



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΤΙΤΛΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

**«Προάγοντας τον αναστοχασμό: ανάλυση κρίσιμων περιστατικών από την πρακτική
άσκηση των φοιτητών»**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΗΣ ΧΡΙΣΤΙΝΑΣ ΚΟΥΤΣΟΥ

ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΤΟΥ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΤΙΤΛΟΥ

Στις «Επιστήμες της Αγωγής»

με ειδίκευση «Παιδαγωγική και Νέες Τεχνολογίες»

ΦΛΩΡΙΝΑ

ΜΑΡΤΙΟΣ 2018

Φύλλο Εξέτασης

1. Επόπτης: _____

Βαθμός: _____

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

2. Δεύτερος Βαθμολογητής: _____

Βαθμός: _____

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

3. Τρίτος Βαθμολογητής: _____

Βαθμός: _____

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

Γενικός Βαθμός: - _____

Η συγγραφέας Κουτσού Χριστίνα βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στις

εργασίες τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

Στον παππού μου

Περιεχόμενα

Περιεχόμενα.....	6
Περίληψη.....	9
Abstract.....	10
Εισαγωγή.....	11
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	14

1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

- 1. Ο εκπαιδευτικός του 21^{ου} αιώνα: ρόλος και σύγχρονες τάσεις**
 - 1.1 Ο επαγγελματικός ρόλος και η επαγγελματική ανάπτυξη του σύγχρονου εκπαιδευτικού.....17
 - 1.1.1 Προσόντα και προφίλ του επαγγελματία εκπαιδευτικού.....21
 - 1.1.2 Ο αναστοχασμός ως βασική δεξιότητα του επαγγελματικού ρόλου του εκπαιδευτικού.....25
 - 1.1.2.1 Ερευνητικά δεδομένα για τον αναστοχασμό.....34
 - 1.2 Ο σύγχρονος προσανατολισμός στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: οι «στοχαζόμενοι επαγγελματίες».....37
 - 1.3 Βασικά προτάγματα στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: η Πρακτική Άσκηση των ανερχόμενων εκπαιδευτικών ως «κορωνίδα» της αρχικής εκπαίδευσης.....43
 - 1.3.1 Ανάπτυξη της δεξιότητας του αναστοχασμού στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης των υποψήφιων εκπαιδευτικών.....48

2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

- 2. Τα κρίσιμα περιστατικά ως μέσο προώθησης του αναστοχασμού**
 - 2.1 Αποσαφήνιση του όρου «κρίσιμο περιστατικό».....52

2.2 Η ανάλυση των κρίσιμων περιστατικών ως ποιοτική ερευνητική μέθοδος.....	54
2.3 Κρίσιμα περιστατικά: εκπαιδευτικά εργαλεία αναστοχασμού.....	58
2.3.1. Ερευνητικά δεδομένα σχετικά με την ανάπτυξη του αναστοχασμού μέσα από την τεχνική των κρίσιμων περιστατικών.....	62
B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	63

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

3. Ερευνητικός σχεδιασμός και μεθοδολογία

3.1 Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.....	64
3.2 Το προφίλ της ερευνητικής ομάδας- επιλογή δείγματος.....	65
3.3 Εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	67
3.4 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων.....	69
3.5 Περιορισμοί της έρευνας.....	73

4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

4. Παρουσίαση της ανάλυσης των δεδομένων.....

74

5^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

5. Αποτελέσματα Αναλύσεων

5.1 Κατηγορίες κρίσιμων περιστατικών.....	121
5.2 Επίπεδα βάθους του αναστοχασμού.....	122
5.2.1 Επίπεδο Ανάκλησης.....	123
5.2.2 Επίπεδο Αιτιολόγησης.....	130
5.2.3 Επίπεδο Κριτικής Ανάλυσης.....	133

6^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

6. Διαπιστώσεις – Συζήτηση.....	135
---------------------------------	-----

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση.....	140
-------------------	-----

Ξενόγλωσση.....	148
-----------------	-----

Περίληψη

Ως κύριος ερευνητικός σκοπός της παρούσας εργασίας τίθεται η διερεύνηση της προαγωγής του αναστοχασμού μέσω της ανάλυσης των κρίσιμων περιστατικών που καταγράφουν οι τεταρτοετείς φοιτητές στα προσωπικά τους ημερολόγια, κατά τη διεξαγωγή της πρακτικής τους άσκησης στο ΠΤΔΕ Φλώρινας. Η έρευνα στηρίχθηκε στην ποιοτική προσέγγιση για την ερμηνεία και την ανάλυση των αποτελεσμάτων. Συγκεκριμένα, εξετάστηκαν 13 κρίσιμα περιστατικά φοιτητών και φοιτητριών που διεκπεραίωναν τη Γ' φάση του προγράμματος της Διδακτικής Μεθοδολογίας και Πρακτικής Άσκησης (ΔΙ.ΜΕ.Π.Α.) για το ακαδημαϊκό έτος 2016-2017, τα οποία αναλύθηκαν αξιοποιώντας τη μέθοδο της Ανάλυσης Λόγου για την ανίχνευση του επιπέδου βάθους του αναστοχασμού.

Από την ανάλυση των κρίσιμων περιστατικών, αναδείχθηκε μία διαφοροποίηση ως προς το επίπεδο του αναστοχασμού μεταξύ των φοιτητών. Οι μισοί σχεδόν από τους φοιτητές τείνουν να περιορίζονται σε μία επιφανειακή προσέγγιση της εμπειρίας που βίωσαν (Επίπεδο Ανάκλησης), ενώ οι υπόλοιποι, που στο σύνολό τους είναι μόνο κορίτσια, επιχειρούν μία βαθύτερη προσέγγιση, αναζητώντας την αιτία, προκειμένου να ερμηνεύσουν το κρίσιμο περιστατικό (Επίπεδο Αιτιολόγησης). Διαπιστώνεται, δηλαδή, πως οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί δεν κατέχουν αυτονότητα την ικανότητα αναστοχασμού στην πράξη και δυσκολεύονται να αναστοχαστούν στο Επίπεδο Κριτικής Ανάλυσης, που απαιτεί βαθύ προβληματισμό και προσέγγιση της εμπειρίας με την πρόθεση βελτίωσης στο μέλλον ή την αναζήτηση εναλλακτικών στρατηγικών διαχείρισης των κρίσιμων περιστατικών.

Λέξεις- κλειδιά: αναστοχασμός, κρίσιμα περιστατικά, πρακτική άσκηση

Abstract

The main research objective of the present study is to investigate the promotion of reflection by analyzing the critical incidents recorded by the four-year students of the Elementary Education Department at the University of Western Macedonia, in their teaching practice journals. The research was based on a qualitative approach to interpreting and analyzing the results. In particular, 13 critical cases of students, who completed the Third Phase of the Teaching Methodology and Teaching Practice, were examined for the academic year 2016-2017 and were analyzed, using the Discourse Analysis method to detect the depth of student's reflection.

The analysis of the critical incidents showed a differentiation in the level of reflection among the students. Nearly half of the students tend to confine themselves to a superficial approach to the experience they had (Recall Level), while the rest, which exclusively consists of girls, attempt a deeper approach by looking for the causality, so as to interpret the critical incident (Rationalization Level). It is clear from the above, that pre-service teachers do not obviously have the ability to reflect in practice and find it difficult to reflect on the Reflectivity Level, which requires a deep reflection and approach of the experience with the intention of improving in the future or searching for alternative strategies for managing critical incidents.

Key-words: reflection, critical incidents, teaching practice

Εισαγωγή

Στο πλαίσιο του σύγχρονου προφίλ του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία και ερευνητή, η «στοχαζόμενη» δράση θα πρέπει να αποτελεί κατευθυντήρια αρχή στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Παπαναούμ, 2003:48· Ξωχέλλης, 2005:103· Φρυδάκη, 2015:96 κ.ε.). Η δέσμευση του εκπαιδευτικού για (ανα)στοχαστική αυτοδιερεύνηση των προσωπικών του πεποιθήσεων και της διδακτικής του πρακτικής (Schön, 1983), συγκλίνει στην προοπτική της επαγγελματικής του εξέλιξης και αίρει την άποψη περί εκπαιδευτικών που λειτουργούν ως απλοί εντολοδόχοι και καταναλωτές της παρεχόμενης γνώσης (Καλαϊτζοπούλου, 2001), διευκολύνει την εφαρμογή της θεωρίας στην πράξη και τη μετατροπή της εμπειρίας σε μάθηση (Bruster & Peterson, 2013).

Οι μορφές του αναστοχασμού κυμαίνονται από τον εργαλειακό αναστοχασμό που αφορά τις διδακτικές στρατηγικές έως τον κριτικό αναστοχασμό μέσω του οποίου, σύμφωνα με τον Van Manen, όπως αναφέρει η Liakoroulou (2012:44) και τον Lee (2005:703) αξιολογούνται οι διδακτικές επιλογές βάσει ηθικών, κοινωνικών και πολιτικών κριτηρίων με στόχο τη βελτίωση ή την αλλαγή τους.

Ως πνευματική διεργασία, ο αναστοχασμός δεν είναι άμεσα παρατηρήσιμος (Zeichner & Tabachnick, 2001:82), ωστόσο, η τεχνική των ημερολογιακών καταγραφών που χρησιμοποιείται κατά την πρακτική άσκηση των φοιτητών, αξιοποιείται από τα προγράμματα κατάρτισης εκπαιδευτικών για την προώθησή του, εφόσον η διαδικασία του στοχασμού, σύμφωνα με την Παπακώστα (2010: 91), ως διαδικασία μάθησης, μπορεί να διδαχθεί και να αποκτηθεί.

Οι έρευνες τονίζουν τις θετικές συνέπειες προώθησης του αναστοχασμού στα προγράμματα αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών (Hatton & Smith, 1995: 38· Pedro, 2001· Fook, White & Gardner, 2006). Δείχνουν, επίσης, ότι οι φοιτητές δυσκολεύονται να φτάσουν σε υψηλά επίπεδα αναστοχασμού (Μιχαλοπούλου, 2013· Αυγητίδου, 2011· Τσάφος, 2012). Μάλιστα, ως προς την εμβάθυνση, οι ανερχόμενοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη χρήση του αναστοχασμού (Spalding, Wilson & Mewborn, 2002: 1393).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της προαγωγής του αναστοχασμού μέσω της ανάλυσης των κρίσιμων περιστατικών που καταγράφουν οι

τεταρτοετείς φοιτητές του ΠΤΔΕ Φλώρινας στα προσωπικά τους ημερολόγια κατά τη διεξαγωγή της πρακτικής τους άσκησης. Συγκεκριμένα, μελετάται κατά πόσο η ανάλυση των κρίσιμων περιστατικών συμβάλλει στην επίτευξη υψηλού επιπέδου βάθους εκαιδευτικού αναστοχασμού των υποψήφιων εκπαιδευτικών.

Η εργασία απαρτίζεται από το θεωρητικό και το ερευνητικό μέρος. Το θεωρητικό μέρος αποτελείται από δύο επιμέρους κεφάλαια, τα οποία συνθέτουν το ευρύτερο πλαίσιο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών του 21^{ου} αιώνα το οποίο προσανατολίζεται στους «αναστοχαζόμενους» επαγγελματίες και το ερευνητικό μέρος αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια και περιλαμβάνει τις αναλύσεις των κρίσιμων περιστατικών και την ερμηνεία τους.

Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο, αρχικά, γίνεται λόγος για τον επαγγελματικό ρόλο του σύγχρονου εκπαιδευτικού, του οποίου βασική δεξιότητα συνιστά ο αναστοχασμός. Στη συνέχεια, αφού αποσαφηνίζεται η έννοια του αναστοχασμού, τεκμηριώνεται η σημασία της προώθησής του στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς και παρουσιάζονται οι διάφορες ταξινομήσεις ως προς το είδος του, γίνεται αναφορά στην Πρακτική Άσκηση ως πλαίσιο ανάπτυξης της δεξιότητας του αναστοχασμού.

Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στην αξιοποίηση των κρίσιμων περιστατικών, τα οποία αποτελούν ενότητα των ημερολογιακών καταγραφών που τηρούν οι φοιτητές κατά τη διεξαγωγή της Πρακτικής Άσκησης, ως εργαλείων για την ενίσχυση του αναστοχασμού σε αυτούς.

Στο τρίτο κεφάλαιο καταγράφονται ο σκοπός, οι στόχοι, τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, οι συμμετέχοντες, το εργαλείο συλλογής των δεδομένων καθώς και η μέθοδος ανάλυσης που εφαρμόστηκε. Στο τέλος αυτού του κεφαλαίου παρατίθενται οι περιορισμοί στους οποίους υπόκειται η παρούσα έρευνα.

Το τέταρτο κεφάλαιο περιλαμβάνει την παρουσίαση των αναλύσεων των γραπτών κειμένων των φοιτητών σχετικά με τα κρίσιμα περιστατικά που αντιμετώπισαν κατά την πρακτική τους άσκηση, εφαρμόζοντας τη μέθοδο της Ανάλυσης Λόγου.

Στα δύο τελευταία κεφάλαια ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας και η συζήτηση σχετικά με αυτά, κατά την οποία γίνεται προσπάθεια ερμηνείας τους και σύγκρισής τους με τα αποτελέσματα προγενέστερων ερευνών.

Επιπλέον, διατυπώνονται προτάσεις για μελλοντική έρευνα, ενώ στο τέλος της εργασίας παρατίθενται οι βιβλιογραφικές αναφορές.

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....

1^ο Κεφάλαιο: Ο εκπαιδευτικός του 21ου αιώνα: ρόλος και σύγχρονες τάσεις

Το πολυφασματικό φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης και οι εκσυγχρονιστικές τάσεις που αυτό συνεπάγεται επιδρά τόσο στο ίδιο το άτομο όσο και στην κοινωνία γενικότερα (Μπεκ, 1999: 28,40-41). Επιπλέον, η ανάπτυξη της εποχής της μετανεωτερικότητας, με την οποία συνδέεται το παραπάνω φαινόμενο (Harvey, 2007 στο Ασημάκη, Κουτσοιράκης & Καμαριανός, 2011: 104), συμπίπτει με ουσιώδεις αλλαγές σε όλους τους τομείς ανεξαιρέτως (Φρυδάκη, 2009). Οι εκπαιδευτικοί του 21^{ου} αιώνα και η εκπαίδευση στο σύνολό της, ως κομμάτι της κοινωνίας, έρχονται αντιμέτωποι με αυτή την πραγματικότητα και τις προκλήσεις που τη συνοδεύουν (Ξωχέλλης, 2003).

Στο πλαίσιο του ταχέως μεταβαλλόμενου κόσμου ευρείες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις λαμβάνουν χώρα κατά καιρούς ανά τον κόσμο και αφορούν τα προγράμματα σπουδών, τη διδασκαλία και την αξιολογική διαδικασία, προκειμένου οι μαθητές να ανταποκρίνονται στις όλο και υψηλότερες εκπαιδευτικές απαιτήσεις για εξασφάλιση κοινωνικής και επαγγελματικής καταξίωσης (Schleicher, 2012: 12). Το σύγχρονο σχολείο καλείται να ανταποκριθεί με τη σειρά του στην πρόκληση για προσφορά υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης, η οποία συμβάλλει στη διαμόρφωση αυτοδύναμων και δημιουργικών πολιτών (Ξωχέλλης, 2005).

Οι εκπαιδευτικοί, ως βασική συνιστώσα του σχολικού δικτύου και ρυθμιστικοί παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οφείλουν να είναι επαρκώς «οπλισμένοι» με τις απαραίτητες εκείνες ικανότητες που εγγυώνται αποτελεσματική διδασκαλία, ικανή να εξασφαλίζει στους μαθητές τις κατάλληλες δεξιότητες, ώστε να συμβαδίζουν με τα απαιτητικά δεδομένα και τους πολλαπλούς ρόλους που επιτάσσει η σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα (Φωτοπούλου, 2013: 219 κ.ε.: Elliott, Kratochwill, Cook & Travers, 2008: 30· Schleicher, ό.π.: 11-12· Φρυδάκη, 2015).

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αποτελεί έναν τομέα διαρκώς εξελισσόμενο, εξαιτίας των κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών αλλαγών που συμβαίνουν στις μέρες μας και αναδεικνύουν τη σημαντικότητα του επαγγελματισμού των

εκπαιδευτικών (Φρυδάκη, 2015: 17 κ.ε.· Φωτοπούλου, όπ.π.: 69). Η επιστημονική έρευνα, η κριτική αποτίμηση, οι καινούριες τάσεις που υιοθετούνται στη μεθοδολογία και τη διδασκαλία, καθώς και η αναδιαμόρφωση των σχέσεων των εκπαιδευτικών με το επάγγελμά τους καθιστούν αναγκαία την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η οποία λειτουργεί ως αρωγός σε οποιοδήποτε μεταρρυθμιστικό έργο που αφορά την εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος συνολικά (Ζωγόπουλος, 2010: 241 κ.ε. · Schleicher, όπ.π.: 35-36).

1.1 Ο επαγγελματικός ρόλος και η επαγγελματική ανάπτυξη του σύγχρονου εκπαιδευτικού

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού έχει μακρόχρονη ιστορία και χαρακτηρίζεται από ποικίλες διακυμάνσεις που αφορούν την κοινωνική του αναγνώριση, τις προϋποθέσεις εισόδου στο επάγγελμα και τους όρους άσκησης του (Παπαναούμ, 2003: 13). Υφίσταται επίσημα και ασκείται συστηματικά τους τελευταίους δύο περίπου αιώνες (Χατζηδήμου, 2007).

Η διδασκαλία ως επάγγελμα προβλήθηκε στη δεκαετία μεταξύ 1965-1975 όταν ως στόχος τέθηκε η ενίσχυση του επαγγελματισμού σε επίπεδο σχολικής διαδικασίας αλλά και εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, δηλαδή το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στην αναβάθμιση του ρόλου των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση του έργου τους (Παπαναούμ, όπ.π.: 20· Hall & Schulz, 2003). Η επαγγελματοποίηση της διδασκαλίας θεωρήθηκε ως «όχημα» για να διασφαλιστεί η ποιότητά της και παράλληλα σχετίστηκε με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (Παπαναούμ, όπ.π.: 53-54). Ωστόσο, αρχικά χαρακτηρίστηκε ως ημι-επάγγελμα, εφόσον δεν ανήκε στους εκπαιδευτικούς ο έλεγχος του επαγγελματικού τους επιπέδου, εξαιτίας της έλλειψης αυτοαξιολόγησης αλλά και αυτονομίας (Ξωχέλλης, 2006· Day, 2003: 30· Lortie, 1969 στο Φωτοπούλου, 2013: 93).

Ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τη διερεύνηση και την ανάπτυξη της επαγγελματικής τους ταυτότητας (Φρυδάκη, 2015: 18 κ.ε.) Δεν υφίσταται, ωστόσο, ένας αυστηρά αποδεκτός ορισμός, γιατί ο τελευταίος χαρακτηρίζεται από ευμεταβλητότητα (Troman, 1996: 476). Μάλιστα, παρατηρούνται διαφοροποιήσεις και αντιπαραθέσεις μεταξύ των ερευνητών ως προς

τους ορισμούς που αποδίδονται σε αυτόν (Φρυδάκη, 2015: 17· Φωτοπούλου, 2013: 130). Ως επαγγελματισμός ορίζεται από τον Hoyle η ικανότητα των εκπαιδευτικών να εντάσσουν τη διδασκαλία τους σε ένα ευρύτερο διεπιστημονικό πλαίσιο και να ενημερώνονται για τη θεωρία και τις τρέχουσες εξελίξεις της Παιδαγωγικής (Παπαναούμ, όπ.π: 53). Ο «ενεργός επαγγελματισμός» της Sachs, όπως αναφέρει η Παπαναούμ (όπ.π: 54-55), προσδίδει και μία πολιτική διάσταση στην έννοια του επαγγελματισμού και περιλαμβάνει πέρα από την εξειδικευμένη γνώση, το ηθικό ενδιαφέρον¹ για τους μαθητές και την αυτονομία καθώς και τη δημιουργική και συνεργατική όψη του επαγγελματισμού. Οι Furlong et.al. (2000) εντοπίζουν τρεις αλληλοεξαρτώμενες διαστάσεις του επαγγελματισμού που περιλαμβάνουν την επαγγελματική γνώση, την υπεύθυνη στάση των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση των μαθητών του και τέλος τονίζουν και αυτοί την αυτονομία η οποία τους εξασφαλίζει τη δυνατότητα αυτοοργάνωσης της εργασίας τους.

Οι σύγχρονοι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί συμβαδίζουν με τον νέο τύπο ανθρώπου της μετανεωτερικότητας, του εργαζόμενου που χαρακτηρίζεται από ευελιξία και προσαρμοστικότητα (Γαβαλά, 2012: 32-33). Οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι προσωπικές αντιλήψεις δύνανται να αξιοποιηθούν ως ένα βαθμό σε κάθε συγκεκριμένο πλαίσιο, αυτό όμως που είναι ιδιαίτερα σημαντικό είναι η καλλιέργεια της ικανότητας από πλευράς των εκπαιδευτικών να σταθμίζουν τις εκάστοτε συνθήκες και να αναπροσαρμόζουν την τακτική τους (Παπαναούμ, 2003: 55). Η διαίσθηση, η ενόραση² και ο αναστοχασμός συνιστούν χαρακτηριστικά απαραίτητα για την προσωπικότητα των επαγγελματιών εκπαιδευτικών, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στο μεταβαλλόμενο πλαίσιο στο οποίο έγκειται η εκπαίδευση και στην ποικιλία των συνθηκών στις οποίες ασκούν το έργο τους (Παπαναούμ, όπ.π.). Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προλαμβάνουν τις εξελίξεις και να προηγούνται αυτών με την κατάλληλη εκπαίδευση και τη δέσμευσή τους για προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη (Φρυδάκη, 2015).

Άμεσα συνυφασμένη με τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών είναι η έννοια της επαγγελματικής τους ταυτότητας μέσω της οποίας προωθείται και η επαγγελματική

¹ Η ηθική διάσταση αναφέρεται στον ρόλο των εκπαιδευτικών ως «Λειτουργών». Σύμφωνα με τον Χατζηδήμου (2007,2012) ο χαρακτηρισμός των εκπαιδευτικών ως «Λειτουργών» διατηρείται ακόμη και σήμερα παρά τις πολλές και σημαντικές αλλαγές που σημειώθηκαν στην συγκρότηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.

² Η ενόραση αφορά «την ικανότητα των εκπαιδευτικών να εκτιμούν τις συνθήκες που επικρατούν κάθε φορά και να διαθέτουν ευελιξία ώστε να προσαρμόζουν ανάλογα την τακτική τους απέναντι σε αυτές τις συνθήκες» (Φιλοκόστα, 2010: 19).

τους ανάπτυξη (Φρυδάκη, όπ.π.: 19 κ.ε.· Φωτοπούλου, όπ.π.: 131 κ.ε.). Η επαγγελματική ταυτότητα συνιστά μία έννοια που αναπροσαρμόζεται μέσω των εμπειριών και των γνώσεων που αποκτώνται μέσω αυτών (Sachs, 2005: 15). Η ανάπτυξή της ενισχύεται μέσω της κατάλληλης προπτυχιακής κατάρτισης που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς (Walkington, 2005) και αποτελεί στοιχείο για τη διασφάλιση της δέσμευσης των εκπαιδευτικών στην εργασία τους και στις πρακτικές που εφαρμόζουν (Hammerness et al., 2005: 383).

