

Πεποιθήσεις εκπαιδευτικών και διδακτικές πρακτικές: Σύγχρονο θεωρητικό πλαίσιο διερεύνησης

Εύα Ζαρκογιάννη

1. Εισαγωγή

Στο παραδοσιακό πλαίσιο του μιχελβιορισμού η διδασκαλία θεωρούνταν αποκλειστικά ως ένα σύνολο παρατηρήσιμων και περιγραφικών συμπεριφορών χωρίς να λαμβάνεται υπόψη ο ρόλος των νοητικών διεργασιών των διδασκόντων σε αυτές τις συμπεριφορές. Σύμφωνα με τη Richardson (1996), στις προηγούμενες δεκαετίες η σχέση των πεποιθήσεων με τις διδακτικές πρακτικές υπήρξε αντικείμενο γραμμικής προσέγγισης, στο πλαίσιο αποκλειστικά του αιτίου-αποτελέσματος, προκειμένου να καθοριστεί ο βαθμός με τον οποίο οι αλλαγές στις πεποιθήσεις των διδασκόντων οδηγούσαν σε αλλαγές στις διδακτικές τους πρακτικές. Στη δεκαετία του 1980 και 1990 κυριαρχεί η αντίληψη ότι προκειμένου να γίνει κατανοητή η διδασκαλία είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψη ο τρόπος με τον οποίο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη διδασκαλία τους και οι παράγοντες που τη διαμορφώνουν. Πρόσφατες μελέτες αναδεικνύουν, πλέον, το διαδραστικό και δυναμικό χαρακτήρα της σχέσης αυτής, καθώς οι πεποιθήσεις των διδασκόντων μπορούν αφενός να καθορίσουν τη διδακτική πράξη και αφετέρου η ίδια η διδακτική πράξη μπορεί να συμβάλει στην αλλαγή των πεποιθήσεων τους (Thompson, 1992).

2. Εννοιολογικός προσδιορισμός των πεποιθήσεων

Αρχικά, καθίσταται αναγκαία η απόπειρα ορισμού των πεποιθήσεων, καθώς ταυτίζεται πολλές φορές εννοιολογικά στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία κυρίως με τους όρους “στάσεις” και “αντιλήψεις” (Καλδρυμίδου κ.α., 1997, Rajares, 1992).

Σύμφωνα με τον Abelson (1979) οι πεποιθήσεις μπορούν να χαρακτηριστούν ως μη συνειδητές και εν δυνάμει συγκρουσιακές, συχνά αφηρημένες, με αξιολογικό χαρακτήρα και με διαφορετικό βαθμό δέσμευσης από τα άτομα.

Η Richardson (1996) καταλήγει σε ένα κοινό ορισμό των πεποιθήσεων από τους χώρους της ανθρωπολογίας, της κοινωνικής ψυχολογίας και της φιλοσοφίας, ο οποίος προσδιορίζει τις πεποιθήσεις ως ψυχολογικά προσδιοριζόμενες

αντιλήψεις, υποθέσεις ή δηλώσεις για τον κόσμο που βιώνονται από τα άτομα ως αληθινές.

Ο Borg (2011) ορίζει τις πεποιθήσεις ως προτάσεις, τις οποίες τα άτομα εκλαμβάνουν ως αληθινές, μπορεί να βρίσκονται συχνά σε λανθάνουσα μορφή, έχουν έντονα αξιολογικό και συναισθηματικό περιεχόμενο, διαμορφώνουν τη δράση του ατόμου και αντιστέκονται στην αλλαγή.

Σύμφωνα με τον Rajares (1992) σε όλους τους ορισμούς των πεποιθήσεων υπάρχει κοινή η διαπίστωση ότι «οι πεποιθήσεις βασίζονται στην αξιολόγηση και στην κρίση ενός ατόμου για την επαλήθευση ή διάψευση μιας δήλωσης, η οποία προκύπτει μέσα από αυτό που λέει, προτίθεται να κάνει και κάνει». Οι Luft και Roehring (2007) αναφέρουν ότι οι ορισμοί των πεποιθήσεων που περιλαμβάνουν αξιολογικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά είναι αποδεκτοί από τους περισσότερους ερευνητές και μελετητές στη σύγχρονη διεθνή βιβλιογραφία. Οι Fives και Buehl (2012) δίνουν ως κοινά χαρακτηριστικά των ορισμών που έχουν διατυπωθεί για τις πεποιθήσεις τη ρητή και άρρητη φύση τους, τον παγιωμένο αλλά και δυναμικό χαρακτήρα τους, τη σχέση τους με τη γνώση και την ύπαρξη τους ως ατομικές ή ευρύτερα αποδεκτές προτάσεις.

Οι πεποιθήσεις μπορούν να διακριθούν σύμφωνα με τον Ajzen (1991): α. στις συμπεριφορικές πεποιθήσεις (behavioural beliefs) που συνδέουν μια συγκεκριμένη συμπεριφορά με ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα β. στις κανονιστικές πεποιθήσεις (normative beliefs), οι οποίες επικυρώνονται από μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκει το άτομο και γ. στις πεποιθήσεις ελέγχου (control beliefs), οι οποίες αντανακλούν την εκτίμηση ενός ατόμου για το αν είναι εφικτό ή πρακτικό να επιδιώξει ένα στόχο.

