η αξιοποίηση των γνώσεων στην πράξη δεν νοείται ως απλή εφαρμογή όσων μαθαίνουν οι εκπαιδευτικοί, αλλά οι σύγχρονες προκλήσεις και οι απαιτήσεις για το ρόλο του εκπαιδευτικού που απορρέουν από τις προκλήσεις αυτές, καθιστούν αναγκαίο έναν «αυτοσχεδιασμό» βάσει των εκάστοτε συνθηκών και των εφοδίων που οι εκπαιδευτικοί αποκτούν μέσω των σπουδών τους (Sawyer 2006). Από σχετικές έρευνες προκύπτει ότι οι εμπειρίες μάθησης για την απόκτηση γνώσεων ως απομνημόνευση διαφέρουν από τις εμπειρίες που απαιτούνται προκειμένου να αποκτηθεί γνώση που εκβάλλει σε πράξη (Donovan κ.ά. 1999). Η αξιοποίηση των γνώσεων στην πράξη προϋποθέτει μεταξύ άλλων εξοικείωση με ένα σώμα γνώσεων (γεγονότα και θεωρίες), κατανόηση αυτών των γνώσεων, αλλά και κατανόηση της σύνδεσης μεταξύ των επιμέρους γνώσεων, καθώς και τοποθέτησή τους σε ένα «γνωστικό χάρτη», και τέλος οργάνωση της γνώσης προκειμένου αυτή να είναι αξιοποιήσιμη στην πράξη (Darling- Hammond & Baratz-Snowden 2005: 370-375).

β) Πώς θα αποκτήσουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί την ικανότητα να αντιλαμβάνονται και να χειρίζονται τη συνθετικότητα της παιδαγωγικής και διδακτικής διαδικασίας; Πολλές από τις ενέργειες των εκπαιδευτικών αποτελούν ενέργειες ρουτίνας, ωστόσο καλούνται παράλληλα να προβαίνουν σε δραστηριότητες που υπαγορεύονται από τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και τις εκάστοτε συνθήκες. Καλούνται να διδάξουν σε πολλούς μαθητές ταυτόχρονα, να επιτύχουν πολλαπλούς στόχους, οι οποίοι μάλιστα αλλάζουν

ανάλογα με το πλαίσιο. Συνεπώς είναι πολύ σημαντικό να μάθουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί να σκέφτονται και να αναλύουν συστηματικά αυτό το σύνθετο έργο και να στοχάζονται πάνω στη δράση τους.

γ) *Πώς μπορούν να διαμορφωθούν οι προσωπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών;* Κάθε εκπαιδευτικός έχει κάποιες αντιλήψεις για τη διδασκαλία, οι οποίες επιδρούν –συνειδητά ή μη– στις επιλογές του, στις αναλύσεις της πραγματικότητας, στον τρόπο που αντιλαμβάνεται τη θεωρία και την έρευνα και κατευθύνει τη μελέτη και τη δράση του (Carr & Kemmis 1997). Αν και στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού υπάρχει και η «διαχειριστική διάσταση» (operational dimension) –σύμφωνα με την οποία το αναλυτικό πρόγραμμα, τα σχολικά βιβλία, ο τρόπος αξιολόγησης κ.ά. ρυθμίζονται κεντρικά και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να συμβάλλουν στη μέγιστη δυνατή «απόδοσή» της– οι ιδεολογικές ή οι όποιες άλλες παραδοχές των εκπαιδευτικών επιδρούν στη συμπεριφορά τους εκούσια ή ακούσια (Baron κ.ά. 1996: 1113). Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι απλώς διεκπεραιωτές, αλλά ως επαγγελματίες έχουν συγκεκριμένο κώδικα ηθικής με τον οποίο ενεργούν ανάλογα απέναντι στους ‘πελάτες’ (Για περισσότερα Βλ. Darling- Hammond 1988, Terchart 1998, Παπαναούμ 2003). Με τη συγκεκριμένη διάσταση συνδέονται ερωτήματα όπως: Ποιες πρακτικές θα υιοθετήσει ο εκπαιδευτικός απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές; Πως ενεργεί ο εκπαιδευτικός όταν οι προσωπικές του ιδεολογικές παραδοχές έρχονται σε σύγκρουση με αυτές του σχολείου όπου εργάζεται, με αυτές των γονέων κ.λπ.; Ποια στάση θα κρατήσει απέναντι σε καινοτομίες; Επίσης, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί έχουν επαφή με το επάγγελμα ως μαθητές και ως εκ τούτου διαμορφωμένες, σε κάποιο βαθμό, εικόνες και απόψεις γι’ αυτό, οι οποίες λειτουργούν συχνά ως φίλτρα σε ό,τι θα διδαχθεί ο υποψήφιος εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια των συστηματικών σπουδών του («μαθητεία της παρατήρησης», Lortie 1975). Μάλιστα από ερευνητικά δεδομένα προκύπτει ότι συχνά οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί μέσα από την εμπειρία διαμορφώνουν και στρεβλές αντιλήψεις για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και το ρόλο τους, π.χ. οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί υπερεκτιμούν τη συμβολή της προσωπικότητας στην άσκηση του έργου του εκπαιδευτικού (Paine 1990), αντιλαμβάνονται τη διδασκαλία ως μεταφορά γνώσεων στους μαθητές (Feiman-Nemser & Buchman 1989, Richardson 1996).