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως προσέγγιση έχει τις ρίζες της σε έρευνες σχετικές με την επαγγελματική κοινωνικοποίησή τους και στη σύγχρονη εποχή συμβαδίζει με την ανάπτυξη του επιστημονικού πεδίου της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης (Παπαναούμ, όπ.π.: 56-57). Η βασική εκπαίδευση αποτελεί προϋπόθεση για την επιτυχή άσκηση του εκπαιδευτικού έργου, ωστόσο από μόνη της δεν είναι αρκετή. Καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας οι εκπαιδευτικοί συνοδεύονται από ένα είδος «άτυπης μαθητείας». Ο ρόλος των εκπαιδευτικών, δηλαδή, «ταυτίζεται» με αυτόν των μαθητών από την άποψη ότι *«διδάσκουν και ταυτόχρονα μαθαίνουν σε ένα συνεχές επαγγελματικής ανάπτυξης»* (όπ.π.: 62). Λαμβάνουν μέρος σε ένα σύνολο δραστηριοτήτων, επίσημων και ανεπίσημων, οι οποίες τους προσφέρουν ευκαιρίες, σύμφωνα με τον Day (2003: 22), για *«ανασκόπηση, ανανέωση και βελτίωση του σκέπτεσθαι και του πράττειν»*. *«Μέσα απ' αυτήν την ποικιλία των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, οι εκάστοτε εκπαιδευτικοί οικοδομούν και αναπτύσσουν συνεχώς καινούρια γνώση και μάθηση σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας, εξελίσσονται τόσο στην προσωπική όσο και στην επαγγελματική τους ζωή και αποκτούν επανηλειμμένως δεξιότητες ατομικής και συλλογικής εργασίας με τους συναδέλφους τους, αλλά προπάντων και κυριότερο ομαλή συνεργασία με τους μαθητές τους»* (Παντελίδης, 2008: 21).

Ο όρος «επαγγελματική ανάπτυξη» δεν μπορεί να ορισθεί πλήρως και σαφώς με έναν και μοναδικό ορισμό, αλλά εξαρτάται από το εννοιολογικό περιεχόμενο που του προσδίδεται σε κάθε περίπτωση. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνδέεται: 1) με την επαγγελματική μάθηση, 2) με την προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, 3) με την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, σε μία προσπάθεια κατηγοριοποίησης των ορισμών που δίνονται για αυτήν (Λασκαράκης, 2012). Πρόκειται για μία διαδικασία πολύπλοκη, που δεν περιορίζεται απλά στην

απόκτηση ή τη διεύρυνση γνώσεων σχετικά με ένα θέμα ή ακόμη στην απόκτηση δεξιοτήτων για τη διδασκαλία. Σύμφωνα με τον Day (2003: 28-29), «η επαγγελματική ανάπτυξη συντίθεται από όλες τις φυσικές μαθησιακές εμπειρίες κι από εκείνες τις συνειδητές και σχεδιασμένες δραστηριότητες που σκοπεύουν στο άμεσο ή έμμεσο όφελος του ατόμου, της ομάδας ή του σχολείου και οι οποίες συμβάλλουν, μέσω αυτών, στην ποιότητα της εκπαίδευσης μέσα στην τάξη. Είναι η διαδικασία μέσω της οποίας μόνοι ή μαζί με άλλους, οι εκπαιδευτικοί επανεξετάζουν, ανανεώνουν και επεκτείνουν τη δέσμευσή τους ως φορείς αλλαγής, στους ηθικούς στόχους της διδασκαλίας. [...] αποκτούν και αναπτύσσουν κριτικά τη γνώση, τις δεξιότητες και τη συναισθηματική νοημοσύνη που είναι απαραίτητες για τον σωστό τρόπο επαγγελματικής σκέψης, τον σχεδιασμό και την πρακτική άσκηση με τα παιδιά, τους νέους και τους συναδέλφους σε κάθε στάδιο της επαγγελματικής τους ζωής».

Ο Ματσαγγούρας (2005: 79) την ορίζει ως «τη σταδιακή απόκτηση, μέσω φυσικών εμπειριών και σχεδιασμένων επιμορφωτικών δραστηριοτήτων, εξειδικευμένων επιστημονικών γνώσεων και δεξιοτήτων, αποτελεσματικών στη διαχείριση της εκπαιδευτικής πράξης, προσωπικών σχημάτων κατανόησης των εκπαιδευτικών καταστάσεων και ικανοτήτων διακριτικής παρέμβασης, (...) ώστε ο εκπαιδευτικός (...) να προβαίνει στη στοχαστική-κριτική ανάλυση των εκπαιδευτικών καταστάσεων (...)».

Οι Middlewood et al. (2005: 64) κάνουν αναφορά σε «μία συνεχή διαδικασία αναστοχασμού και συνεχούς αναθεώρησης του αναπτυξιακού σχεδιασμού σε μία προσπάθεια να ικανοποιήσει ο εκπαιδευτικός συλλογικές και ατομικές ανάγκες καθώς και μία διαδικασία ατομικής ανάπτυξης που οδηγεί τόσο στην προσωπική ανάπτυξη καθώς και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των γνώσεων που διευκολύνει την εκπαίδευση των νέων».

Η δημιουργία υψηλού επιπέδου επαγγελματιών - εκπαιδευτικών συνιστά προτεραιότητα της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν ρυθμιστικούς και μείζονος σημασίας παράγοντες που λειτουργούν καθοριστικά ως προς την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης. Είναι βασικοί συντελεστές προκειμένου να ευοδωθούν οι στόχοι του σχολείου (Παπαναούμ, 2010: 54). «Ακόμη και σε συγκεντρωτικά συστήματα, όπου η σχολική μονάδα έχει περιορισμένες αρμοδιότητες και οι εκπαιδευτικοί έχουν ελάχιστη αυτονομία, ο ρόλος

τους είναι κεντρικός για το τελικό αποτέλεσμα» (όπ.π.: 55). Σύμφωνα με τους Darling-Hammond και McLaughling, η επίδραση των εκπαιδευτικών είναι σημαντική³ σε σχέση με τη συνολική επίδραση που έχει το σχολείο στο μαθητικό δυναμικό, καθώς με την προσωπικότητα και τη διδακτική συμπεριφορά τους επιδρούν σημαντικά στον οποιοδήποτε γνωστικό «θησαυρό» αποκτούν οι μαθητές από το σχολείο (όπ.π.).

1.1.1 Προσόντα και προφίλ του επαγγελματία εκπαιδευτικού

Το σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον διακρίνεται από πολυπλοκότητα, εξαιτίας του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα και των διαφορετικών τύπων μαθητών που περιλαμβάνει και οι οποίοι χρήζουν διαφορετικής αντιμετώπισης, ανάλογης κάθε φορά με τις ειδικές μαθησιακές ή εκπαιδευτικές ανάγκες τους. Το σύγχρονο σχολείο πρέπει να απελευθερώνει τη σκέψη, να καλλιεργεί την ελεύθερη βούληση και να προάγει τον κριτικό προβληματισμό σε κλίμα δημιουργικότητας και ελευθερίας (Ξωχέλλης, 2006: 92). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκριθούν σε ένα ευρύ φάσμα ρόλων, προτύπων που τίθενται από την αγορά εργασίας, απαιτήσεων και προσδοκιών απέναντι σε εκπαιδευόμενους, εκπαιδευτικούς φορείς και στην κοινωνία γενικότερα. Σε αυτούς προσβλέπει η κοινωνία για καλύτερα αποτελέσματα, αλλά και στους ίδιους ασκεί κριτική για οποιοδήποτε πρόβλημα ή ανεπάρκεια προκύπτει (Παπαναούμ, 2010: 55-56). Επομένως, οι ιδιαίτεροι χειρισμοί που απαιτούν τέτοιου είδους περιπτώσεις είναι δυνατόν να γίνουν από εκπαιδευτικούς με υψηλό επίπεδο επαγγελματικής γνώσης και διδακτικής ειδημοσύνης, δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, διάθεση και ικανότητα αυτοκριτικής, συνείδηση υπευθυνότητας και επιμορφωτικές προσπάθειες (Φρυδάκη, 2015: 337 κ.ε.). Ως επαγγελματίες θα πρέπει να αξιοποιούν την τεχνική και τις εξειδικευμένες γνώσεις σε συνδυασμό με την ανάληψη ενός κοινωνικού ρόλου ελέγχου της εργασιακής διαδικασίας (Καλαϊτζοπούλου, 2001). Η επαγγελματική τους γνώση τους καθιστά ικανούς να προσεγγίζουν με κριτικό τρόπο και αναστοχαστικά την εκπαιδευτική πράξη.

Στόχος των σύγχρονων εκπαιδευτικών είναι να εμπεδώσουν το πορτραίτο του σύγχρονου σχολείου, να το καταστήσουν κατανοητό και στους μαθητές τους και οι ίδιοι να ανταποκριθούν στο τρίγωνο της γνώσης «Εκπαίδευση- Έρευνα- Καινοτομία»

³ Άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν το μαθητικό δυναμικό αποτελούν: ένα θεσμοθετημένο εκπαιδευτικό σύστημα με διοικητική και οργανωτική δομή, προγράμματα και μέσα διδασκαλίας, υποδομή και πόροι ((Παπαναούμ, 2010: 55).

(Σαχίνη, Χρυσομαλλίδης, Καραμπέκιος, Μάλλιου, 2016). Δεδομένου ότι η διδασκαλία είναι, σύμφωνα με τη Φρυδάκη (2009: 460), μία κατάσταση σύνθετη, δυναμική, πολιτισμική και διαρκώς επαναπροσδιοριζόμενη από διάφορες παραμέτρους, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να κατανοήσουν και να νοηματοδοτήσουν το εκπαιδευτικό πλαίσιο ολιστικά, προκειμένου να διαμορφώσουν τη δική τους θεώρηση και πρακτική και να επενδύσουν αποτελεσματικά στη διδασκαλία και στο μαθησιακό περιβάλλον (ό.π.). Η ανάγκη για εκπαιδευτικούς καλά ενημερωμένους, κριτικά σκεπτόμενους και ανοιχτούς σε διδακτικές καινοτομίες είναι επιτακτική (Ξωχέλης, 2006: 86), ώστε να αντιμετωπίζουν τις νέες συνθήκες, που σε πολλές περιπτώσεις περιορίζουν την αποτελεσματικότητά τους και καλλιεργούν αισθήματα ανασφάλειας, αβεβαιότητας και φόβου ως προς την παρεχόμενη ποιότητα εκπαίδευσης προς τους μαθητές τους αλλά και κρίση ταυτότητας⁴ (Παπαναούμ, 2003: 14).

Για εκπαιδευτικό-«ερευνητή» κάνει λόγο ο Stenhouse (1975: 142-144), ο οποίος δε στηρίζεται σε ειδικές παιδαγωγικές θεωρίες, αλλά στη διερεύνηση των μεθόδων που χρησιμοποιεί στη δουλειά του και στην ανάπτυξη συνεργασιών με συναδέλφους, ώστε μέσα από τη διαδικασία της αλληλοεξέτασης και της αυτοεξέτασης να κατορθώνει συνεχή βελτίωση. Ως επαγγελματίας οφείλει, σύμφωνα με τη Little (1993) όπως αναφέρει η Παπαναούμ (2003: 66), να ανακαλύπτει πρακτικές που διακατέχονται από κεντρικές αξίες και αρχές, και να αποφεύγει την απλή υιοθέτηση πρακτικών που λογίζονται ως καθολικά αποδεκτές, να διερευνά και να πειραματίζεται. Η διερευνητική ικανότητα σε συνδυασμό με την ηθική συμπεριφορά, όπως αναφέρει η Παπαναούμ (ό.π.: 59), είναι απαιτούμενα προσόντα ώστε να διασφαλιστεί ότι ο εκπαιδευτικός θα αναζητά και θα ανακαλύπτει την πιο υπεύθυνη πορεία δράσης σε κλίμα αβεβαιότητας και θα φροντίζει για την ευημερία των μαθητών του. Τα τελευταία αποτελούν και τους σκοπούς της επαγγελματικής ανάπτυξης κατά την Darling-Hammond (1988), όπως αναφέρει η Παπαναούμ (2003: 59).