Από την παραπάνω διάκριση προκύπτει η σύνδεση των πεποιθήσεων με τη διαμόρφωση των στάσεων, καθώς, σύμφωνα με τον Rajares (1992), οι τελευταίες αποτελούν υποδομές του ευρύτερου συστήματος πεποιθήσεων που διαμορφώνει ένα άτομο. Το άθροισμα των πεποιθήσεων - θετικών ή αρνητικών - που έχει ένα άτομο συνιστά την έννοια της στάσης (attitude) που διαμορφώνει απέναντι σε ένα αντικείμενο, η οποία βασίζεται στη γενική αξιολόγηση των πεποιθήσεων του (Hale et al., 2003). Κεντρικό χαρακτηριστικό, λοιπόν, της έννοιας των στάσεων είναι η αξιολόγηση, θετική ή αρνητική, μιας συμπεριφοράς, καθώς σχετίζεται άμεσα με τις πεποιθήσεις του ατόμου για τη συμπεριφορά αυτή (Ajzen, 1991, Κοκκινάκη, 2006: 93). Σύμφωνα με τον Ajzen (1991) η διερεύνηση των στάσεων προκύπτει μέσα από την εκμείευση των πεποιθήσεων του ατόμου για μια συμπεριφορά και από την αξιολόγηση των υποκειμενικών αξιών που συνδέονται με τις πεποιθήσεις του, καθώς κάθε πεποίθηση συνδέει μια συμπεριφορά με ένα αποτέλεσμα διαμορφώνοντας τη στάση.

Σύμφωνα με τους Καλδρυμίδου κ.α. (1997) οι όροι «πεποίθηση», «αντίλη-

ψη» και «στάση» περιλαμβάνουν από κοινού γνωστικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά και χρησιμοποιούνται για την έκφραση της γνώσης των υποκειμένων για ένα αντικείμενο ή μια συμπεριφορά. Ωστόσο, ακολουθώντας την εννοιολογική διάκριση των όρων αυτών που έχει προταθεί και αξιοποιηθεί από πολλούς μελετητές και ερευνητές α. ο όρος “αντιλήψεις” (perceptions) αναφέρεται στις σκέψεις του διδάσκοντος σχετικά με τη φύση και το σκοπό μιας παιδαγωγικής διαδικασίας ή μιας διδακτικής πρακτικής (Thompson, 1992, Brown et al., 2011) και συνδέεται περισσότερο με την προσωπική, εσωτερικευμένη γνώση του ατόμου (Καλδρυμίδου κ.α, 1997), β. ο όρος “πεποιθήσεις” (beliefs) αναφέρεται σε παγιωμένες απόψεις των ατόμων, με έντονα αξιολογικό χαρακτήρα και όχι κατ’ ανάγκη ρητά διατυπωμένες, οι οποίες σύμφωνα με τον ορισμό των Basturkmen et al. (2004) αποτελούν «δηλώσεις για τις ιδέες τους, τις σκέψεις και τη γνώση τους, που εκφράζονται ως αξιολογήσεις για το τι πρέπει να ισχύει, τι ισχύει, και τι είναι προτιμητέο», και γ. ο όρος “στάσεις” (attitudes) συνίσταται κυρίως στο σύστημα εκδήλωσης μιας συμπεριφοράς, θετικής ή αρνητικής απέναντι σε ένα αντικείμενο, ως αποτέλεσμα γνωστικών και συναισθηματικών διεργασιών που προκύπτουν μέσα από τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις των ατόμων (Underwood, 2012).

2.1 Η γνωστική διεργασία των διδασκόντων (teachers’ cognition)

Η μεγαλύτερη δυσκολία στον προσδιορισμό των πεποιθήσεων έγκειται στον προσδιορισμό της σχέσης τους με τη γνώση. Πολλοί ερευνητές και μελετητές (Borg, 2003, Zheng, 2009, Fives & Buehl, 2012, κ.α.) θεωρούν ότι είναι δύσκολο, ειδικά στη διδακτική πράξη, να οριοθετηθεί η σχέση αυτή μέσα από τις πρακτικές των διδασκόντων.

Ο Nespor (1987) υποστηρίζει ότι οι πεποιθήσεις των διδασκόντων έχουν πιο έντονο συναισθηματικό και αξιολογικό χαρακτήρα από τη γνώση και κατά συνέπεια λειτουργούν ανεξάρτητα από αυτή. Ο Pajares (1992) θεωρεί ότι οι πεποιθήσεις βασίζονται στην αξιολόγηση και στην κρίση, ενώ η γνώση σε ένα αντικειμενικό γεγονός.

Ωστόσο, η Richardson (1996) προσεγγίζει τις στάσεις, τις πεποιθήσεις και τις αντιλήψεις των ατόμων σε μια ομάδα νοητικών κατασκευών, οι οποίες διέπουν τις δράσεις ενός ατόμου. Ο Woods (1996 στο Ellis 2012) ομαδοποίησε τις πεποιθήσεις, τις υποθέσεις και τη γνώση σε ένα ενιαίο σύστημα το επονομαζόμενο “BAK” (Beliefs, Assumptions, Knowledge), υποστηρίζοντας ότι τα όρια ανάμεσα στις τρεις αυτές έννοιες είναι ασαφή.

Για τον λόγο αυτό οι έννοιες αυτές θεωρούνται από μεγάλο μέρος της σύγχρονης διεθνούς βιβλιογραφίας ως μέρος της ευρύτερης γνωστικής διεργασίας

(teachers' cognition) των διδασκόντων (Borg, 2003, Zheng, 2009, Cross, 2010, Ellis, 2012:14). Έτσι, ο Borg (2003) συμπεριέλαβε τη γνώση, τις πεποιθήσεις και τις σκέψεις των εκπαιδευτικών στον όρο “γνωστική διεργασία” (teacher cognition), η οποία αποτελεί μια μη παρατηρήσιμη διάσταση της διδασκαλίας και συνίσταται σε αυτό που οι διδάσκοντες γνωρίζουν, πιστεύουν και σκέφτονται. Ως αποτέλεσμα, την τελευταία δεκαετία έχει αναπτυχθεί έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον για τις γνωστικές διεργασίες των εκπαιδευτικών, οι οποίες περιλαμβάνουν τις στάσεις, τις γνώσεις, τις πεποιθήσεις και τις πράξεις τους σε σχέση με το ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο αλληλεπιδρούν (Cross, 2010), η διερεύνηση των οποίων αποκαλύπτει το χαρακτήρα της διδασκαλίας τους (Karavas, 1996, Brown, 2009).