Μια πρώτη και ίσως βασικότερη προϋπόθεση, προκειμένου ο εκπαιδευτικός να μπορεί να αξιοποιεί στην πράξη τις γνώσεις του, να αντιλαμβάνεται και να χειρίζεται την πολυπλοκότητα της διδακτικής διαδικασίας, καθώς και να διαμορφώνει προσωπικές αντιλήψεις για τη διδασκαλία, είναι η ικανότητά του να αναλύει τη διδακτική διαδικασία και να στοχάζεται πάνω σ’ αυτή.

Προκειμένου να καλλιεργηθεί συστηματικά η ικανότητα στοχασμού των εκπαιδευτικών, απαραίτητη προϋπόθεση είναι καταρχάς να οριοθετηθεί η έννοια του στοχασμού με όρους που να επιτρέπουν, σε κάποιο βαθμό, την ανάλυση και την αποτίμηση της στοχαστικής σκέψης μέσω παρατηρήσιμων συμπεριφορών (ή της λεκτικής έκφρασης) των εκπαιδευτικών. Το περιεχόμενο της έννοιας του στοχασμού στην εκπαιδευτική έρευνα μεταβάλλεται από εποχή σε εποχή, οι μελετητές διαφοροποιούνται με τον τρόπο που οριοθετούν την αφετηρία, τα επίπεδα, το περιεχόμενο, τη διαδικασία, το χρόνο του στοχασμού (για μια συστηματική και κριτική παρουσίαση των προσεγγίσεων αυτών βλ. Lee 2005). Για μια οριοθέτηση της έννοιας του στοχασμού, καθίσταται αναγκαία η απάντηση στα εξής ερωτήματα: α) Για ποια θέματα της διδακτικής διαδικασίας στοχάζονται ή πρέπει να στοχάζονται οι εκπαιδευτικοί; και β) Ποιες μορφές στοχασμού υιοθετούν;

Το πρώτο ερώτημα που αφορά το περιεχόμενο του στοχασμού των εκπαιδευτικών, συνδέεται με τα διδακτικά τους καθήκοντα και τους παράγοντες που συνδέονται με το διδακτικό έργο. Παρά το γεγονός ότι η διδακτική διαδικασία είναι σύνθετη και επηρεάζεται από πολλαπλούς παράγοντες βασικοί παράγοντες, για τους οποίους ο εκπαιδευτικός καλείται να πάρει αποφάσεις κατά την άσκηση των διδακτικών του καθηκόντων, ακόμη και σε συγκεντρωτικά συστήματα εκπαίδευσης, είναι οι ακόλουθοι (Βλ. Πίνακα 1):

α) Το αντικείμενο διδασκαλίας: τα αντικείμενα διδασκαλίας –σε διαφορετικό βαθμό από χώρα σε χώρα- καθορίζονται κεντρικά από τα αντίστοιχα Υπουργεία. Ωστόσο, σε κάθε περίπτωση ο εκπαιδευτικός έχει την ελευθερία και γι' αυτό καλείται να πάρει αποφάσεις για θέματα, όπως πόση έμφαση θα δώσει σε κάθε ενότητα, σε τι θα επιμένει, αν θα παρουσιάσει εναλλακτικές θεωρήσεις ακόμη και αν δεν προβλέπονται, τι παραδείγματα θα χρησιμοποιήσει κ.λπ.

β) Το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια. Πρόκειται για δομικά στοιχεία της διδακτικής διαδικασίας, στην Ελλάδα καθορίζονται κεντρικά και σε σημαντικό βαθμό είναι δεσμευτικά για τον εκπαιδευτικό. Ωστόσο, ο κάθε εκπαιδευτικός γνωρίζει το πλαίσιο που κάθε φορά συντελείται η διδακτική διαδικασία και κυρίως το ιδιαίτερο προφίλ και τις ανάγκες των μαθητών του. Συνεπώς, είτε συνειδητά -στοχεύοντας στη βελτίωση του έργου του- είτε μη συνειδητά -υπό την επίδραση των εκάστοτε συνθηκών- παρεκκλίνει από όσα προβλέπονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα και αξιοποιεί διαφορετικά το σχολικό εγχειρίδιο. Προκύπτει, λοιπόν, ότι ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που σταθμίζει τις συνθήκες και παίρνει αποφάσεις για τροποποιήσεις, προσθήκες, επεκτάσεις που μπορεί να κάνει στο Αναλυτικό

Πρόγραμμα και στο σχολικό εγχειρίδιο, ακόμη και όταν ρυθμίζονται αυτά κεντρικά και ομοιόμορφα για όλα τα σχολεία.

γ) Οι στόχοι που θέτει ο εκπαιδευτικός. Αναφορικά με τους στόχους διδασκαλίας, ναι μεν ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ακολουθεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα, αλλά εξειδικεύει τους σκοπούς των μαθημάτων που διδάσκει ανάλογα με τις δυνατότητες των μαθητών του, τα μέσα που διαθέτει, τους στόχους τις σχολικής μονάδας, τις δικές του δυνατότητες και προτεραιότητες.

δ) Οι μέθοδοι, οι μορφές και στρατηγικές διδασκαλίας είναι αρμοδιότητα του εκπαιδευτικού ακόμη και σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα. Ο εκπαιδευτικός συνεκτιμώντας το πλαίσιο διδασκαλίας, το προφίλ των μαθητών, τα μέσα που διαθέτει, τους στόχους που θέλει να πετύχει, το περιεχόμενο του μαθήματος και τις δικές του δυνατότητες, είναι αυτός που επιλέγει μεθόδους, μορφές και στρατηγικές διδασκαλίας.