⁴ Η επαγγελματική ταυτότητα συνιστά, σύμφωνα με τους Volkman & Anderson (1998), μια πολύπλοκη και δυναμική ισορροπία μεταξύ της επαγγελματικής αυτο-εικόνας, με μια ποικιλία ρόλων στους οποίους οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι πρέπει να ανταποκριθούν (Φωτοπούλου, 2013: 151). Παράγοντες όπως είναι οι ευρύτερες κοινωνικές συνθήκες μέσα στις οποίες ζουν και εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, τα συναισθηματικά περιβάλλοντα καθώς και τα προσωπικά και επαγγελματικά στοιχεία των εκπαιδευτικών που αφορούν τις εμπειρίες τους, τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές τους λειτουργούν αναπόσπαστα ο ένας με τον άλλο. Ωστόσο, συχνά προκαλούνται εντάσεις μεταξύ τους, με αποτέλεσμα να έχουν αντίκτυπο, σε μικρό ή μεγάλο βαθμό στην αντίληψη των εκπαιδευτικών για την ταυτότητά τους (Beijaard et al., 2004, Day & Kington, 2008 στο Φωτοπούλου, 2013: 148).

Ενώ παλαιότερα κυριαρχούσε η άποψη ότι για να γίνει κανείς καλός εκπαιδευτικός, θα πρέπει να έχει γεννηθεί εκπαιδευτικός (Spanger, 1958, Εξαρχόπουλος, 1950 στο Χατζηδήμου, 2010: 125), σήμερα υποστηρίζεται, πλέον, ότι δεν γεννιέται κανείς αλλά γίνεται, αποκτώντας και εμπλουτίζοντας διαρκώς τις γνώσεις και τις ικανότητές του για την ανάπτυξη και τη βελτίωση της προσωπικότητάς του (Χατζηδήμου, όπ.π). Η κατάρτισή των εκπαιδευτικών θα πρέπει να αφορά και τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, τη μαθητική συμπεριφορά και τον τεχνολογικό γραμματισμό. Απαραίτητη για την ποιοτική εκπαίδευση, τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών και των μαθητικών επιδόσεων, είναι η αυτοαξιολόγηση και η αξιολόγηση γενικά (Βλάχος, Δαγκλής, Γιαγκάζογλου, Βαβουράκη, 2008: 569-570), οι οποίες πραγματοποιούνται μέσω αναστοχαστικών πρακτικών, στις οποίες οφείλουν να προβαίνουν οι εκπαιδευτικοί, για να κρίνουν και να ελέγχουν τις διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης.

Η ανάληψη πρωτοβουλιών και η επαγγελματική αυτονομία επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να προγραμματίζουν με ευελιξία και να οργανώνουν τη διδασκαλία με αποτελεσματικό τρόπο, με σκοπό τη διαπαιδαγώγηση και τη μόρφωση νέων ικανών να αντεπεξέρχονται στις αυξημένες ανάγκες που δημιουργεί η κοινωνική ευμεταβλητότητα (Χατζηδήμου, όπ.π.: 127). Σημασία έχει η κατάδειξη στους μαθητές του τρόπου με τον οποίο θα καταφέρνουν να φτάνουν στη γνώση (learning how to learn) (van Hout-Wolters, Simons & Volet, 2000: 21-22) κι επομένως, είναι θεμιτό οι ίδιοι να προσαρμοστούν στον νέο κόσμο της γνώσης και η διδασκαλία τους να στηρίζεται στις ανάγκες των μαθητών. Άλλωστε είναι γνωστό ότι η παραδοσιακή αυθεντία καταρρέει στις μέρες μας και η σχέση διδάσκοντος και διδασκόμενου επαναπροσδιορίζεται, με τον πρώτο να οργανώνει τη διαδικασία της μάθησης σε εναλλακτικά περιβάλλοντα συνυπολογίζοντας τις εμπειρίες και την πρωτοβουλία του δεύτερου (Ξωχέλλης, 2006: 90).

Σημαντικό είναι, επίσης, οι εκπαιδευτικοί να αποτελούν πρότυπο για τους μαθητές τους και να προσφέρουν ίσες ευκαιρίες μάθησης για όλους. Επιπλέον, να εφαρμόζουν ποικίλους τρόπους και μορφές διδασκαλίας, καθώς η τελευταία αφορά σε μία γκάμα μαθητών με διαφορετικό γνωστικό, κοινωνικό και πολιτιστικό υπόβαθρο, το οποίο, σύμφωνα με την Φρυδάκη (2009: 458), ενδείκνυται προς αξιοποίηση μέσω της παροχής δυνατοτήτων για έκφραση. Αυτή ακριβώς η ετερογένεια που κυριαρχεί στις σύγχρονες σχολικές τάξεις επιτάσσει να φροντίζουν οι εκπαιδευτικοί για την παροχή

μάθησης με αυτόνομο τρόπο, να προσαρμόζονται στα μαθητικά κίνητρα, να προωθούν τη συνεργασία και την εξατομικευμένη μάθηση (Ξωχέλλης, όπ.π.). Εφαρμόζοντας τις κατάλληλες διδακτικές πρακτικές και μεθόδους οφείλουν να καθιστούν τους μαθητές τους ικανούς να επιλύουν προβλήματα, να υιοθετούν διερευνητικό τρόπο σκέψης, να λαμβάνουν αποφάσεις και πρωτοβουλίες, να εξοικειωθούν με τη δια βίου μάθηση και να δημιουργούν κίνητρα για αυτενέργεια των μαθητών (όπ.π.).

Πέρα από «φορέας πνευματικής αποστολής» (Plessner, 1975 στο Χατζηδήμου, 2010: 123) και παιδαγωγός, μεταδίδοντας αξίες και αρχές που συμβάλλουν στην αναβάθμιση της κοινωνίας, ο εκπαιδευτικός πρέπει να λειτουργεί ως σύμβουλος, έχοντας την κατάλληλη ψυχολογική και παιδαγωγική κατάρτιση, τόσο για τους μαθητές όσο και για τον ίδιο τον εαυτό του (Χατζηδήμου, όπ.π.: 132). Σε ορισμένες περιπτώσεις αναλαμβάνει και ρόλο κοινωνικού λειτουργού προς συμπαράσταση στα προβλήματα και τις δυσκολίες των μαθητών, επιδιώκοντας την εύρεση αποτελεσματικής λύσης (όπ.π.: 131).

Στα επαγγελματικά του χαρακτηριστικά συγκαταλέγεται η δέσμευσή του να κάνει το καλύτερο για τα παιδιά και να επιτρέπει στο καθένα ξεχωριστά να επιτύχει, ο σεβασμός προς όλους τους μαθητές, η εμπιστοσύνη προς αυτούς και η πίστη στις ικανότητές τους και τέλος, η αξιοπιστία, που σημαίνει πως πρέπει να είναι συνεπής, δίκαιος και να τηρεί κάθε του λέξη, ώστε οι μαθητές να τον εμπιστεύονται (Anderson, 2004).

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να διαθέτει αναλυτικό συλλογισμό και ικανότητες αντίληψης. Να ακολουθεί μια λογική πορεία στο σκεπτικό του, να αναγνωρίζει ποιο είναι το αίτιο και ποιο το αποτέλεσμα σε μια κατάσταση. Σχετικά με τις προσδοκίες, τονίζεται ότι πρέπει να καθορίζει και να επιτυγχάνει φιλόδοξους στόχους και να διακατέχεται από περιέργεια. Εξίσου σημαντικό είναι να αποτελεί ηγετική προσωπικότητα και να είναι ικανός να χειριστεί κάθε περιστατικό που θα προκύψει στην τάξη και να αναλάβει τις ευθύνες που του αναλογούν καθώς και να υποστηρίζει τους μαθητές του (Anderson, όπ.π.: 21).

Αξίζει να σημειωθεί πως οι «ικανότητες του εκπαιδευτικού» είναι ένας όρος που όλοι θεωρούν πως κατανοούν, όμως η κατανόηση αυτή μπορεί να επηρεαστεί από μεταβλητές όπως η προσωπική εμπειρία, οι ατομικές αντιλήψεις, οι τοπικές ανάγκες

και αξίες, οι πολιτισμικές νόρμες, η κοινωνικοοικονομική και πολιτική κατάσταση (Tamin, Colburn & Karp, 2016: 8). Δηλαδή, θα λέγαμε πως όσο εύκολος όρος φαίνεται τόσο δυσνόητος είναι και πρέπει κανείς να εντρυφήσει στη βιβλιογραφία για να τον κατανοήσει σε ικανοποιητικό βαθμό.

Συνοψίζοντας, η ρευστότητα που προκύπτει ως απόρροια του σύνθετου και ευμετάβλητου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και η πολυσύνθετη διδακτική διαδικασία καθιστούν επιτακτική τη διαμόρφωση εκπαιδευτικών με υψηλή επιστημονική κατάρτιση, εξειδικευμένες γνώσεις και κατάδειξη επαγγελματικής συμπεριφοράς στην επικοινωνία τους τόσο με τους μαθητές όσο και με τους συναδέλφους τους και τους γονείς. Ο εκπαιδευτικός του 21^{ου} αιώνα θα πρέπει να διακρίνεται από επαγγελματική αυτονομία μέσω συστηματικής ατομικής μελέτης, μέσω της μελέτης του έργου άλλων εκπαιδευτικών και μέσω της αμφισβήτησης και της δοκιμασίας διαφόρων ιδεών με ερευνητικές διαδικασίες εντός της τάξης (Stenhouse, 1975: 144), να αυτοαξιολογείται συστηματικά, να επιδιώκει τη συνεργασία με συναδέλφους και να παρακολουθεί τις σύγχρονες εκπαιδευτικές εξελίξεις. Η ελεύθερη βούληση σε επίπεδο σχολικής τάξης, οργάνωσης και διοίκησης, η ευελεξία λόγω της ευμεταβλητότητας των συνθηκών, η δημιουργικότητα, η κριτική σκέψη, η διάθεση για συνεχή μάθηση, οι αναστοχαστικές πρακτικές, η λήψη πρωτοβουλιών και το ενδιαφέρον για τις συνέπειες των επιλογών του συνιστούν θεμελιακές επαγγελματικές ικανότητες, απαραίτητες για την αποτελεσματική άσκηση του εκπαιδευτικού έργου, η οποία δεν μπορεί να χαρακτηριστεί προβλέψιμη καθώς διακρίνεται για τη μοναδικότητά της.

Τέλος, για να ανταποκριθεί στο διδακτικό του έργο πρέπει να διαθέτει προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες, ικανότητες εξειδίκευσης σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα καθώς και μεθοδικές δεξιότητες (Weinert, 1996, Haarmann, 1997 στο Κοσσυβάκη, 2003: 54). Δηλαδή, ο εκπαιδευτικός πέρα από σφαιρική προσωπικότητα με έμφυτο ταλέντο, αντιμετωπίζεται και ως φορέας ενός ειδικού ρόλου, αυτού της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, της κοινωνικής δραστηριότητας (Ξωχέλλης, 2006).