3. Παράγοντες διαμόρφωσης των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών

Το σύστημα πεποιθήσεων των διδασκόντων περιλαμβάνει τους στόχους, τις αξίες και τα πιστεύω τους για το περιεχόμενο και τη διαδικασία της διδασκαλίας, καθώς και για τη θεώρηση του ρόλου τους διαμορφώνοντας την κουλτούρα της διδασκαλίας τους (Richards & Lockhart, 1996:30). Σύμφωνα με τους Fives και Buehl (2012) υφίστανται δύο θεωρήσεις των πεποιθήσεων των διδασκόντων: η μία θεώρηση που προσεγγίζει τις πεποιθήσεις ως εξαρτημένες από το ευρύτερο διδακτικό πλαίσιο, ενώ σύμφωνα με τη δεύτερη οι πεποιθήσεις των διδασκόντων είναι ανεξάρτητες από αυτό και παρουσιάζουν μια σταθερή δομή. Οι συγγραφείς ενσωματώνουν και τις δύο αυτές θεωρήσεις στην προσέγγιση ότι οι πεποιθήσεις εκλαμβάνονται ως ατομικά κατασκευασμένα συστήματα, αλλά σε συνεχή αλληλεξάρτηση με το διδακτικό πλαίσιο και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών. Κατά συνέπεια, οι πεποιθήσεις των διδασκόντων αποτελούν περίπλοκα και δυναμικά συστήματα, τα οποία δεν είναι μόνο βιωματικά, αλλά εξελισσόμενα και κοινωνικά κατασκευασμένα, που αφενός επηρεάζουν το εκάστοτε κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο και αφετέρου επηρεάζονται από αυτό περιλαμβάνοντας υποκειμενικές και αντικειμενικές διαστάσεις για τη διδασκαλία (Pajares, 1992, Richards & Lockhart, 1996:31, Brown, 2009, Zheng, 2013).

Οι παράγοντες που συντελούν στη διαμόρφωση των πεποιθήσεων των διδασκόντων συνοψίζονται από τη διεθνή βιβλιογραφία (Pajares, 1992, Richardson, 1996, Borg, 2003, Κοκινάκη, 2006:129, Richards & Lochart, 1996, Zheng, 2009, Cross, 2010, κ.α.): α. στην προηγούμενη εμπειρία των εκπαιδευτικών ως μαθητές, β. στη διδακτική τους εμπειρία στο εκάστοτε εκπαιδευτικό πλαίσιο και γ. στον ρόλο της προετοιμασίας - επιμόρφωσης τους στο πλαίσιο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

Αρχικά, οι πεποιθήσεις που διαμορφώνονται από τις προσωπικές εμπειρίες των διδασκόντων ως μαθητές είναι έντονα παγιωμένες και αντιστέκονται στην προσπάθεια αλλαγής (Lortie, 1975:62, Pajares, 1992, Borg, 2003). Αποτελούν προϊόν μακρόχρονης μαθητείας στην παρατήρηση (apprenticeship of observation) και διαμορφώνουν ασυνείδητες πολλές φορές υποθέσεις για τους μαθητές και τη διδασκαλία (Lortie, 1975, Vásquez & Harvey, 2010). Χαρακτηριστικά ο Borg (2003) αναφέρει μεταξύ άλλων τα αποτελέσματα ερευνών των Freeman (1992), Johnson (1994) και Golombek (1998), τα οποία επιβεβαιώνουν την τάση των διδασκόντων να αναπαράγουν στις διδακτικές πρακτικές τους τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι διδάχθηκαν. Από την άλλη σε έρευνα του Woods (1996 στο Borg 2003) διαπιστώθηκε ότι η προηγούμενη εμπειρία των διδασκόντων μπορεί να λειτουργήσει αποτρεπτικά στην υιοθέτηση επιμέρους διδακτικών πρακτικών που βίωσαν οι ίδιοι ως αναποτελεσματικές στη μαθητική τους πορεία. Το γεγονός αυτό ανάγεται κατά τον Cross (2010) στην κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky, η οποία τονίζει τη διαλεκτική σχέση ανάμεσα στην πράξη και τη θεωρία, αλλά και τον παράγοντα της ιστορικότητας ως στοιχείο που καθορίζει τις προσωπικές αντιλήψεις και πράξεις των εκπαιδευτικών στη γλωσσική διδασκαλία ανάλογα με το εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο.

Συγχρόνως, το ευρύτερο κοινωνικό, θεσμικό και ψυχολογικό πλαίσιο της σχολικής πραγματικότητας σχετίζεται αφενός με τη διαμόρφωση πεποιθήσεων των διδασκόντων και αφετέρου μπορεί να εμποδίσει την εφαρμογή διδακτικών πρακτικών που αντανάκλουν τις πεποιθήσεις τους (Borg, 2003). Οι Richards και Lockhart (1996:31) τονίζουν ότι η εμπειρία του εκπαιδευτικού ως προς το ποιες στρατηγικές αποδίδουν καλύτερα στη σχολική τάξη είναι πρωταρχική πηγή διαμόρφωσης των πεποιθήσεων του για τη διδασκαλία σε συνδυασμό με το θεσμικό, οργανωτικό και κοινωνικό χαρακτήρα του εκάστοτε σχολικού πλαισίου, το οποίο μπορεί να καταστήσει προτιμητέες ή μη, συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές. Ειδικότερα, η έννοια της ευθύνης (accountability) του εκπαιδευτικού απέναντι στους εξωτερικούς θεσμικούς παράγοντες που διαμορφώνουν τα κριτήρια αξιολόγησης που θέτει το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα και στις πιέσεις των ομάδων αναφοράς (π.χ. απαιτήσεις γονέων), αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στη διαμόρφωση πεποιθήσεων και διδακτικών πρακτικών, γεγονός που οδηγεί είτε σε μια συγκλίνουσα είτε σε με αποκλίνουσα σχέση μεταξύ τους (Lee, 2008a). Χαρακτηριστικά στην έρευνα του Brown et al. (2011) εντοπίστηκε στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την εφαρμογή της αξιολόγησης στο σχολικό πλαίσιο η άμεση σύνδεση της έννοιας της αποτελεσματικής αξιολόγησης με την έννοια της ευθύνης τους απέναντι στις απαιτήσεις του θεσμικού πλαισίου αξιολόγησης.