ε) Αξιολόγηση των μαθητών και του μαθήματος. Ο εκπαιδευτικός αποφασίζει για τα κριτήρια, τους τρόπους, τις διαδικασίες και τα εργαλεία αξιολόγησης

στ) Διαχείριση της τάξης. Ο εκπαιδευτικός αφενός διαμορφώνει τον τρόπο που αλληλεπιδρά ο ίδιος με τους μαθητές αλλά σε σημαντικό βαθμό μπορεί να παρέμβει και στην αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών. Επίσης, παίρνει αποφάσεις για την απονομή αμοιβών και ποινών, τη διαχείριση συγκρουσιακών περιστατικών κ.λπ.

Οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν αποφάσεις για τα παραπάνω θέματα μέσα από κάποιες νοητικές διαδικασίες, οι οποίες συνδέονται με το δεύτερο ερώτημα που τέθηκε παραπάνω, σχετικά με τις μορφές στοχασμού. Οι VanManen (1977), Valli (1990), Grimmert κ.ά (1990) προτείνουν τρία επίπεδα ανάλυσης του στοχασμού: τεχνοκρατικό, ερμηνευτικό και κριτικό. Στο πλαίσιο αυτής της μελέτης υιοθετείται η κατηγοριοποίηση αυτή, με μόνη διαφοροποίηση ότι τα τρία επίπεδα δεν νούνται ιεραρχικά, όπως γίνεται από τους παραπάνω μελετητές. Δηλαδή, δεν θεωρείται ανώτερη μορφή στοχασμού ο «κριτικός στοχασμός» έναντι του «τεχνοκρατικού». Και αυτό διότι για την ανάλυση της διδακτικής πράξης είναι αναγκαίες κατά περίπτωση και οι τρεις μορφές στοχασμού. Γι' αυτό υιοθετείται ο όρος μορφές στοχασμού και όχι επίπεδα στοχασμού. Ειδικότερα, οι όροι οριοθετούνται ως εξής (Βλ. Πίνακα 1):

α) Τεχνοκρατικός στοχασμός: αφορά την καταγραφή διδακτικών & μαθησιακών συμπεριφορών, καθώς και στοιχείων κοινωνικής αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται κατά τη διδακτική διαδικασία. Επίσης, συνδέεται με τον έλεγχο της επάρκειας των «μέσων» (μορφές, μέθοδοι, στρατηγικές, μέσα

κ.λπ.) για την επίτευξη προκαθορισμένων στόχων, οι οποίοι πρέπει να επιτευχθούν και δεν είναι ανοιχτοί σε διαπραγμάτευση και τροποποίηση.

β) Ερμηνευτικός στοχασμός: συνίσταται στην ανίχνευση των θεωρητικών παραδοχών που βρίσκονται πίσω από τις διδακτικές επιλογές. Το περιεχόμενο, οι στόχοι, οι μέθοδοι, τα μέσα είναι «υπό διαπραγμάτευση», μπορούν να αλλάξουν ή να τροποποιηθούν. Οπότε ο εκπαιδευτικός βρίσκεται μπροστά σε ερωτήματα και διλήμματα, στα οποία καλείται να απαντήσει λαμβάνοντας υπόψη θεωρητικές παραδοχές, ερευνητικά ευρήματα, το συγκεκριμένο πλαίσιο στο οποίο υλοποιείται η διδασκαλία, καθώς και δικές τους αντιλήψεις και αξίες.

γ) Κριτικός στοχασμός: αφορά τις επιπτώσεις των διδακτικών επιλογών, καθώς και την αξιολόγησή τους. Αυτή η αξιολόγηση δεν γίνεται με κριτήριο την επίτευξη των στόχων (τεχνοκρατικός στοχασμός) ούτε την καταλληλότητά τους βάσει θεωρίας, πλαισίου και αναγκών του εκπαιδευτικού (ερμηνευτικός στοχασμός). Η αξιολόγηση γίνεται βάσει ηθικών κριτηρίων, της κοινωνικής, πολιτικής κ.λπ. πραγματικότητας. Τίθενται ερωτήματα όπως κατά πόσο οι διδακτικές επιλογές προωθούν την κοινωνική δικαιοσύνη, την ισότητα κ.λπ.

Πίνακας 1: Περιεχόμενο και μορφή στοχασμού

	Τεχνοκρατικός στοχασμός	Ερμηνευτικός στοχασμός	Κριτικός στοχασμός
Αντικείμενο διδασκαλίας	Περιγραφή της διδακτικής ενότητας Ποιες «έννοιες» θέλω να διδάξω; (mapping exercise)	• Πώς συνδέονται αυτές οι «έννοιες» με άλλα αντικείμενα; • Με ποιο κριτήριο γενικεύονται οι «αλήθειες» ενός επιστημονικού πεδίου; • Ποιες εναλλακτικές θεωρήσεις του αντικειμένου υπάρχουν; • Ποιες είναι οι δικές μου απόψεις για το αντικείμενο διδασκαλίας;	• Ποια η αξία του αντικειμένου για τη ζωή των μαθητών; • Ποιες είναι οι πιθανές παρερμηνείες;
Αναλυτικό Πρόγραμμα & σχολικό εγχειρίδιο	Τι προβλέπεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα να διδαχθούν οι μαθητές;	Ποιες σχέσεις υπάρχουν μεταξύ των αντικειμένων διδασκαλίας; Το πρόγραμμα και τα βιβλία ανταποκρίνονται στις ανάγκες και το προφίλ των μαθητών;	Τι επιδράσεις έχουν όσα προβλέπεται από το ΑΠ να διδαχθούν οι μαθητές στη ζωή τους; Τι επιδράσεις έχει το περιεχόμενο των