1.1.2 Ο αναστοχασμός ως βασική δεξιότητα του επαγγελματικού ρόλου των εκπαιδευτικών

Η βασική εκπαίδευση των υποψήφιων εκπαιδευτικών προσφέρει ως έναν βαθμό την απαραίτητη γνώση και συμβάλλει στην ανάπτυξη των κατάλληλων ικανοτήτων και δεξιοτήτων προκειμένου οι μελλοντικοί διδάσκοντες να ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις και να διαχειρίζονται αποτελεσματικά διδακτικές καταστάσεις και προβλήματα. Ωστόσο, η διδασκαλία, όντας μία διαδικασία μοναδική κάθε φορά, όπως προαναφέρθηκε, δεν είναι δυνατόν να προβλεφθεί πλήρως κι επομένως κανένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν δύναται να προετοιμάσει τους εκπαιδευτικούς για όλες τις πιθανές καταστάσεις με τις οποίες θα έρθουν αντιμέτωποι. Οι ίδιοι θα κληθούν να λάβουν σε πολλές περιπτώσεις καθοριστικές αποφάσεις εξετάζοντας μία ποικιλία εναλλακτικών (Han, 1995 στο Liakoroulou, 2012: 43) και να καταλήξουν στην πιο αποτελεσματική, λειτουργώντας ως επαγγελματίες. Η ικανότητα αναστοχασμού είναι στοιχείο επαγγελματισμού, σύμφωνα με τον Schon (1987), ενός εκπαιδευτικού και κατ' επέκταση δείκτης αυτού του επαγγελματισμού.

Ο αναστοχασμός είναι απαραίτητο εφόδιο στο πολυσύνθετο έργο του εκπαιδευτικού –ερευνητή, ο οποίος παρατηρεί, αναλύει την καθημερινή διδακτική του πρακτική, προσπαθεί να συμπεριλάβει και να κατανοήσει όλες τις παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας, λαμβάνοντας υπόψη παράλληλα και την ετερογένεια της τάξης. Επιχειρεί πολλαπλές αναγνώσεις της διδακτικής πρακτικής υπό διαφορετικά επιστημονικά πρίσματα, αξιοποιώντας συγχρόνως τις εμπειρίες του και την προσεγγίζει με νέους τρόπους, τους οποίους εντάσσει σε θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο, και τελικά την αναπροσαρμόζει (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2007: 29-30). Βασική προϋπόθεση του αναστοχασμού είναι ότι οι ενέργειες του ατόμου καθοδηγούνται από όσα έχει μάθει από προηγούμενες εμπειρίες (Bruster & Peterson, 2013: 171).

Ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός δεν ορίζεται πλήρως από έναν καθολικά αποδεκτό ορισμό (Καλαϊτζοπούλου, 2001), αλλά προκύπτει ως συνοθύλευμα ποικίλων απόψεων που έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς από διάφορους μελετητές και επιβεβαιώνουν την πολύπλευρη και σύνθετη φύση του (Birmingham, 2004). Κατά τον Dewey ως στοχασμός ορίζεται *«η ενεργός, επίμονη και προσεκτική θεώρηση κάθε πεποιθήσης ή μορφής γνώσης υπό το φως των στοιχείων που τη στηρίζουν, καθώς και των συνεπειών στις οποίες αυτή οδηγεί»* (Dewey, 1997: 6). Ο Schon, όπως

προανέφερα, εστιάζει και στη διάσταση της κριτικής στάσης για την κατανόηση των εκπαιδευτικών πρακτικών, των συνεπειών από την εφαρμογή τους και την επαναδόμησή τους (Αυγητίδου & Χατζόγλου, 2012). Για τη Ross είναι «ένας τρόπος σκέψης σχετικά με τα εκπαιδευτικά θέματα, η οποία εμπεριέχει την ικανότητα του εκπαιδευτικού να κάνει λογικές επιλογές και να αναλαμβάνει την ευθύνη αυτών των επιλογών» (Χαϊτίδου, Σπύρτου, Καριώτογλου, 2015: 912).

Στη διαδικασία του αναστοχασμού σύμφωνα με τον Conford (2002), εμπλέκονται τόσο οι προϋπάρχουσες έννοιες για τη μάθηση, όσο και οι υποκειμενικές εμπειρίες κάθε εκπαιδευόμενου. Για αυτόν ακριβώς τον λόγο είναι αναγκαίος ο αναστοχασμός, για τη συνειδητοποίηση των παγιωμένων αντιλήψεων σχετικά με τη διδακτική πρακτική και των επιπτώσεών τους σε αυτή καθώς και για την αναθεώρησή τους (Brookfield, 1995· Καραμήνας, 2010).

Οι αναστοχαστικές πράξεις, ως αφετηρία της «αναστοχαστικής διδασκαλίας», τις οποίες διέκρινε ο Dewey (1997: 6), από τις μηχανιστικές πράξεις που τις χαρακτηρίζει η συνήθεια και είναι δύσκολα τροποποιήσιμες, απαιτούν συνεχή αυτο-αξιολόγηση και ανάπτυξη και συνεπάγονται ευελιξία, συνεχή ανάλυση και κοινωνική επίγνωση. Όσοι δεν αναστοχάζονται σύμφωνα με την Valli, όπως αναφέρουν οι Bruster και Peterson (2013: 171), περιορίζονται και ως προς την ικανότητά τους να αλλάζουν οι ίδιοι τόσο σε προσωπικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο διδασκαλίας.

Ο αναστοχασμός συνιστά μία κατάσταση αμφοβολίας για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος αντιμετωπίζει μία προβληματική συνθήκη ή μία δυσκολία, την οποία καλείται να επιλύσει με ορθολογικό τρόπο, όπως υποστήριξε ο Dewey (1933) και πρότεινε τρία στάδια αναστοχασμού για την αντιμετώπιση αυτού του αισθήματος ανασφάλειας που προκαλείται στον εκπαιδευτικό: τον ορισμό του προβλήματος, την ανάλυση και τη γενίκευση (Bruster & Peterson, ό.π.).

Για τη διευκόλυνση της ενίσχυσης και της αξιολόγησης του αναστοχασμού, εφόσον και το περιεχόμενο της έννοιάς του είναι ευμετάβλητο από εποχή σε εποχή (Λιακοπούλου, 2012), έχουν προταθεί διάφορες ταξινομήσεις ως προς το είδος του (Schön, 1987· Sparks- Langer, et al, 1990· Hatton & Smith, 1995· van Manen, 1995· Lee, 2005). Κάποιες από αυτές σχετίζονται με τον χρόνο, δηλαδή το «πότε»

πραγματοποιείται η διαδικασία του αναστοχασμού. Σύμφωνα με τον Schön (1987), ο αναστοχασμός είναι πιθανό να αναπτυχθεί είτε κατά τη διάρκεια εξέλιξης (αναστοχασμός στην πράξη/reflection-in-action), είτε μετά την εκπαιδευτική πράξη (αναστοχασμός για την πράξη/reflection-on-action). Στην πρώτη περίπτωση ο αναστοχασμός προκύπτει ως πρόκληση σε ένα αναπάντεχο πρόβλημα που εντοπίζεται τη στιγμή που συμβαίνει η εκπαιδευτική πράξη και απαιτεί άμεση λύση. Οικοδομούνται καινούριες κατανοήσεις μίας κατάστασης ή ακόμη επαναδομούνται στρατηγικές δράσης και διεξάγονται άμεσα πειράματα. Ο παράγοντας του χρόνου επηρεάζει αυτό το είδος στοχασμού και επιτάσσει κριτική στάση από πλευράς του εκπαιδευτικού, ενεργό ρόλο και λήψη πρωτοβουλιών για άμεσες λύσεις. Στη δεύτερη περίπτωση ο αναστοχασμός αναπτύσσεται σε συζητήσεις και καταγραφές στοιχείων για την πράξη (Γιαννακοπούλου, 2008: 9). Πρόκειται για συστηματική διαδικασία περισυλλογής, στο πλαίσιο της οποίας προκύπτει ανάλυση, επαναδόμηση ή και αναπλαισίωση με σκοπό την ανατροφοδότηση, τη βελτίωση και τον προγραμματισμό της διδασκαλίας και της μάθησης (Day, 2003: 79). Να προσθέσω σε αυτό το σημείο ότι, σύμφωνα με τον Manen όπως αναφέρουν οι Γιαννακίδου, Γιόφτσαλη και Τζιώρα (2013: 31) ο αναστοχασμός μπορεί να αναπτυχθεί και πριν την πράξη και σχετίζεται με τη διαδικασία προετοιμασίας της διδασκαλίας και λιγότερο με το αποτέλεσμα. Ο εκπαιδευτικός καλείται να διακρίνει τα σημαντικά στοιχεία με βάση τις συνθήκες, λαμβάνοντας δηλαδή υπόψη του τη συνθετότητα του πλαισίου και τις ανάγκες που επικρατούν και να πάρει αντίστοιχες αποφάσεις. Ο αναστοχασμός εδώ συμβάλλει στην ενίσχυση της αναγνώρισης των πολλαπλών επιλογών και της σημασίας των αποφάσεων που καλείται να πάρει ο εκπαιδευτικός πριν τη διδασκαλία, δίνοντας έμφαση κάθε φορά στα στοιχεία αυτά που καθίστανται σημαντικά από τις συγκεκριμένες συνθήκες και ανάγκες (John, 2006).

Μία άλλη κατηγοριοποίηση του αναστοχασμού επικεντρώνεται στο περιεχόμενό του και διακρίνει τρεις τύπους- μορφές αναστοχασμού που αφορούν στην ανάλυση της διδασκαλίας ως πράξης που εξαρτάται από το πλαίσιο στο οποίο συμβαίνει (Λιακοπούλου, 2012) και εστιάζουν στο «τι» στοχάζεται κανείς.

Οι Sparks-Langer, κ.ά (1990: 27) για την αξιολόγηση των επιπέδων του αναστοχασμού επινόησαν ένα πλαίσιο επτά επιπέδων που περιλαμβάνει τρία επίπεδα γλώσσας και τέσσερα επίπεδα σκέψης. Ως προς τη γλώσσα διέκριναν τα εξής

επίπεδα: 1) τη χρήση μη περιγραφικής γλώσσας, δηλαδή την απουσία περιγραφής, 2) την απλή περιγραφή ενός μη ειδήμονα (π.χ. "*χρησιμοποίησα ομάδες*") και 3) τα γεγονότα που επισημαίνονται με τους κατάλληλους, παιδαγωγικούς όρους (π.χ. "*χρησιμοποίησα συνεργατικές ομάδες*"). Ως προς τη σκέψη διέκριναν τα εξής τέσσερα επίπεδα: 1) ερμηνεία με βάση την παράδοση ή προσωπικές προτιμήσεις (π.χ. "*χρησιμοποιούμε πάντα ομάδες ανάγνωσης*"), 2) ερμηνεία με βάση παιδαγωγικές αρχές ή θεωρία (π.χ. "*Η αλληλεξάρτηση στην ομαδική εργασία συμβάλλει στην καλλιέργεια της επιθυμίας να βοηθάς τους άλλους να μαθαίνουν*"), 3) ερμηνεία με βάση παιδαγωγικές αρχές ή θεωρία λαμβάνοντας υπόψη και τους παράγοντες πλαισίου (π.χ. "*Σε αυτή την τάξη οι κοινωνικές ομάδες των μαθητών διαμορφώνονται γενικά σύμφωνα με τις οικονομικές γραμμές. Η συνεργατική μάθηση είναι ιδιαίτερα χρήσιμη σε τέτοιες περιπτώσεις, γιατί προσφέρει συνεχείς θετικές εμπειρίες σε παιδιά που έχουν διαφορετικό οικονομικό υπόβαθρο*") και 4) ερμηνεία με εξέταση ηθικών και πνευματικών ζητημάτων (π.χ. "*Η συνεργατική μάθηση χρησιμοποιείται εδώ, διότι υπάρχει διάσταση μεταξύ των μαθητών όσον αφορά στο οικονομικό τους υπόβαθρο και θέλουμε οι μαθητές να αποδεχονται και να εκτιμούν ο ένας τον άλλον παρά τις μεταξύ τους διαφορές. Τέτοιου είδους αξίες μπορούν να συμβάλουν, μακροπρόθεσμα, στη διάσωση του πλανήτη*").