Συγχρόνως, οι θεωρίες για τις διάφορες διδακτικές μεθόδους που μπορεί να υιοθετήσει ο διδάσκων στο πλαίσιο της εκπαίδευσης - επιμόρφωσης του μπορεί να ενισχύσει τις πεποιθήσεις του για την ανάγκη εφαρμογής ή μη συγκεκριμένων στρατηγικών στη διδακτική πράξη. Πρόκειται για τις λεγόμενες “επιστημολογικές πεποιθήσεις” (epistemological beliefs) που διαμορφώνουν οι διδάσκοντες σε σχέση με τη διδασκαλία και τη μάθηση, οι οποίες καθορίζουν τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν (Chan, 2004). Αυτές μπορεί να πηγάζουν και από πεποιθήσεις των διδασκόντων για την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής μιας διδακτικής προσέγγισης ή μεθόδου στην πράξη, καθώς και από θεωρητικές παιδαγωγικές αρχές που υιοθετούν στο πλαίσιο της επιμόρφωσης τους (Richards & Lochart, 1996:31). Για παράδειγμα, στην έρευνα της Johnson (1992) διαπιστώθηκε ότι οι πρακτικές των διδασκόντων βρίσκονται σε μεγάλο βαθμό συμφωνίας με τις θεωρητικές πεποιθήσεις τους για τη γλωσσική διδασκαλία. Ωστόσο, οι επιστημολογικές πεποιθήσεις μπορεί να παρουσιάζουν ισχυρή αντίσταση στην απόπειρα αναθεώρησή τους, καθώς, σύμφωνα με τον Borg (2003), στο πλαίσιο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μια συμπεριφορική αλλαγή δεν συνεπάγεται πάντα αλλαγή του τρόπου σκέψης των διδασκόντων και η τελευταία δεν εγγυάται τη μεταβολή των διδακτικών πρακτικών τους. Γι’ αυτό σύμφωνα με τους Fives και Buehl (2012) είναι αναγκαία η διάκριση σε πεποιθήσεις που έχουν παγιωθεί και είναι βαθιά εσωτερικευμένες και σε εκείνες που είναι καινούριες και παρουσιάζουν πιο ασταθή χαρακτήρα.

Στους παραπάνω παράγοντες οι Beauchamp και Lynn (2009) προσθέτουν το συναισθηματικό σκέλος των διδακτικών εμπειριών των εκπαιδευτικών, ανάλογα με το οποίο επεκτείνουν ή περιορίζουν τις διδακτικές τους πρακτικές. Σύμφωνα με την Wesley (2012) τα κίνητρα που απορρέουν από συναισθηματικά χαρακτηριστικά που καθορίζουν τις επιλογές των εμπλεκομένων στη μαθησιακή διαδικασία συνδέονται άμεσα με τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τις πεποιθήσεις τους.

Τέλος, οι Richards και Lochart (1996:31) αναφέρονται και σε πεποιθήσεις που απορρέουν από την προσωπικότητα του κάθε διδάσκοντος και τις προσωπικές προτιμήσεις του σε συγκεκριμένα διδακτικά πρότυπα. Πρόκειται στην ουσία για τις “προσωπικές πεποιθήσεις” (personal beliefs) των ατόμων, οι οποίες, σύμφωνα με την Underwood (2012), όταν εκφράζονται στο πλαίσιο μιας ευρύτερης κοινότητας με συγκεκριμένα κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά, μετασχηματίζονται σε κοινωνικές πεποιθήσεις (social beliefs).

Συμπερασματικά, οι πεποιθήσεις των διδασκόντων λειτουργούν ως βάση της Προσωπικής Θεωρίας που διαμορφώνουν, η οποία συνίσταται σε ένα πολύπλοκο, αλληλοσχετιζόμενο και συχνά αντιφατικό σύστημα θεωριών που ενώ

τις περισσότερες φορές βρίσκεται σε λανθάνουσα μορφή, καθορίζει αποφασιστικά την εκπαιδευτική πράξη (Ματσαγγούρας, 2005:179-180). Προκύπτει, επομένως, η στενή σύνδεση των πεποιθήσεων με τις ταυτότητες των εκπαιδευτικών, οι οποίες σύμφωνα με τους Sperling και DiPardo (2008) επηρεάζουν τις πεποιθήσεις τους και κατ' επέκταση τις διδακτικές τους πρακτικές. Από τη σκοπιά των κοινωνικοπολιτισμικών προσεγγίσεων στο πλαίσιο του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού η ταυτότητα του εκπαιδευτικού (teachers' identity) είναι κοινωνικά κατασκευασμένη, αλλά και συνυφασμένη με την ιδεολογία, το περιεχόμενο και τις διδακτικές προσεγγίσεις του μαθήματος, καθώς και με την ατομική επιθυμία του εκπαιδευτικού να νοηματοδοτήσει το ρόλο του στο πλαίσιο της επαγγελματικής του ανάπτυξης (Gipps, 2000, Signh & Richards, 2006). Παράλληλα, αποτελεί το αποτέλεσμα μιας κοινωνικά διαμεσολαβούμενης δραστηριότητας, η δυναμική εξέλιξη της οποίας προκύπτει από τη σχέση αλληλεπίδρασης του εκπαιδευτικού με το ευρύτερο κοινωνικό - πολιτισμικό διεξαγωγής της διδασκαλίας (Beauchamp & Lynn, 2009, Lee, 2013). Στις πεποιθήσεις, επομένως, των διδασκόντων αντανακλώνται στοιχεία της ταυτότητας τους, καθώς αυτή διαμορφώνεται αφενός από τις προσωπικές τους - συχνά υποκειμενικές - θεωρίες για τη μάθηση και από τις επιδράσεις της κοινωνικής νόρμας στις διδακτικές τους πρακτικές (Kummaravadivelu, 2006:173-174).