		Σε ποια σημεία του προγράμματος ή των εγχειριδίων χρειάζονται παρεμβάσεις, προσθήκες, αλλαγές;	σχολικών βιβλίων στους μαθητές;
Στόχοι διδασκαλίας	Περιγραφή διδακτικών στόχων που τίθενται	- Με ποιο κριτήριο επιλέγονται οι στόχοι διδασκαλίας; - Τι επιπέδου στόχους θα θέσω; - Ποιοι στόχοι θα είναι κοινοί για όλους τους μαθητές και ποιοι θα διαφοροποιηθούν; - Ποιες είναι οι προηγούμενες σχετικές γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών;	Τι επιδράσεις έχουν οι στόχοι που θέτουμε στους μαθητές;
Μορφές & μέθοδοι διδασκαλίας	Περιγραφή μορφών & μεθόδων διδασκαλίας για την επίτευξη των στόχων που τέθηκαν	- Σε ποιο στάδιο βιολογικής, κοινωνικής, ψυχολογικής και γνωστικής ανάπτυξης βρίσκονται οι μαθητές μου; - Ποια μέσα διαθέτω; - Πως έχουν μάθει οι μαθητές να μαθαίνουν; - Σε ποιο βαθμό ο μαθητής κατέχει τον επίσημο γλωσσικό κώδικα;	Τι επιδράσεις θα έχει η κάθε μορφή & μέθοδος διδασκαλίας στους μαθητές
Αξιολόγηση της διδασκαλίας & των μαθητών	Με ποιες τεχνικές θα αντλήσω τις πληροφορίες που χρειάζομαι;	- Ποιος είναι ο στόχος της αξιολόγησης; - Ποια κριτήρια θα θέσω; - Ποιος θα ενημερωθεί και με ποιο τρόπο για το αποτέλεσμα της αξιολόγησης;	Αναφορά στα αποτελέσματα της αξιολόγησης
Διαχείριση της τάξης	Με ποιο τρόπο & πότε γίνεται η απονομή αμοιβών & ποινών;	Πού μπορεί να οφείλονται τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών; Πού μπορεί να οφείλεται η απουσία κινήτρων μάθησης των μαθητών;	Αποτελέσματα των αμοιβών και ποινών

Όπως φαίνεται στο Πίνακα 1, το περιεχόμενο και οι μορφές στοχασμού αποτελούν ένα πλαίσιο ανάλυσης του στοχασμού των εκπαιδευτικών. Το πλαίσιο αυτό θα μπορούσε να αποτελέσει μια βάση για την ανάπτυξη του στοχασμού υποψήφιων και εν ενεργεία εκπαιδευτικών.

2. Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και στοχασμός: ο ρόλος της πρακτικής άσκησης

Η ύπαρξη ενός πλαισίου στοχασμού το οποίο θα παρέχει κάποιες κατευθύνσεις για το περιεχόμενο και τις μορφές στοχασμού, αν και αναγκαία, δεν αποτελεί επαρκή προϋπόθεση. Η ικανότητα ανάλυσης της διδασκαλίας μέσω στοχασμού και αναστοχασμού, σε σημαντικό βαθμό είναι αποτέλεσμα συστηματικής εκπαίδευσης του εκπαιδευτικού. Ως εκ τούτου προκύπτει το ερώτημα «Ποιες διαδικασίες και πρακτικές σε επίπεδο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών συμβάλλουν στη διαμόρφωση στοχαζόμενων εκπαιδευτικών». Δεν είναι, ασφαλώς, εύκολο να προσδιοριστούν *a priori* και με τρόπο απόλυτο οι διαδικασίες και οι πρακτικές αυτές. Δεν υπάρχουν μέθοδοι παιδαγωγικής κατάρτισης που θα μπορούσαν να θεωρηθούν ιδανικές, καθώς κάθε μέθοδος έχει πλεονεκτήματα και περιορισμούς. Ωστόσο, η πρακτική άσκηση των υποψήφιων εκπαιδευτικών αποτελεί βασική προϋπόθεση, προκειμένου οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί να συνδέσουν τη θεωρία με την πράξη, να κατανοήσουν τη συνθετικότητα της παιδαγωγικής διαδικασίας, να συνειδητοποιήσουν και να διαμορφώσουν τις προσωπικές τους αντιλήψεις για τη διδασκαλία και το ρόλο τους.

Στη βιβλιογραφία γίνονται ποικίλες προτάσεις για το περιεχόμενο και την οργάνωση της πρακτικής άσκησης (Βλ. σχετικά Βρεττός 1995, Brinkmann 1996), ωστόσο, η σχετική έρευνα δεν έχει καταλήξει σε ένα ευρύτερα αποδεκτό οργανωτικό σχήμα. Οι βασικές μορφές πρακτικής άσκησης θα μπορούσαν να κωδικοποιηθούν ως εξής:

α) Πρακτική άσκηση στο χώρο εργασίας: Η πρακτική άσκηση στο μελλοντικό χώρο εργασίας μπορεί να πάρει διάφορες μορφές. Ανάλογα με τη χρονική της διάρκεια μπορεί να είναι εβδομαδιαία ή συνεχής και πολυήμερη, ανάλογα με τον τρόπο ένταξής της στο πρόγραμμα σπουδών μπορεί να είναι αυτοτελής ή ενταγμένη στο πρόγραμμα, ανάλογα με τις δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκονται οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί μπορεί να περιλαμβάνει παρατήρηση, σχεδιασμό-διεξαγωγή- ανάλυση διδασκαλίας ή/ και συμμετοχή στη σχολική ζωή (Θεοδώρου 1998: 58-65). Ένα ζήτημα που έχει απασχολήσει τη σχετική έρευνα είναι, «πότε θα πρέπει να προσφέρεται η πρακτική άσκηση, πριν, κατά ή μετά την παρακολούθηση των σχετικών μαθημάτων στο Πανεπιστήμιο;».