Σύμφωνα με την Καλαϊτζοπούλου (2001: 53), κυριαρχούν τα εξής τέσσερα είδη αναστοχασμού: το τεχνοκρατικό, το προσωποκεντρικό, το πρακτικό και το κριτικό. Στο πρώτο είδος οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν την επιστημονική θεωρία, τις τεχνικές και τις διδακτικές δεξιότητες που απέκτησαν κατά την εκπαίδευσή τους ως οδηγό που τους κατευθύνει στην επιλογή στόχων, ώστε να επιλύουν κάθε πιθανό πρόβλημα που ανακύπτει (Καλαϊτζοπούλου, ό.π.: 55). Θέματα που αφορούν «*την οργάνωση και διαχείριση του εκπαιδευτικού έργου, τη δομή και το περιεχόμενο του μαθήματος, την αξιοποίηση μεθόδων, τη διαχείριση του χρόνου αλλά και της λεκτικής αλληλεπίδρασης και την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας*» εντάσσονται στην κατηγορία του αναστοχασμού σε τεχνοκρατικό επίπεδο (Αυγητίδου, 2011: 169). Η τεχνολογική προσέγγιση του αναστοχασμού πλαισιώνεται από το μιχεβιοριστικό «*παράδειγμα*», σύμφωνα και πάλι με την Καλαϊτζοπούλου (ό.π.:56-58) που συνδέεται «*με την ανάπτυξη δεξιοτήτων για την εκτέλεση προκαθορισμένων στόχων*» ή διαφορετικά προσεγγίζει αυτό που αποκαλεί ο Schön «*τεχνολογικό ορθολογισμό*» .

Στο δεύτερο είδος, το προσωποκεντρικό, ο εκπαιδευτικός δίνει έμφαση στον εαυτό του. Ο αναστοχασμός λογίζεται ως ανακατασκευή της εμπειρίας και εφαρμόζεται η προσωπική «πρακτική γνώση» των εκπαιδευτικών (Καλαϊτζοπούλου, ό.π.: 59-60). Περιλαμβάνει προσωπικές εμπειρίες, συναισθήματα, ανανοηματοδότηση των προσωπικών αντιλήψεων. Η προσωποκεντρική προσέγγιση εντάσσεται στο ερμηνευτικό πλαίσιο, κατά τον Grimmitt όπως αναφέρει η Καλαϊτζοπούλου (ό.π.), καθώς οι διδάσκοντες κατανοούν, δίνοντας ερμηνευτικές εξηγήσεις, τον τρόπο με τον οποίο δομούν τη γνώση τους και συνειδητοποιούν το περιβάλλον μέσα στο οποίο δρουν.

Η πρακτική προσέγγιση του αναστοχασμού δίνει έμφαση στην επαγγελματική γνώση που παράγει ο εκπαιδευτικός προσεγγίζοντας τα προβλήματα στο πλαίσιο δράσης τους (Καλαϊτζοπούλου, 2001· Αυγητίδου, 2011) Η εμπειρία επιτελεί βασικό ρόλο, καθώς όσο πιο πλούσια είναι η γκάμα των εμπειριών που κατέχει κανείς τόσο πιο πολλές εναλλακτικές παρέχονται ώστε να οριοθετηθεί και να επιλυθεί ένα ενδεχόμενο πρόβλημα. Αυτό το είδος αναστοχασμού συμφωνεί με το μοντέλο του «στοχασμού κατά τη δράση», το οποίο ανέπτυξε ο Schön. Σύμφωνα με την Καλαϊτζοπούλου (ό.π.), ο στοχασμός λειτουργεί ως μέσο για να κατανοήσει ο διδάσκων τις πρακτικές καταστάσεις και η γνώση λειτουργεί μεταφορικά, σύμφωνα με τον Schön, διότι οι επαγγελματίες βλέπουν τις καινούριες καταστάσεις ως παραλλαγές καταστάσεων που έχουν ήδη βιώσει και συμπεριλάβει στο ρεπερτόριό τους («seeing as»), γεγονός που τους καθιστά ικανούς να χρησιμοποιούν την εμπειρία τους για τη δημιουργία νέων κατανοήσεων (Schön, 1983: 138 κ.ε.). Η διδασκαλία σε αυτή την πρακτική προσέγγιση αντιμετωπίζεται ως τέχνη και ως τεχνική, εφόσον *η γνώση είναι προϊόν δοκιμής και λάθους και αποτέλεσμα της σοφίας εμπειριών εκπαιδευτικών* (Καλαϊτζοπούλου, ό.π.: 64). Αυτό παραπέμπει στην έννοια της μαθητείας, δε σημαίνει όμως ότι έγκειται σε απλές μιμήσεις συμπεριφορών αλλά εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης που διακατέχεται από το στοχαστικό πνεύμα (ό.π.). Η συγγραφή ημερολογίου και τα βιώματα των εκπαιδευτικών μπορούν να προκαλέσουν στοχασμό με επίκεντρο την ίδια τους τη δράση (ό.π.:66).

Τέλος, σύμφωνα με τους Carr και Kemmis όπως αναφέρει και πάλι η Καλαϊτζοπούλου, ο κριτικός αναστοχασμός αντιμετωπίζει τον εκπαιδευτικό ως ερευνητή της κατάστασης στην οποία διενεργεί την πρακτική του κι επομένως ο

στοχασμός σε αυτή την περίπτωση συμφωνεί με το διερευνητικό «παράδειγμα» (Zeichner, 1983 στο Καλαϊτζοπούλου, 2001: 66). Όπως και στην προηγούμενη προσέγγιση παραγματοποιείται ανακατασκευή της εμπειρίας, ωστόσο ο εκπαιδευτικός δεν επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο επιλύεται ένα πρόβλημα στη διάρκεια της καθημερινής πρακτικής, αλλά στην κατανόηση του ευρύτερου θεσμικού, πολιτιστικού και πολιτικού περιβάλλοντος που συντελείται η μάθηση (Κλαϊτζοπούλου, όπ.π.: 67). Ελέγχει τις προσωπικές του αντιλήψεις σχετικά με τους σκοπούς της εκπαίδευσης, εξετάζει τις πράξεις και τις συνέπειές του, αμφισβητεί εκπαιδευτικές επιλογές και πρακτικές καθώς και τις επικρατούσες αντιλήψεις σχετικά με το ρόλο του και το ρόλο του σχολείου γενικά και δίνει έμφαση στις ηθικές και δεοντολογικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής πράξης (Καλαϊτζοπούλου, 2001· Αυγητίδου, 2011).

Ο Van Manen διαφοροποιείται, σύμφωνα με τη Liakoroulou (2012: 43), και προτείνει ένα ιεραρχικό μοντέλο διακρίνοντας τρία επίπεδα αναστοχασμού σε σχέση με τον προσανατολισμό του: το τεχνοκρατικό, το ερμηνευτικό και το κριτικό επίπεδο. Στον τεχνοκρατικό αναστοχασμό αξιολογεί κανείς την εκπαιδευτική πράξη με βάση εξωτερικά κριτήρια, προερχόμενα από την εκπαιδευτική έρευνα (Valli, 1997). Έμφαση δίνεται στα μέσα (π.χ μέθοδοι, στρατηγικές κ.ά) για την επίτευξη των στόχων που έχουν καθοριστεί και όχι στους ίδιους τους στόχους, ενώ οι εκπαιδευτικοί διερευνούν το κατά πόσο οι ίδιοι κατέχουν τις παραδεδομένες γνώσεις, παρατηρώντας τις συμπεριφορές που υιοθετούν και τις δεξιότητες που αναπτύσσουν κατά τη διδακτική πράξη (Lee, 2005). Οι στόχοι είναι προκαθορισμένοι και δεν επιδέχονται τροποποίηση (Liakoroulou, 2012: 44).

Ο ερμηνευτικός αναστοχασμός συνδέεται με την κατανόηση της εκπαιδευτικής εμπειρίας. Προσδιορίζονται οι θεωρητικές παραδοχές, τα ερευνητικά ευρήματα, το πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιείται η διδακτική πράξη καθώς και οι προσωπικές αντιλήψεις και οι αξίες που ευθύνονται για τις διδακτικές επιλογές (όπ.π.). Οι εκπαιδευτικοί ανακατασκευάζουν την προσωπική εμπειρία, ενώ το περιεχόμενο σε αυτό το είδος αναστοχασμού, σύμφωνα και πάλι με τη Liakoroulou (όπ.π.), οι μέθοδοι, οι στόχοι και τα μέσα είναι διαπραγματεύσιμα και τροποποιήσιμα. Ο αναστοχασμός είναι δυνατόν να αφορά σε θέματα *«διαχείρισης και οργάνωσης της τάξης, στις παιδαγωγικές δραστηριότητες, στο περιεχόμενο των αναλυτικών*

προγραμμάτων, στις σχέσεις μεταξύ δασκάλων-μαθητών, στη σχολική πολιτική και κουλτούρα, καθώς και στις κοινωνικές νόρμες και τα ηθικά ζητήματα» (Γιαννακίδου, κ.ά., 2013: 30).

Ο κριτικός αναστοχασμός κατά τον VanManen επικεντρώνεται στις συνέπειες των διδακτικών επιλογών και στην αξιολόγησή τους (Liakoroulou, όπ.π.: 44). Η αξιολόγηση αυτή δεν εξαρτάται από το κατά πόσο επετεύχθησαν οι στόχοι που είχαν τεθεί ή σε ποιο βαθμό είναι αυτοί κατάλληλοι βάσει της θεωρίας, του πλαισίου και των εκπαιδευτικών αναγκών όπως συμβαίνει στα δύο προηγούμενα στάδια, αλλά τα κριτήρια είναι ηθικά, κοινωνικά και πολιτικά (Liakoroulou, όπ.π.). Οι εκπαιδευτικές αποφάσεις αφορούν στην αξία και την έννοια της γνώσης, στο ρόλο του σχολείου στην κοινωνία, στη φύση της διδασκαλία και τον σκοπό της (Γιαννακίδου, κ.ά., όπ.π.: 31).

Η παραπάνω προσέγγιση των επιπέδων του αναστοχασμού αποκαλύπτει μία ιεραρχική, πυραμιδοειδή δομή με το τεχνοκρατικό επίπεδο να βρίσκεται στη βάση και το κριτικό στην κορυφή της πυραμίδας (Taggart & Wilson, 2005: 2 κ.ε). Ωστόσο, δε θα πρέπει να θεωρηθεί και αξιολογική (Παπακώστα, 2010: 90). Η πολυδιάστατη φύση της διδασκαλίας καθιστά απαραίτητο τον αποτελεσματικό συνδυασμό όλων των παραπάνω μορφών του αναστοχασμού και επομένως τα παραπάνω επίπεδα είναι δυνατό να εκληφθούν και ως ομόκεντροι κύκλοι, με το τρίτο επίπεδο να έχει προαπαιτούμενα τα υπόλοιπα δυο (Hatton & Smith, 1995: 35).

Ένα άλλο χαρακτηριστικό του αναστοχασμού αποτελεί το βάθος του. Αυτό μπορεί να κυμαίνεται κατά τον Biggs (1999) από μία απλή, επιφανειακή προσέγγιση έως ικανότητα για υψηλού επιπέδου μετατροπές της θεωρίας στην πράξη και της εμπειρίας σε γνώση. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός μπορεί είτε να προβαίνει σε απλή περιγραφή της εμπειρίας που βιώνει και να περιορίζεται σε αυτήν, είτε να την ξεπερνά και να οδηγείται σε συσχετίσεις γεγονότων, εξηγήσεις, εύρεση εναλλακτικών λύσεων και γενικεύσεις, να αμφισβητεί, σύμφωνα με τους Zeichner & Liston όπως αναφέρει η Αυγητίδου, προϋπάρχουσες πρακτικές και να θεωρεί εξίσου σημαντικές τις ηθικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής πράξης (Αυγητίδου, 2011: 172).