4. Θεωρίες για τη σύνδεση των πεποιθήσεων με τη συμπεριφορά

Το γεγονός ότι οι πεποιθήσεις των ατόμων καθορίζουν τη διαμόρφωση της στάσης τους, θετικής ή αρνητικής, απέναντι σε μια συμπεριφορά ή ένα αντικείμενο αποτέλεσε ένα από τα κεντρικά σημεία της Θεωρία της Λογικής δράσης (Theory of Reasoned Action), που διατυπώθηκε από τους Fishbein και Ajzen (1975). Σύμφωνα με τους Hale et al. (2003) η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι η ερμηνεία της συμπεριφοράς έγκειται στη διερεύνηση της πρόθεσης επίτευξης της από το άτομο, η οποία καθορίζεται αφενός από προσωπικούς και αφετέρου από κανονιστικούς - κοινωνικούς παράγοντες. Οι παράγοντες αυτοί εξαρτώνται από προϋπάρχουσες πεποιθήσεις που καθορίζουν τη στάση του ατόμου και κατ' επέκταση την πρόθεση πραγματοποίησης μιας συμπεριφοράς.

Συμπληρωματικά προς την παραπάνω θεωρία λειτούργησε η Θεωρία της Προγραμματισμένης Δράσης (Theory of Planned Behavior), που διατυπώθηκε από τον Ajzen (1985). Η θεωρία αυτή προσθέτει στην ατομική πρόθεση επίτευξης μιας συμπεριφοράς, τον παράγοντα “του αντιλαμβανόμενου ελέγχου της συμπεριφοράς” (perceived behavioral control), ο οποίος σχετίζεται με τις ατομικές πεποιθήσεις ελέγχου του ατόμου σχετικά με την επικείμενη δράση και την εκτίμηση του βαθμού ευκολίας (ή δυσκολίας) στο αν θα προβεί τελι-

κά στην πραγματοποίηση της (Ajzen, 1991). Και οι δύο παραπάνω θεωρίες αποτελούν σύμφωνα με τους Hale et al. (2003) ένα βασικό πλαίσιο ερμηνείας της συμπεριφοράς μέσα από τις πεποιθήσεις και τις στάσεις των ατόμων.

Τέλος, οι Argyris και Schön (1974) υποστήριζαν ότι τα άτομα διαμορφώνουν διάφορες θεωρίες για τις ενέργειες τους, μια θεωρία που είναι συνεπής με αυτό που υποστηρίζουν και μία άλλη που είναι συνεπής με τις ενέργειες τους. Η διάκριση αυτή αντικατοπτρίζεται σε δύο διαφορετικές θεωρίες τους για τη δράση (theories of action): την “ενστερνισμένη θεωρία” (espoused theory), η οποία αναφέρεται στη βιοθεωρία και τις αξίες πάνω στις οποίες τα άτομα πιστεύουν ότι βασίζεται η συμπεριφορά τους και “τη θεωρία σε χρήση” (theory in use) που αναφέρεται στη βιοθεωρία και στις αξίες που επηρεάζουν και καθορίζουν τη συμπεριφορά τους. Σύμφωνα με τον Ellis (2012:144) η ενστερνισμένη θεωρία περιλαμβάνει με άλλα λόγια ρητές πεποιθήσεις που ερμηνεύουν αυτό που τα άτομα πιστεύουν ότι πρέπει να κάνουν ή που θα ήθελαν οι άλλοι να θεωρήσουν ότι καθορίζει τις δράσεις τους, ενώ η θεωρία σε χρήση περιλαμβάνει τις πεποιθήσεις εκείνες που πραγματικά καθορίζουν τις δράσεις του ατόμου και οι οποίες μπορεί να είναι σε μεγάλο βαθμό άρρητες. Η διάκριση αυτή αντικατοπτρίζει στην ουσία τη διαφορά ανάμεσα σε αυτό που τα άτομα «λένε» και σε αυτό που «πράττουν», γεγονός που καθιστά αναγκαία την επίγνωση της απόκλισης αυτής από τα ίδια.

Οι παραπάνω θεωρίες αξιοποιούνται ως θεωρητικό πλαίσιο ερμηνείας των διδακτικών πρακτικών των διδασκόντων, καθώς σύμφωνα με τον Ellis (2012:144) συντελούν στη διερεύνηση της σχέσης αυτών με τις πεποιθήσεις των διδασκόντων κατά την εφαρμογή τους στη διδακτική πράξη.

5. Η σχέση των πεποιθήσεων με τις διδακτικές πρακτικές

Σύμφωνα με τους Fives και Buehl (2012) η σχέση των πεποιθήσεων με τις διδακτικές πρακτικές συνίσταται σε τρεις βασικές λειτουργίες: α. χρησιμεύουν ως «φίλτρα» ερμηνείας του παιδαγωγικού πλαισίου και διαμόρφωσης προσωπικών αντιλήψεων των διδασκόντων για τη διδασκαλία και τον ρόλο τους β. αποτελούν στοιχεία διαμόρφωσης και ορισμού ενός προβλήματος ή μιας δραστηριότητας στο ευρύτερο πλαίσιο των διδακτικών πρακτικών τους γ. έχουν καθοδηγητικό ρόλο στα κίνητρα των διδασκόντων να εφαρμόσουν ή όχι μια διδακτική πρακτική ανάλογα με την αίσθηση αποτελεσματικότητας που απορρέει από αυτές και την εκτίμηση για την εν δυνάμει επίτευξη των διδακτικών στόχων και για την αντιμετώπιση προκλήσεων στη διαδικασία αυτή. Κατά τον Rajares (1992) προκειμένου να είναι επαρκής η διερεύνηση των πεποιθήσεων των διδασκόντων πρέπει να λαμβάνεται υπόψη τόσο η πρόθεση επιτέλεσης

μιας συμπεριφοράς όσο και οι αντιδράσεις τους ως προς την πραγματοποίησή της. Το γεγονός αυτό αναδεικνύει και τη βασική λειτουργία των πεποιθήσεων ως συναισθηματικό, αξιολογικό και βιωματικό φίλτρο ερμηνείας της πραγματικότητας, έτσι ώστε να καθίσταται αναγκαία η σφαιρική προσέγγιση της διδασκαλίας με βάση τη γνωστική, συναισθηματική και συμπεριφορική διάσταση (Richards & Lochart, 1996, Davis, 2003).