β) Η υιοθέτηση εργαστηριακών τεχνικών (laboratories) για την εκπαίδευση εκπαιδευτικών άκμασε τη δεκαετία του 1960 και βασίζεται στο σκεπτικό ότι οι συμπεριφορές των εκπαιδευτικών μπορούν να διαμορφωθούν μέσω της παρατήρησης 'υποδειγματικών' διδασκαλιών έμπειρων εκπαιδευτικών (Carter & Anders 1995: 562-563, Cruickshank & Metcalf 1990). Στο πλαίσιο αυτής της τάσης σήμερα υιοθετούνται πρακτικές, όπως παρατήρηση μιας διδασκαλίας και ανατροφοδότηση, σχεδιασμένη άσκηση σε συγκεκριμένες δεξιότητες^{iv}, προσομοίωση, οργάνωση φακέλου (πορτοφόλιο). Τέτοιου είδους πρακτικές εστιάζουν σε συγκεκριμένες διδακτικές ενέργειες και φαίνεται να συμβάλουν στην αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών (Knowles & Holt-Reynolds 1991: 109), ενώ η κατάλληλη οργάνωσή τους μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια της αναστοχαστικής ικανότητάς τους, καθώς και της ικανότητάς τους να αντλούν από τη θεωρία και την έρευνα για τη διαμόρφωση της παιδαγωγικής και διδακτικής πράξης (Baron κ.ά. 1996: 1130-1131).

γ) Ένας έμμεσος τρόπος σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη είναι η 'μελέτη περιπτώσεων', καθώς δίνεται η δυνατότητα παρουσίασης με λεπτομέρειες ειδικών πραγματικών περιστάσεων, οι οποίες χρήζουν ιδιαίτερου χειρισμού και τις οποίες οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναλύσουν, να ερμηνεύσουν και στη συνέχεια να επιλέξουν κατάλληλες τεχνικές αξιοποιώντας όσα γνωρίζουν (Darling-Hammond & Baratz-Snowden 2005: 48-49). Οι 'περιπτώσεις' μπορούν να αξιοποιηθούν πολλαπλά, όπως για παράδειγμα: α) για να απεικονιστεί και να διαφανεί η συνθετότητα της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα, β) για να δοθεί ένα περιστατικό που χρήζει ειδικών χειρισμών, ως «προβληματική περίπτωση», ως πρόβλημα προς επίλυση, γ) για να αναλυθούν προσωπικές αφηγήσεις ή «ιστορίες» εκπαιδευτικών (Carter & Anders 1995: 578-583, Ball & Cohen 1999).

Σκοπός κάθε μορφής πρακτικής άσκησης δεν είναι η διεκπεραίωση μιας άσπογης διδασκαλίας από παιδαγωγική και διδακτική άποψη, αλλά η ανάπτυξη της ικανότητας του μελλοντικού εκπαιδευτικού να αξιοποιεί παιδαγωγικές και διδακτικές γνώσεις και δεξιότητες, και κυρίως να αξιολογεί τη δράση του και να επεξεργάζεται τις εμπειρίες και τις γνώσεις του (Hoffman & Carlsburg 2004: 177-175). Προκειμένου η πρακτική άσκηση να μην εκβάλλει σε μηχανική εφαρμογή και μίμηση τεχνικών και να συμβάλει στην καλλιέργεια στοχασμού των εκπαιδευτικών, ο σχεδιασμός της θα πρέπει να βασίζεται σε αρχές όπως οι εξής (Baron κ.ά. 1996: 1121-1124, Darling-Hammond & Baratz-Snowden 2005: 43-44, Καλαϊτζοπούλου 2001: 75-140):

- Διατύπωση ξεκάθαρων στόχων και σαφών κριτηρίων για την αξιολόγηση των διδακτικών και παιδαγωγικών ενεργειών του ασκούμενου. Είναι σημαντικό να υπάρχει ένα πλαίσιο στοχασμού αναφορικά με τις πτυχές της διδακτικής διαδικασίας στις οποίες θα πρέπει να στραφεί ο προβληματισμός των υποψήφιων εκπαιδευτικών (Freese 1999, Parson & Stephenson 2005).
- Επίδειξη «πρακτικών» έμπειρων εκπαιδευτικών για τις οποίες ο ασκούμενος ασκεί κριτική (ετεροανάλυση και ετεροστοχασμός)
- Σταδιακά αυξανόμενη ανάληψη ευθυνών μέσα στην τάξη από τον ασκούμενο και η ανατροφοδότηση από κάποιον που αναλαμβάνει το ρόλο του μέντορα. Για την ανάπτυξη του στοχασμού των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικός ο ρόλος του επόπτη καθηγητή ή 'μέντορα'. Τα χαρακτηριστικά που καθιστούν αποτελεσματικούς του επόπτες στην ανάπτυξη της στοχαστικής σκέψης των υποψήφιων εκπαιδευτικών είναι η πολύ καλή γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας, η κατοχή γνώσεων για θέματα οργάνωσης και μεθόδευσης της διδασκαλίας, καθώς και οι γνώσεις τεχνικών διευκόλυνσης του στοχασμού (Richert 1990). Στη διασφάλιση της ανατροφοδότησης που χρειάζονται οι φοιτητές, προκειμένου να προσεγγίσουν στοχαστικά τη διδασκαλία τους, μπορεί να συμβάλει και η συνεργασία είτε με τη μορφή διδασκαλίας κατά ζεύγη είτε η συνεργασία φοιτητή και εκπαιδευτικού της τάξης. Η εναλλαγή στο ρόλο του διδάσκοντα και του παρατηρητή, η δημιουργία ενός πλαισίου αμφισβήτησης και η λεκτική αλληλεπίδραση με κάποιο άτομο με το οποίο αναπτύσσεται αμοιβαία εμπιστοσύνη και ειλικρίνεια, οδηγεί στη θέαση εναλλακτικών οπτικών (Hatton & Smith 1995, Parson & Stephenson 2005).
- Διαρκής σύνδεση των θεωρητικών γνώσεων που διδάσκεται ο ασκούμενος με την πράξη. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει αφενός να διαθέτει τα εφόδια εκείνα που θα τον καταστήσουν ικανό να καθορίζει τις μεθόδους και τα μέσα διδασκαλίας, λαμβάνοντας υπόψη του το εκάστοτε πλαίσιο και τις ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητών που θα διδάξει και αφετέρου να έχει την ανάλογη καθοδήγηση για την προσαρμογή της διδασκαλίας του στο πλαίσιο. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί αποκτούν τα εφόδια που θα τους επιτρέψουν να απαντούν σε ερωτήματα όπως 'τι θέλω να πετύχω με τη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών', 'ποια είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ομάδας ως προς τον τρόπο που μαθαίνουν', 'ποια θα ήταν η πιο αποτελεσματική μέθοδος', 'ποια είναι τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της μεθόδου', 'ποιοι μαθητές θα επωφεληθούν λιγότερο και ποιοι περισσότερο από τη συγκεκριμένη μέθοδο', 'ποιοι παράγοντες του πλαισίου ευνοούν ή παρεμποδίζουν τη χρήση της