Σύμφωνα με τον Lee (2005: 703) από σχετικές έρευνες με το βάθος του αναστοχασμού προκύπτουν τα εξής επίπεδα: το επίπεδο ανάκλησης κατά το οποίο ο εκπαιδευτικός περιγράφει την εμπειρία και την ερμηνεύει βάσει εμπειριών που έχει βιώσει είτε ως διδασκόμενος είτε ως παρατηρητής, το επίπεδο αιτιολόγησης κατά το οποίο αναζητώνται αίτια για να προκύψει ερμηνεία και ο εκπαιδευτικός οδηγείται σε γενικεύσεις ή υιοθετεί νέες κατευθυντήριες αρχές και τέλος, το επίπεδο κριτικής ανάλυσης όπου ο εκπαιδευτικός αναλύει πολυπρισματικά την εμπειρία του με απώτερο στόχο τη βελτίωση ή και την αλλαγή της. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο επίπεδο ο αναστοχασμός περιορίζεται σε αναφορά διδακτικών δραστηριοτήτων, ζητήματα διαχείρισης χρόνου και γενικές ανησυχίες, στο δεύτερο επίπεδο ο αναστοχασμός αφορά στο αναλυτικό πρόγραμμα, τα μέσα και τα υλικά που χρησιμοποιούνται ή τη διδακτική μέθοδο που ακολουθείται και στο τρίτο επίπεδο περιλαμβάνεται πιθανός προβληματισμός για βελτίωση των διδακτικών προσεγγίσεων που ακολουθούνται (Χαϊτίδου, κ.ά., 2015: 912). Η κατηγοριοποίηση του Lee είναι μία εκδοχή της κατηγοριοποίησης του Van Manen, στην οποία όμως τίθεται ως ποσοτικό κριτήριο το βάθος, με την έννοια ότι όσο περισσότερο εμβαθύνει κανείς, είναι δυνατό να φτάσει από ένα επίπεδο τεχνικό (ανάκλησης,) μέσω ενός επιπέδου ερμηνείας (αιτιολόγηση) σε ένα επίπεδο κριτικό (κριτική ανάλυση).

Συνεπώς, παρόλο που οι μελετητές διαφοροποιούνται ως προς τον τρόπο που οριοθετούν την αφετηρία, τα επίπεδα, το περιεχόμενο, τη διαδικασία και το χρόνο του αναστοχασμού, η σημασία του σε κάθε περίπτωση αναδεικνύεται τεράστια, καθώς οι εκπαιδευτικοί που αναστοχάζονται είναι ικανοί να μετατρέπουν την εμπειρία σε μάθηση.

Συνοψίζοντας, ο αναστοχασμός συνιστά μία δραστηριότητα η οποία είναι τόσο οικεία που σε κάποιες περιπτώσεις είναι εύκολο να παραβλεφθεί καθώς δεν είναι άμεσα παρατηρήσιμη ενώ παράλληλα είναι μοναδική για τον καθένα (Tripp, 1993 στο Αγγελίδης, 2004: 16-17· Zeichner & Tabachnick, 2001: 82). Είναι ζωτικής σημασίας τόσο για τους «εν δυνάμει» όσο και για τους «εν ενεργεία» εκπαιδευτικούς να αναστοχάζονται, γιατί λειτουργούν διερευνητικά, λαμβάνουν ανατροφοδότηση, οδηγούνται στην αυτοαξιολόγηση, αναπτύσσουν μεταγνωστικές δεξιότητες και αποκτούν βαθύτερη κατανόηση της διδακτικής διαδικασίας.

Έμφαση έχει δοθεί τα τελευταία χρόνια διεθνώς στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων⁵ τα οποία παρέχουν εποικοδομητικούς τρόπους εμπλοκής των υποψήφιων εκπαιδευτικών σε αναστοχαστικές πρακτικές, καθώς αυτές διευκολύνουν την εφαρμογή της θεωρίας στην πράξη και τη μετατροπή της εμπειρίας σε μάθηση (Bruster & Peterson, 2013).

Στην παρούσα έρευνα ο αναστοχασμός θα οριστεί ως ικανότητα των υποψήφιων εκπαιδευτικών να περιγράψουν μία κατάσταση και τον τρόπο διαχείρισής της, το πλαίσιο στο οποίο αυτή συμβαίνει, να διερευνήσουν τις αρχικές τους υποθέσεις και αντιλήψεις γύρω από αυτήν, ώστε να τις επανεξετάσουν κριτικά και να τις επαναδομήσουν (Schön 1983· Zeichner & Liston 1987, 1996, στο Αυγητίδου, 2011: 164).

1.1.2.1 Ερευνητικά δεδομένα

Η σύγχρονη βιβλιογραφία εστιάζει στα μοντέλα του αποτελεσματικού και του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού (Hatton & Smith, 1995· Darling-Hammond, Hammerness, Grossman, Rust & Shulman, 2005: 407· Taggart & Wilson, 2005).

Οι έρευνες τονίζουν τις θετικές συνέπειες προώθησης του αναστοχασμού στα προγράμματα αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών (Hatton & Smith, 1995: 38· Pedro, 2001· Fook, White & Gardner, 2006), εφόσον η διαδικασία του στοχασμού, σύμφωνα με την Παπακώστα (2010: 91), ως διαδικασία μάθησης, μπορεί να διδαχθεί και να αποκτηθεί.

Τα προγράμματα σπουδών με την ενδυνάμωση της στοχαστικο-κριτικής σκέψης στους ανερχόμενους εκπαιδευτικούς επιτυγχάνουν, σύμφωνα με τους Calderhead & Gates (2003: 2), Graham & Phelps (2003: 8) και Taggart & Wilson (2005: 17), τα εξής:

- την ανάπτυξη ικανοτήτων αυτο-μάθησης, με στόχο την ενίσχυση της επαγγελματικής γνώσης
- την ενίσχυση της υπευθυνότητας

⁵ American Association of Colleges for Teacher Education, 2010; Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium, 1992; National Board of Professional Teaching Standards, 2007; National Council for Accreditation of Teacher Education, 2000 (Bruster & Peterson, 2013: 170).

- τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη
- την ανάλυση και η αξιολόγηση της διδακτικής τους πρακτικής
- την απόκτηση επαγγελματικής αυτονομίας
- τη δημιουργικότητα
- την εξοικείωση με τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων
- τη θεώρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας από διαφορετικές οπτικές
- την κριτική αξιολόγηση των προσωπικών τους πεποιθήσεων σχετικά με την διδακτική πρακτική και η αναθεώρησή τους
- την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων

Οι στρατηγικές, οι τεχνικές και τα μέσα που χρησιμοποιεί κάθε πρόγραμμα σπουδών για την ενίσχυση του αναστοχασμού διαφοροποιούνται ανάλογα με το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας (Παπακώστα, 2010: 94). Κάποια κοινά εργαλεία προώθησης του αναστοχασμού είναι: η έρευνα δράσης, η μέθοδος στοχασμού μέσω μελετών περίπτωσης, οι ομαδικές συζητήσεις, οι συνεντεύξεις, η ύπαρξη επόπτη- συντονιστή (πανεπιστημιακός επόπτης, μέντορας, κριτικός φίλος) ή τα στοχαστικά κείμενα με τη μορφή ημερολογιακών καταγραφών (προσωπικά, διαλογικά, ομαδικά ημερολόγια) (Francis, 1995: 234· Hatton & Smith, 1995: 36· Valli, 1997: 82 κ.ε.). Τα οφέλη των ημερολογίων είναι σημαντικά (Αυγητίδου, 2011· Αυγητίδου και Χατζόγλου, 2013· Boud, 2001· Nickel, 2013), καθώς αυτά λειτουργούν ανατροφοδοτικά και συμβάλλουν στην κατανόηση της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, στην ανακάλυψη στάσεων, δεξιοτήτων διαχείρισης καταστάσεων και των ηθικών συνεπειών της διδασκαλίας τους.

Όσον αφορά την έλλειψη της απαιτούμενης εμπειρίας από πλευράς των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών και το ερώτημα που θέτει η Khourey-Bowers, σύμφωνα με τον Κώστα (2015:119), για το κατά πόσο αυτή τους επιτρέπει να αναστοχαστούν, επικρατεί η άποψη ότι μέσω του διαλογικού στοχασμού και της διάδρασης με ομότιμα υποκείμενα είναι δυνατόν να γίνουν κατανοητές σύνθετες καταστάσεις, σε αντίθεση με τον περιορισμό αποκλειστικά στον μονολογικό στοχασμό, όπως για παράδειγμα τα προσωπικά ημερολόγια, όπου κυριαρχεί η υποκειμενική αιτιολόγηση η οποία δε συνεπάγεται συνήθως αλλαγή προσωπικών

αντιλήψεων (Risko, et al., 2002 στο Κώστας, ό.π.). Στην πρώτη περίπτωση επιτυγχάνεται υψηλότερο επίπεδο αναστοχασμού (ό.π.: 120).

Στον ελλαδικό χώρο η ανάγκη κατάρτισης προγραμμάτων προώθησης του αναστοχασμού τίθεται στο επίκεντρο τη δεκαετία του '90 με μία ολοκληρωμένη πρόταση για την ανάπτυξη του στοχαστικο-κριτικού εκπαιδευτικού (Ματσαγούρας, 1996). Το ερευνητικό ενδιαφέρον παραμένει έντονο και την επόμενη δεκαετία (Καλαϊτζοπούλου, 2001· Χαϊτίδου, κ.ά., 2015· Καράμηνας, 2010· Αυγητίδου, 2011· Λιακοπούλου, 2012· Παπαδοπούλου, Αργυροπούλου & Θεοδώρου, 2012· Αυγητίδου & Χατζόγλου, 2012, 2013· Τσάφος, 2012).

Για την αξιολόγηση του αναστοχασμού και την ερευνητική ερμηνεία του χρησιμοποιούνται ως κριτήρια, κυρίως για τα γραπτά κείμενα, διάφορα επίπεδα που αφορούν τη φύση, το είδος και τα στάδια διαμόρφωσής του (Van Manen, 1977 στο Liakopoulou, 2012: 43· Sparks-Langer, et al., 1990· Hatton & Smith, 1995· Lee, 2005: 702). Σύμφωνα με τον Κώστα (2015: 113), *«η σχηματοποίηση των επιπέδων του στοχασμού προϋποθέτει μία οργανωμένη βηματική διαδικασία για την επίτευξη διαδοχικών επιπέδων τόσο στο βάθος, όσο και στον μετασχηματισμό ή την κριτική σκέψη του στοχασμού»*. Ωστόσο, ως προς την εμπάθυνση, οι ανερχόμενοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη χρήση του στοχασμού (Spalding, Wilson & Mewborn, 2002: 1393).

Σύμφωνα με την έρευνα της Λιακοπούλου (2012), σχετικά με την ανάπτυξη αναστοχαστικών πρακτικών στο πλαίσιο πρακτικών ασκήσεων, το περιεχόμενο του αναστοχασμού των υποψήφιων εκπαιδευτικών εστιάζει κατά κύριο λόγο στις μεθόδους και στις μορφές διδασκαλίας, καθώς και στους προβλεπόμενους στόχους. Ο στοχασμός επικεντρώνεται λιγότερο έως και καθόλου στο αντικείμενο διδασκαλίας, την αξιολόγηση των μαθητών ή σε θέματα διαχείρισης της τάξης. Όσον αφορά τη μορφή του στοχασμού, για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας της Λιακοπούλου, αυτός είναι τεχνοκρατικός, δηλαδή αξιοποιώντας ένα θεωρητικό πλαίσιο σχεδιάζουν και αξιολογούν τη διδασκαλία και λιγότερο ερμηνευτικός, ο οποίος περιλαμβάνει ανάλυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, λαμβάνοντας υπόψη ένα θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο εντάσσουν στο ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο, συνυπολογίζοντας και τον ατομικό παράγοντα (προσωπικές ανάγκες και

δυνατότητες). Ελάχιστοι, τέλος, είναι οι φοιτητές που πραγματοποιούν κριτικό στοχασμό κατά τις διαδικασίες σχεδιασμού και πραγμάτωσης της διδασκαλίας.