Η σχέση ανάμεσα στις πεποιθήσεις και τις διδακτικές πρακτικές δεν είναι μόνο συγκλίνουσα, με την έννοια της συμφωνίας των πεποιθήσεων με τις διδακτικές πρακτικές, αλλά και αποκλίνουσα, ανάλογα με το βαθμό απόκλισης των πεποιθήσεων με αυτές (Karavas-Doukas, 1996, Borg, 2003, Zheng, 2009, Fives & Buehl, 2012). Σύμφωνα με τους Breen et al. (2001) ο βαθμός συμφωνίας των διδακτικών πρακτικών με τις πεποιθήσεις καθορίζεται από την αμφίδρομη και διαδραστική σχέση μεταξύ τους, εφόσον δεν καθορίζουν μόνο οι πεποιθήσεις τις διδακτικές πρακτικές, αλλά και το αντίστροφο. Σε έρευνα της Basturkmen (2012) διαπιστώθηκε ότι μεγάλο βαθμό συμφωνίας ανάμεσα στις πρακτικές και τις πεποιθήσεις τους εμφανίζουν οι πιο έμπειροι διδάσκοντες στη διδασκαλία, γεγονός που μπορεί να ερμηνευτεί από την τάση ενσωμάτωσης των πεποιθήσεων με τις διδακτικές πρακτικές με την πάροδο του χρόνου. Στην έρευνα των Farell και Karen (2013), ωστόσο, εντοπίστηκαν αποκλίσεις ανάμεσα στις πεποιθήσεις και τις διδακτικές πρακτικές των διδασκόντων, οι οποίες ανεξάρτητα από τη διδακτική εμπειρία τους, αποδίδονται σε περιοριστικούς παράγοντες του ευρύτερου διδακτικού πλαισίου.

Ο Ellis (2012:144-145) συνοψίζοντας τα αποτελέσματα των πρόσφατων ερευνών για την ερμηνεία της συγκρουσιακής σχέσης των πεποιθήσεων με τις διδακτικές πρακτικές των διδασκόντων καταλήγει στις παρακάτω διαπιστώσεις:

α. στην ύπαρξη απόκλισης ανάμεσα στις δηλωμένες πεποιθήσεις τους και τις πραγματικές πρακτικές στη διδακτική πράξη, γεγονός που μπορεί να προκύπτει μεταξύ άλλων από το συναισθηματικό πλαίσιο της διδασκαλίας και από προσωπικούς παράγοντες (π.χ. η κούραση του διδάσκοντος),

β. στη σύγκρουση των πεποιθήσεων των διδασκόντων με το θεσμικό πλαίσιο εφαρμογής των πρακτικών τους, το οποίο μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά στην πραγμάτωση τους,

γ. στην έλλειψη συμφωνίας ανάμεσα στις πεποιθήσεις των διδασκόντων και των μαθητών για την εφαρμογή συγκεκριμένων διδακτικών πρακτικών.

Σύμφωνα με τον Davis (2003) η αναντιστοιχία ανάμεσα στις πεποιθήσεις και στις πραγματικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών στην τάξη μπορεί να προκαλέσει σύγχυση στους μαθητές κατά τη διδασκαλία. Η Basturkmen (2012) μέσα από μια ενδελεχή ανασκόπηση των ερευνών για την ερμηνεία της σχέσης πεποιθήσεων και πρακτικών διαπίστωσε ότι κυρίως οι περιοριστικοί πα-

ράγοντες που σχετίζονται με το πλαίσιο εφαρμογής τους, ευθύνονται σε μεγάλο βαθμό για την απόκλιση αυτή. Ωστόσο, η Lee (2008b) σε έρευνα της για τις πεποιθήσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών στην ανατροφοδότηση του γραπτού λόγου ισχυρίζεται ότι, το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί εναποθέτουν την απόκλιση ανάμεσα στα πιστεύω και στις πρακτικές τους σε περιοριστικούς παράγοντες της διδασκαλίας, δεν ερμηνεύει επαρκώς τις πρακτικές τους, αλλά αποτελεί πολλές φορές μέσο δικαιολόγησης τους από τους εκπαιδευτικούς. Οι Fives και Buehl (2012) θεωρούν ότι η σχέση πεποιθήσεων και διδακτικών πρακτικών μπορεί να ερμηνευτεί μέσα από τη συνεξέταση εσωτερικών (π.χ. προσωπικό σύστημα αξιών) και εξωτερικών μεταβλητών (παράγοντες πλαισίου) που καθορίζουν τη σχέση αυτή. Ο Ellis (2012:144) αξιοποιώντας τη διάκριση των Argyris και Schon (1974) ανάμεσα στην ενστερνισμένη θεωρία (espoused theory) και στη θεωρία σε χρήση (theories in use) ερμηνεύει την απόκλιση ανάμεσα στις πεποιθήσεις των διδασκόντων και στις πρακτικές που αξιοποιούν στην τάξη ως αποτέλεσμα της δυσαρμονίας ανάμεσα στις συμπεριφορικές-κανονιστικές πεποιθήσεις και τις πεποιθήσεις ελέγχου. Ως αποτέλεσμα, η θεωρία που υιοθετούν οι διδάσκοντες για τη διδασκαλία (espoused theory) που αφορά στις δηλώσεις τους για μια προτιμητέα εκδήλωση συμπεριφοράς μπορεί να είναι συμβατή ή όχι με τη θεωρία τους σε χρήση (theory in use), η οποία διέπει στην πραγματικότητα τις ενέργειες του (Argyris & Schon, 1974). Ο διαχωρισμός αυτός αξιοποιείται και στην έρευνα των Basturkmen et al. (2004) για την ερμηνεία των αποκλίσεων των πεποιθήσεων των διδασκόντων με τις πρακτικές τους, ως αποτέλεσμα της «χαλαρής σύνδεσης» ανάμεσα στις δηλωθείσες πεποιθήσεις τους και τα διδακτικά συμβάντα. Ο Davis (2003) θεωρεί ότι η απόκλιση αυτή πηγάζει από τις βαθιά εδραιωμένες - και συχνά λανθάνουσες - αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη μάθηση και διδασκαλία, οι οποίες είναι αποτέλεσμα της προηγούμενης διδακτικής εμπειρίας, των προκαταλήψεων και των πεποιθήσεων που έχουν διαμορφώσει, με αποτέλεσμα να απαιτείται η αναθεώρηση τους από τον εκπαιδευτικό στη διαδικασία υιοθέτησης νέων προσεγγίσεων. Η διαδικασία αυτή της αναθεώρησης μπορεί να είναι σύμφωνα με τον Wagner (1991, στο Karavas-Doukas 1996) δύσκολη, όταν προσκρούει σε στάσεις και πεποιθήσεις των διδασκόντων που δεν είναι συμβατές με τις αρχές μιας νέας προσέγγισης στη διδασκαλία.