συγκεκριμένης μεθόδου', 'πότε θα ξέρω αν η μέθοδος απέδωσε και πως θα το καταλάβω'.

- Διερεύνηση και αξιοποίηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των ασκούμενων φοιτητών, στοιχείων της προσωπικότητάς τους, προηγούμενων εμπειριών τους και αντιλήψεων τους για τη διδασκαλία (Greene & Magliaro 2005).

Επίσης, η μακρόχρονη και εκτεταμένη σχετική έρευνα έχει καταλήξει σε ειδικότερες πρακτικές που διασφαλίζουν την αποτελεσματικότητα της πρακτικής άσκησης, όπως σύνταξη οδηγών παρατήρησης, ανάθεση συγκεκριμένων καθηκόντων στον ασκούμενο, παροχή ευκαιριών, ώστε ο ασκούμενος να γράψει σχετικά με τη διδασκαλία του κ.λπ. (Carter & Anders 1995: 570-578).

Η συστηματική πρακτική άσκηση που οργανώνεται και υλοποιείται με βάση τις παραπάνω αρχές συμβάλλει καταρχάς στην απόκτηση διδακτικών δεξιοτήτων και στη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη. Επιπλέον αποτελεί ευκαιρία προκειμένου να καλλιεργηθεί η ικανότητα των εκπαιδευτικών να αξιοποιούν τις προσωπικές τους αξίες και αρχές στο έργο τους χωρίς να παραβλέπουν τα δομικά του στοιχεία. Βασικές προϋποθέσεις για την καλλιέργεια αυτής της ικανότητας είναι η ανάλυση της 'δράσης' υπό το φως της θεωρίας, η εφαρμογή θεωρητικά θεμελιωμένων γνώσεων και η προσαρμογή της 'δράσης' στην επικρατούσα κατάσταση και το γενικότερο πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου (Ματσαγγούρας & Χέλμη 2002: 20-22).

3. Συμπεράσματα

Χωρίς αμφιβολία η διδασκαλία, και η παιδαγωγική διαδικασία γενικότερα, αποτελεί σύνθετο φαινόμενο το οποίο διαμορφώνεται υπό την επίδραση πολλαπλών παραγόντων, όπως είναι οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, η σχολική πραγματικότητα, η ευρύτερη κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα. Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το ρόλο να αναγνωρίζει τους παράγοντες αυτούς και τον τρόπο με τον οποίο επιδρούν στη διδακτική διαδικασία, αλλά κυρίως οφείλει να διαμορφώνει αυτούς τους παράγοντες, προκειμένου να εποφεληθούν από το σχολείο στο μέγιστο δυνατό βαθμό όλοι οι μαθητές. Η αντίληψη αυτών των συσχετίσεων από τον εκπαιδευτικό, η αναπλαισίωση όσων μαθαίνει κατά την εκπαίδευσή του –αρχική ή επιμόρφωση– και η επιλογή ή η διαμόρφωση των κατάλληλων διδακτικών πρακτικών συνιστούν τις βασικές πτυχές του στοχασμού στη διδασκαλία. Βασικό χαρακτηριστικό, επίσης, του στοχασμού είναι ότι αποτελεί μια συνεχή κυκλική διαδικασία, η οποία μπορεί αρχικά να υποκινείται από εξωτερικούς παράγοντες, ωστόσο το ζητούμενο είναι να αποτελεί αυθόρμητο και πάγιο τρόπο σκέψης και δράσης

του κάθε εκπαιδευτικού. Προκειμένου, όμως, οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν αυτή την ικανότητα στοχαστικής δράσης, απαιτείται αφενός να έχουν ένα πλαίσιο που θα διευκολύνει την ανάπτυξη στοχαστικής σκέψης και αφετέρου –και κυρίως θα λέγαμε– να τους παρασχεθούν οι ανάλογες ευκαιρίες για την καλλιέργεια της στοχαστικής ικανότητας. Αυτές οι ευκαιρίες μπορούν να παρασχεθούν μέσα από διάφορες μορφές πρακτικής άσκησης, όπως συζητήθηκε παραπάνω^v.