Τέλος, οι Fives και Buehl (2014) θέτουν ως κριτήριο καθορισμού της απόκλισης ανάμεσα στις πεποιθήσεις και τις διδακτικές πρακτικές την έννοια της κεντρικότητας (centrality), η οποία αναφέρεται στον βαθμό που επιμέρους υποσυστήματα πεποιθήσεων των διδασκόντων απέχουν από το κεντρικό σύστημα πεποιθήσεων τους. Καθώς οι πεποιθήσεις των διδασκόντων για τη διδασκαλία τους αποτελούν μέρος ενός μεγαλύτερου συστήματος πεποιθήσεων είναι η

αναγκαία η διερεύνηση εκείνων των πεποιθήσεων που είναι πιο κεντρικές σε συγκεκριμένα πλαίσια και του τρόπου με τον οποίο αυτές αλληλεπιδρούν ή συγκρούονται με άλλες πεποιθήσεις εντός του ευρύτερου συστήματος στο οποίο ανήκουν (Luft & Roehring, 2007, Basturkmen, 2012). Η σχέση των επιμέρους πεποιθήσεων μέσα σε ένα σύστημα και ο τρόπος που οι ποιοτικές διαφορές τους αλληλεπιδρούν αποτελούν βάση ερμηνείας της σχέσης ανάμεσα στις πεποιθήσεις και στις διδακτικές πρακτικές (Luft & Roehring, 2007, Zheng, 2013).

Ανακεφαλαιώνοντας, στη σύγχρονη διεθνή βιβλιογραφία τονίζεται η ανάγκη αναγνώρισης από τους διδάσκοντες της διάστασης ανάμεσα σε αυτό που σκέφτονται και σε αυτό που πράττουν στην πράξη, γεγονός που αποτελεί σύμφωνα με τους Golombek & Johnson (2004 στο Cross 2010) «κινητήριος δύναμη» στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Αν οι ίδιοι οι διδάσκοντες δεν αποκτήσουν επίγνωση της διάστασης ανάμεσα στις πρακτικές που εφαρμόζουν και τις πεποιθήσεις τους, θα περιοριστούν μόνο στην προσαρμογή καινούριων ιδεών σε προϋπάρχουσες πεποιθήσεις και πρακτικές και θα ταλανίζονται από συγκρούσεις και διλλήματα (Hashweh, 2003). Συνεπώς, η αλλαγή των διδακτικών πρακτικών δεν προϋποθέτει μόνο απόκτηση νέων δεξιοτήτων ή γνώσεων αλλά κυρίως την αλλαγή των στάσεων, των πεποιθήσεων και των προσωπικών θεωριών των διδασκόντων για τη διδασκαλία τους (Harris, 2003). Για τον λόγο αυτό η επανεξέταση και επαναδόμηση προϋπαρχόντων πεποιθήσεων των διδασκόντων απαιτείται να είναι στόχος μιας αποτελεσματικής επιμόρφωσης, η οποία θα δίνει έμφαση στην ανάπτυξη της στοχαστικής δράσης (reflective practice), της επίγνωσης δηλαδή των ιδίων γι' αυτές, γεγονός που μπορεί να συμβάλει στην ενσωμάτωση παλιών αντιλήψεων στις νέες και όχι το αντίστροφο (Vásquez & Harvey, 2010). Ο αναστοχασμός από τους διδάσκοντες πάνω στις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν ενισχύει τη βαθύτερη επίγνωση τους γι' αυτές και για το πλαίσιο εφαρμογής τους, αποτελώντας ταυτόχρονα παράγοντα διαμόρφωσης και αναπλαισίωσης της ταυτότητας τους στην πορεία της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Anson, 2000, Beauchamp & Lynn, 2009). Ο Brookfield (1995 στο Anson 2000) εισήγαγε την έννοια του κριτικού αναστοχασμού (critical reflection), στο πλαίσιο του οποίου καθίσταται αναγκαία η αναγνώριση και η ανάπτυξη των προσωπικών θεωριών των διδασκόντων για τις πρακτικές τους μέσα από συνεχή έρευνα και έλεγχο της διδασκαλίας τους.