Ωστόσο, η στοχαστική σκέψη ή καλύτερη η στοχαστική δράση αποτελεί σύνθετη νοητική διαδικασία, η διαμόρφωση της οποίας επηρεάζεται όχι μόνο από την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, αλλά και από ατομικά τους χαρακτηριστικά, καθώς και από το πλαίσιο όπου καλούνται μετέπειτα να ασκήσουν το διδακτικό τους έργο. Ο τρόπος που η κάθε μία από τις παραπάνω συνθήκες –συστηματική εκπαίδευση, ατομικά χαρακτηριστικά, πλαίσιο εργασίας– επιδρά στο στοχασμό των εκπαιδευτικών είναι ένας τομέας που ελάχιστα έχει διερευνηθεί. Ανεξάρτητα από το βαθμό επίδρασης της κάθε μιας από τις παραπάνω συνθήκες, δεν υπάρχει αμφιβολία ότι καθοριστικής σημασίας είναι η προσωπικότητα των ίδιων των εκπαιδευτικών και οι συνθήκες εργασίας τους. Ως εκ τούτου, σε επίπεδο έρευνας, αλλά κυρίως εκπαιδευτικών πρακτικών, θα ήταν χρήσιμο να προσεγγιστεί το θέμα της ανάπτυξης του στοχασμού, αφενός λαμβάνοντας υπόψη ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε εκπαιδευτικού και αφετέρου εστιάζοντας σε θέματα που αφορούν σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Σημειώσεις

- i Για μια λεπτομερή σκιαγράφηση για το προφίλ του εκπαιδευτικού που επιτάσσουν οι σύγχρονες συνθήκες βλ. Π. Ξωχέλλης 2005: 75-94.
- ii Πρόκειται για μεταδιδακτορική έρευνα, η οποία υλοποιήθηκε με υποτροφία του ΙΚΥ για το έτος 2011 και βρίσκεται στο στάδιο της συγγραφής.
- iii Σχετικά με την εκπαίδευση εκπαιδευτικών και την παιδαγωγική τους κατάρτιση βλ. Μ. Λιακοπούλου (2010α). *Η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών: προϋποθέσεις και αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- iv Για ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με τις μικροδιδασκαλίες ως πρακτική παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών στη χώρα μας βλ. Κουγιουρούκη 2003, Χατζηδήμου 2008.
- v Ασφαλώς για την οργάνωση της Πρακτικής Άσκησης υποψήφιων ή/και εν ενεργεία εκπαιδευτικών, βασική προϋπόθεση αποτελεί η ύπαρξη ενός προγράμματος συστηματική παιδαγωγικής κατάρτισης ή επιμόρφωσης αντίστοιχα. Ειδικότερα, για την ελληνική πραγματικότητα προς αυτή την κατεύθυνση υπάρχουν πολλές δυσκολίες, και ειδικότερα σε ό,τι αφορά την παιδα-

γωγική κατάρτιση υποψήφιων εκπαιδευτικών Β/θμιας εκπαίδευσης (περισσότερα για την παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα Βλ. Ματθαίου 2011, Λιακοπούλου 2010^α, Αντωνίου 2009, Τατατόρη 2006).

Βιβλιογραφία

- Αντωνίου, Χ. (2009). *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ball, D.L. & D.K. Cohen (1999). "Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education". Στο: L. Darling-Hammond & G. Sykes (επιμ.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*. San Francisco: Jossey-Bass, 3-32
- Barone, T. κ.ά. (1996). "A future for teacher education developing a strong sense of professionalism", στο: J. Sikula, Th.J. Battery & E. Guyton (επιμ.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: prentice Hall, 1108- 1145
- Βρεττίδης, Γ. (1995). «Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε κρίση: Επιλογές και α-διέξοδα», *Νέα Παιδεία*, 74, 78-89
- Brinkmann, G. (1996). «Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: τάσεις στην Ευρώπη», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 24\26, 27-37
- Carr, W. & S. Kemmis (1986). *Becoming critical*. London: Falmer Press
- Carter, K. & D. Anders (1995). "Program pedagogy", στο: F. Murray (επιμ.), *The teacher educator's handbook: building a knowledge base for the preparation of teachers*. San Francisco: Jossey-Bass, 557-591
- Cruikshank, D. R. & K.K. Metcalf (1990). "Training within teacher preparation", στο: W. Houston (επιμ.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: McMillan
- Darling- Hammond, L. (1988). "Policy and professionalism", στο: A. Lieberman (επιμ.). *Building a professional culture in school*. New York: Columbia University, 55-77
- Darling-Hammond, L. & J. Baratz-Snowden (2005). *A good teacher in every classroom*. USA: Jossey Bass
- Donovan, M.S. κ.ά. (1999). *How people learn: bridging research and practice*. Washington, DC: National Academies Press
- Feiman-Nemser, S. & M. Buchmann (1989). "Describing teacher education: A framework and illustrative findings from a longitudinal study of six students", *Elementary School Journal*, 89, 3, 365-378
- Freese, A. R. (1999). "The role of reflection on preservice teachers' development in the context of a professional development school", *Teaching and teacher education*, 14, 895-909.
- Graham, A. & R. Phelps (2003). "Being a teacher: developing teacher identity and enhancing practice through metacognitive and reflective learning processes", *Australian Journal of Teacher Education*, 27,2, 11-24