Βιβλιογραφία

- Abelson, R. (1979). Differences between Belief Systems and Knowledge Systems. *Cognitive Science* 3, 255-366.
- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In

- J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Action control: From cognition to behavior* (pp.11-39). New York: Springer-Verlag.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50 (2), 179-211.
- Anson, C. M. (2000). Response and the social construction of error. *Assessing Writing*, 7(1), 5-21.
- Argyris, C., & Schon, D. (1974) *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey Bass.
- Basturkmen, H., Loewen, S., & Ellis, R. (2004). Teachers' stated beliefs about incidental focus on form and their classroom practices. *Applied Linguistics*, 25(2), 243-272.
- Basturkmen, H. (2012). Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. *System*, 40 (2), 282-295.
- Beauchamp, C. & Lynn, T. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of education*, 39(2), 175-189.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, believe and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109.
- Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System*, 39(3), 370-380.
- Breen, M.P., Hird, B., Milton, M., Oliver, R., & Thwaite, A. (2001) Making sense of language teaching: teachers' principles and classroom practices. *Applied Linguistics*, 11, 470-501.
- Brown, G. T. L., Lake, B. & Matters, G. (2011). Queensland teachers' conceptions of assessment: The impact of policy priorities on teacher attitudes. *Teaching and Teacher Education*, 27, 210-220.
- Chan, K. (2004). Preservice Teachers' Epistemological Beliefs and Conceptions about Teaching and Learning : Cultural Implications for Research in Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 29(1), 1-13.
- Cross, R. (2010). Language Teaching as Sociocultural Activity: Rethinking Language Teacher Practice. *The Modern Language Journal*, 94(3), 434-452.
- Davis, A. (2003) Teachers' and Students' Beliefs Regarding Aspects of Language Learning. *Evaluation & Research in Education*, 17(4), 207-222.
- Ellis, R. (2012). *Language Teaching Research and Language Pedagogy*. Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). Beliefs, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Fives, H., & Buehl, M. (2012). Spring cleaning for the "messy" construct of

- teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? *APA Educational Psychology Handbook* (2), 471-499.
- Gipps, C. (2000). Sociocultural perspectives on assessment. In G. Wells & G. Claxton (Eds.), *Learning for life in the 21st century* (Chapter 6). Available online at: <http://www.tki.org.nz>.
- Hale, J. L., Householder, B. J., & Greene, K. L. (2003). The theory of reasoned action. In J.P. Dillard & Pfau (Eds), *The persuasion handbook: Developments in theory and practice* (pp. 259-286). Thousand Oaks:Sage.
- Harris, A. (2003). Behind the classroom door: The challenge of organizational and pedagogical change. *Journal of Educational Change*, 4(4), 369-382.
- Hashweh, M. (2003). Teacher accommodative change. *Teaching and Teacher Education*, 19(4), 421-434.
- Johnson, K. (1992). The relationship between teachers' beliefs and practices during literacy instruction for non-native speakers of English. *Journal of Reading Behavior*, 24, 83-108.
- Καλδρυμίδου, Μ., Οικονόμου, Α., Οικονόμου, Π., & Τζεκάκη, Μ. (1997). Οι αντιλήψεις των υποψηφίων καθηγητών των Μαθηματικών για τη διδακτική διαδικασία και την επιμόρφωση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 25, 119-160.
- Karavas-Doukas, E. (1996). Using attitude scales to investigate teachers' attitudes to the communicative approach. *ELT Journal*, 50(3), 187-198.
- Κοκκινάκη, Φ. (2006). *Κοινωνική ψυχολογία. Εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to post method*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lee, I. (2008a). Understanding teachers' written feedback practices in Hong Kong secondary classrooms. *Journal of Second Language Writing*, 17(2), 69-85.
- Lee, I. (2008b). Ten mismatches between teachers' beliefs and written feedback practice. *ELT Journal*, 63(1), 13-22.
- Lee, I. (2013). Becoming a writing teacher: Using "identity" as an analytic lens to understand EFL writing teachers' development. *Journal of Second Language Writing*, 22(3), 330-345.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological Study*. London: University of Chicago Press.
- Luft, J. A., & Roehrig, G. H. (2007). Capturing Science Teachers' Epistemological Beliefs: The Development of the Teacher Beliefs Interview. *Electronic Journal of Science Education*, 11(2), 38-63.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Θεωρία της Διδασκαλίας. Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστοκριτικής Ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg

- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317-328.
- Pajares, M.F., (1992). Teachers' beliefs and educational research: clearing up a messy construct. *Review of Educational Research* 62(4), 307- 331.
- Richards, J.C. & Lochart, C. (1996). *Reflective teaching in second language classrooms*. NY: Cambridge University Press.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula, T. J. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 102-119). New York: Macmillan Library Reference.
- Singh, G., & Richards, J. C. (2006). Teaching and Learning in the Language Teacher Education Course Room: A Critical Sociocultural Perspective. *RELC Journal*, 37(2), 149-175.
- Sperling, M., & DiPardo, A. (2008). English education research and classroom practice: New directions for new times. *Review of Research in Education*, 32, 62-108.
- Thompson, A. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 127-143). New York: Macmillan.
- Underwood, C. (2012). Belief and attitude change in the context of human development. In I. Serageldin (Ed), *Sustainable human development in the twenty-first century - Vol. II* (pp. 103-124). Paris: UNESCO.
- Vásquez, C., & Harvey, J. (2010). Raising teachers' awareness about corrective feedback through research replication. *Language Teaching Research*, 14(4), 421-443.
- Wesley, P. (2012). Learner attitudes, perceptions, and beliefs in language learning. *Foreign Language Annals*, 45(1), 98-117.
- Zheng, H. (2009). A review of research on EFL Pre-service teachers' beliefs and practices. *Journal of Cambridge Studies*, 4, 73-81.
- Zheng, H. (2013). Teachers' beliefs and practices: a dynamic and complex relationship. *Asia-Pacific Journal of teacher education*, 41(3), 331-343.

Summary

The modern view of teachers as individuals who construct their own personal theories of teaching contributed to the need to explore their beliefs and their role in forming teaching approaches. Teachers' beliefs are now considered to be an important field, through which the teaching practices they implement in class can be interpreted and be understood. The purpose of this article is to determine the dynamic and interactive relationship between teachers' beliefs

and in class practices taking into account the broader social and institutional context of their professional development.

Key words: beliefs, teaching practices, theories of action

Εύα Ζαρκογιάννη

Υπ. Δρ. Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Καθηγήτρια Δ.Ε. Πρότυπο Πειραματικό Γ/σιο Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Συνδίκια 22, 546 45 Θεσσαλονίκη

Τηλ.: 6974830730

e-mail: zareva@otenet.gr