- Greene, H. C. & S.G. Magliaro (2005). "Pre-service teachers' images of teaching", *Learning from research on teaching: perspective, methodology and representation, advances in research on teaching*, 11, 207-234.
- Grimmett, P. κ.ά. (1990). "Reflective practice in teacher education", στο: R.T. Clift κ.ά. (επιμ.), *Encouraging reflective practice in education: an analysis of issues and program*. New York: Teachers College Press, 20-38.
- Gustone, R.F. & J. Northfield (1994). "Metagognition and learning to teach", *International Journal of Science Education*, 16 (5), 523-537.
- Hammerness, K. κ.ά. (2005). "How teachers learn and develop", στο: L. Darling-Hammond & J. Bransford (επιμ.). *Preparing teachers for a changing world*. San Francisco: Jossey-Bass, 358-389.
- Hatton, N. & D. Smith (1995). "Reflection in teacher education: towards definition and implementation", *Teaching and Teacher Education*, 11,1, 33-49.
- Hatton, N. & D. Smith (1995). "Reflection in teacher education: towards definition and implementation", *Teaching and teacher education*, 11,1, 33-49.
- Hoffman, K. & G.B.R. Von Carlsburg (2004). «Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 38, 171-183.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός
- Kennedy, M. (1999). "The role of preservice teacher education", στο: L.Darling-Hammond (επιμ.). *Teaching as the learning profession: handbook of policy and practice*. San Francisco: Jossey- Bass, 54-85
- Knowles, J. & D. Holt-Reynolds (1991). "Shaping pedagogies through personal histories in preservice teacher education", *Teacher College Record*, 93, 87-113
- Κουγιουρούκη, Μ. (2003). *Ο ρόλος της μικροδιδασκαλίας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών: απόψεις υποψήφιων και υπηρετούντων εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης
- Lee, H.J. (2005). "Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking", *Teaching and Teacher Education*, 21, 699-715.
- Λιακοπούλου, Μ. (2010α). *Η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών: προϋποθέσεις και αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Λιακοπούλου, Μ. (2010β). «Αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών: προϋποθέσεις και περιορισμοί», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 50, 123-139
- Ματθαίου, Δ. (2011). *Η βασική επαγγελματική κατάρτιση εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: κριτική και συγκριτική θεώρηση*. Διάδραση
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Loughran, J. J. (2002). "Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching", *Journal of Teacher Education*, 53, 33-43.
- Ματσαγγούρας, Η. & Σ. Χέλμης (2002). «Εκπαιδευόντας το δάσκαλο της μετανεωτερικής εποχής: από τον τεχνοκράτη στο στοχαστικό-κριτικό δάσκαλο», *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 7-25

- McBer, H. (2000). *Research into Teacher Effectiveness: a model of teacher effectiveness*. Research Report 216, DfEE.
- Minott, M. (2008). "Valli's typology of reflection and the analysis of pre-service teachers' reflective journals", *Australian Journal of Teacher Education*, 33,5, 55-65.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο: Ο ρόλος και το επάγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Paine, L. (1990). *Orientation towards diversity: What do prospective teachers bring?* Research Report 89-9. East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Education
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Parsons, M., & Stephenson, M. (2005). "Developing reflective practice in student teachers: Collaboration and critical partnerships", *Teachers & Teaching*, 11, 95-107.
- Richardson, V. (1996). "The case for formal research and practical inquiry in teacher education", στο: F.B. Murray (επιμ.), *The Teacher Educator's Handbook*. Washington: American Association of Colleges for Teacher Education, 715-737
- Richert, A. (1990). "Teaching teachers to reflect: a consideration of programme structure", *Journal curriculum studies*, 22,6, 509-527.
- Sawyer, R.K. (2006). "Creative teaching: collaborative discussion as disciplined improvisation", *Educational Research*, 33, 2, 12-20
- Schön, D.A. (1983). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass
- Ταρατόρη, Ε. (2006). *Παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης
- Terhart, E. (1998). "Formalised codes of ethics for teachers: between professional autonomy and administrative control", *European Journal of Education*, 33, 4: 433-444
- Θεοδώρου, Δ. (1998). *Η πρακτική άσκηση στα προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης*. Διδακτορική διατριβή.
- Valli, L. (1990). *The question of quality and content in reflective teaching*. Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association (AERA). Boston, MA.
- VanManen, M. (1977). "Linking ways of knowing within ways of being practical", *Curriculum Inquiry*, 6, 205-228.
- Χατζηδήμου, Δ. (2008). *Η μικροδιδασκαλία στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης
- Zeichner, K. & D. Liston (1996). *Reflective teaching: an introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

Abstract

The basic functions schools are called upon to perform in the framework of compulsory education differ according to each situation. However, apart from the specific needs of each time period and location, the main mission of a school is to ensure, on the one hand, excellent student performance, and on the other, the equal enjoyment of opportunities by all students. Schools, especially today, are asked to carry out these functions, taking into consideration the challenges of our times, such as multicultural co-existence, the dominance of technology, the evolution of the sciences and the rapid renewal of knowledge. At the same time, schools aim at preparing students not only for the present, but also for the ever-changing future. The abovementioned characteristics of the modern school define, to a great extent, a teacher's role too. A teacher should possess the qualifications and professional knowledge required. The question, therefore, is 'What qualifications are necessary for a teacher to be effective in his work?' Teachers' effectiveness cannot only be secured through the acquisition of knowledge and skills, but that it also depends on their ability to be reflective on their action. The present article aims to examine the question that it can be cultivated this profile of reflective teacher via systematic education and more specifically via the field experience of teachers.

Μαρία Λιακοπούλου

Δρ. Παιδαγωγικής

Διδάσκουσα στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Μακεδονομάχων 53

Χαλάστρα, Θεσσαλονίκης, Τ.Κ. 57 300

mliakopo@edlit.auth.gr

Τηλ.: 6972738717