Η έρευνα των Αυγητίδου & Χατζόγλου (2013) δείχνει ότι η διατύπωση συγκεκριμένων ερωτήσεων με σκοπό την ανάπτυξη διαφορετικών επιπέδων στοχασμού, διευκολύνουν τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς να τεκμηριώσουν τις πρακτικές τους προσεγγίσεις και να μην περιορίζονται στην απλή περιγραφή γεγονότων. Οι ερωτήσεις, σύμφωνα με τις Αυγητίδου & Χατζόγλου (2013: 121) θα πρέπει να *«συνδυάζουν περισσότερες από μία γνωστικές λειτουργίες και να ωθούν τις φοιτήτριες στην αξιολόγηση, αιτιολόγηση, συσχέτιση και διατύπωση εναλλακτικών προτάσεων ή στη γενίκευση»*.

Σύμφωνα με την έρευνα των Χαϊτίδου, Σπύρτου και Καριώτογλου (2015), σχετικά με το κατά πόσο ένα εργαλείο ανάλυσης ωριαίας διδασκαλίας (Π.Α.Ω.Δ) δύναται να προωθήσει την εξέλιξη του βάθους του εκπαιδευτικού αναστοχασμού στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς κατά το σχεδιασμό ενός μαθήματος φυσικών επιστημών, ο αναστοχασμός του εκπαιδευτικού σχετικά με τον διδακτικό σχεδιασμό και την επιλογή κατάλληλου πεδίου εφαρμογών (πειράματα-φαινόμενα) και κατάλληλων διδακτικών μοντέλων εντάσσεται στο επίπεδο της αιτιολόγησης και ο αναστοχασμός σχετικά με τη δομή του γνωστικού περιεχομένου που διδάσκεται εντάσσεται στο επίπεδο της κριτικής ανάλυσης.

Συνοψίζοντας, οι έρευνες δείχνουν ότι οι φοιτητές δυσκολεύονται να αναστοχαστούν σε υψηλά επίπεδα αναστοχασμού (Μιχαλοπούλου, 2013· Αυγητίδου, 2011· Τσάφος, 2012).

1.2 Ο σύγχρονος προσανατολισμός στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: οι «στοχαζόμενοι επαγγελματίες»

Τα τελευταία χρόνια τόσο η θεωρία όσο και η έρευνα επικεντρώνονται, περισσότερο απ' όσο στο παρελθόν, στον ενεργητικό ρόλο του εκπαιδευτικού στις διαδικασίες του διδακτικού σχεδιασμού και στη συνέχεια της εφαρμογής του, στην επιλογή των διδακτικών στρατηγικών, στο μετασχηματισμό των ποικίλων δυνατοτήτων που προσφέρουν τα Αναλυτικά Προγράμματα, στην επιλογή του γνωστικού αντικειμένου

και στον καθορισμό των μαθησιακών εμπειριών μέσω της εφαρμογής συγκεκριμένων δραστηριοτήτων. Η σκοπιμότητα⁶ είναι απαραίτητο χαρακτηριστικό που θα πρέπει να διακρίνει τους ίδιους και να χαρακτηρίζει τις πράξεις τους (Slavin, 2007: 35). Στο παρελθόν ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός υιοθετώντας μιμητική συμπεριφορά, αναπαρήγαγε απλώς τη διδακτική μεθοδολογία του έμπειρου δασκάλου, ώστε να ανταπεξέρχεται στις εκάστοτε απαιτήσεις. Οι εκπαιδευτικοί του 21^{ου} αιώνα, όμως, οφείλουν να *λειτουργούν σκόπιμα, στοχαστικά και ευέλικτα* (ό.π.) προκειμένου να επιτυγχάνουν την οργάνωση και τη διατήρηση της νέας γνώσης που προσφέρουν στους διδασκόμενους.

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά κρίνει κανείς ότι είναι απαραίτητα προκειμένου να διασφαλίζεται η ταυτότητα του «ειδήμονα»- εκπαιδευτικού που κυριαρχεί στις μέρες μας, αυτού δηλαδή που είναι αποτελεσματικός και έχει καινοτομικές τάσεις. Επιπλέον, στο πλαίσιο του σύγχρονου προφίλ του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία και ερευνητή, η «στοχαζόμενη» δράση θα πρέπει να αποτελεί κατευθυντήρια αρχή στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, βασική και συνεχιζόμενη (Παπαναούμ, 2003: 48· Ξωχέλλης, 2005: 103· Φρυδάκη, 2015). Ο διαρκής στοχασμός λειτουργεί ως αρωγός στην ποιοτική αναβάθμιση του έργου του και στην ενίσχυση του επαγγελματισμού του. Επιλέγοντας τις αρμόζουσες σε κάθε περίπτωση πρακτικές από το γνωστικό του οπλοστάσιο, τις θέτει σε εφαρμογή και στη συνέχεια αξιολογεί τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης και επανακαθορίζει την παιδαγωγική και διδακτική δράση του (Hammerness, et al. 2005: 359).

Ο όρος «στοχασμός στο εκπαιδευτικό έργο» συνιστά καίριο προσανατολισμό στο πλαίσιο των σύγχρονων καλών εκπαιδευτικών πρακτικών και συγχρόνως αίρει την άποψη περί εκπαιδευτικών που λειτουργούν ως απλοί εντολοδόχοι και καταναλωτές της παρεχόμενης γνώσης, χωρίς ικανότητα προσωπικής κρίσης (Καλαϊτζοπούλου, 2001). Στη διεθνή βιβλιογραφία οι όροι «στοχασμός» (reflection) και «κριτικός στοχασμός» (critical reflection) ταυτίζονται (Hatton & Smith, 1995: 33-34), ενώ στην ελληνική βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται οι όροι «αναστοχασμός» και «στοχαστικο-κριτική θεώρηση» (Ματσαγγούρας: 1996). Παρόλο που οι όροι «στοχασμός» και «αναστοχασμός» ή «κριτικός στοχασμός» χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι, υπάρχει μία σαφής διαφοροποίηση. Σύμφωνα με την Αυγητίδου (2011: 164): «Ο στοχασμός

⁶ Σύμφωνα με τον Slavin (2007: 35): «οι εκπαιδευτικοί που ενεργούν σκόπιμα, σχεδιάζουν τις ενέργειές τους με βάση τα αποτελέσματα που θέλουν να επιτύχουν».

έχει συνδεθεί με διαδικασίες όπου το άτομο επιστρέφει σε μία θεωρία, εμπειρία ή πρακτική και την επανεξετάζει προκειμένου να αναγνωρίσει τις συνέπειές της.[...]Μία επιπλέον διάσταση που προστίθεται στην αναγνώριση συσχετίσεων ανάμεσα σε πρακτικές και τις συνέπειές τους, που οδηγεί στην κατανόηση των εκπαιδευτικών αναγκών είναι αυτή της κριτικής στάσης και της προσπάθειας αλλαγής τους». Όπως αναφέρει και πάλι η Αυγητίδου (ό.π.): «*αναστοχασμό αποτελεί η περιγραφή μίας κατάστασης, η διερεύνηση των αρχικών υποθέσεων και κατανοήσεων γύρω από αυτή και η επιμονή με μία ανοικτή και υπεύθυνη στάση κριτικής και επαναδόμησης της πρακτικής*». Ο στοχασμός, δηλαδή, επικεντρώνεται στην άμεση και κριτική αξιολόγηση των απόψεων του ατόμου, απευθύνεται και σε μελλοντικές πράξεις και δίνει μεγαλύτερη έμφαση στη μεταγνωστική του ικανότητα, ενώ ο αναστοχασμός, συνιστά καθαρά αναδρομική διανοητική διαδικασία, κατά την οποία επιστρέφοντας το άτομο σε μία εμπειρία του, επανεξετάζει τις αρχές βάσει των οποίων τη νοηματοδοτεί, με σκοπό την αναθεώρηση του νοήματος που έχει αποδώσει στην εμπειρία του. Να επισημανθεί σε αυτό το σημείο, ότι στην παρούσα έρευνα ο αναστοχασμός έπεται της διδακτικής πράξης.

Ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός αποτελεί διαχρονικό αντικείμενο επιστημονικής συζήτησης και έρευνας στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών (Birmingham, 2004: 313). Τη σύγχρονη έρευνα εγκαινιάζουν ο John Dewey, που ανέπτυξε την έννοια του στοχασμού στην εκπαίδευση και ο Donald Schön, ο οποίος στηρίχθηκε στον πρώτο συνδέοντας τον στοχασμό με την επαγγελματική πρακτική. Πιο συγκεκριμένα, ο Dewey (1997) διέκρινε «τη δράση ρουτίνας» από «τη δράση που τη χαρακτηρίζει ο στοχασμός» και επομένως οι εκπαιδευτικοί που δε στοχάζονται πάνω στην πρακτική τους, ανήκοντας στην πρώτη περίπτωση, αναζητούν τα πιο αποτελεσματικά μέσα από τον συλλογικό κώδικα⁷ για την επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν. Αντιθέτως, ο «στοχαζόμενος» εκπαιδευτικός κατά τον ίδιο, που ανήκει στη δεύτερη περίπτωση, είναι ικανός να παρατηρεί, να περιγράφει και να αναλύει ένα εκπαιδευτικό πρόβλημα, να αξιολογεί τις πληροφορίες και να οδηγείται σε σύνολο εναλλακτικών λύσεων, εφόσον διακατέχεται από ευρύτητα πνεύματος, αφοσίωση και υπευθυνότητα (Dewey, 1933 στο Καλαϊτζοπούλου, 2001: 48,50).

⁷ Πρόκειται για δεδομένους και αδιαμφισβήτητους ορισμούς της πραγματικότητας που ισχύουν σε κάθε σχολείο και βάσει αυτών οριοθετούνται τα προβλήματα και ορίζονται οι στόχοι και τα μέσα για την επίλυσή τους (Καλαϊτζοπούλου, 2001: 47).

Για «στοχαζόμενο επαγγελματία» κάνει λόγο και ο Schön (1983), ο οποίος αφού κάνει διάκριση ανάμεσα στον «στοχασμό πάνω στη δράση» και στον «στοχασμό κατά τη δράση» εστιάζει στον δεύτερο και στην έννοια της «πρακτικής γνώσης»⁸. Οι στοχαζόμενοι επαγγελματίες στοχάζονται είτε πάνω στην πρακτική τους, δίχως να περιορίζονται στα χωροχρονικά πλαίσια της διδακτικής πράξης και αυτό αποτελεί ένα είδος προετοιμασίας για μελλοντική δράση, είτε κατά τη διάρκεια αυτής και η διαδικασία λήψης αποφάσεων συμβαίνει αποκλειστικά τη στιγμή διεξαγωγής της διδασκαλίας (Schön, ό.π.). Στην τελευταία περίπτωση ο Schön επικεντρώνεται στον κριτικό τρόπο σκέψης που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην «πρακτική γνώση», της εμπειρίας που αποκτούν με την άσκηση της διδακτικής πρακτικής (Καλαϊτζοπούλου, 2001). Συγκεκριμένα, ο «στοχαζόμενος επαγγελματίας» εμπλέκεται σε μία «στοχαστική συζήτηση», η οποία περιλαμβάνει το τρίγωνο των σταδίων: εκτίμηση της κατάστασης-δράση- επανεκτίμηση (ό.π.: 34-35). Οριοθετεί, δηλαδή, την προβληματική κατάσταση σε κάθε περίπτωση, πειραματίζεται στη συνέχεια άμεσα και αφού αξιολογεί την οριοθέτησή του, επαναπροσδιορίζει την κατάσταση (ό.π.). Και οι δύο ερευνητές συγκλίνουν στην άποψη ότι κοινό εφιαλτήριο για να προκύψει ο αναστοχασμός των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα απρόσμενο συμβάν, η έκπληξη ως απόρροια μίας πρωτόγνωρης ή προβληματικής κατάστασης.

Πρόκειται σύμφωνα με την Λιακοπούλου (2012: 6) «για μία διαρκή 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».

Σκοπός του σύγχρονου εκπαιδευτικού θα πρέπει να είναι η αξιολόγηση της δράσης του και η επεξεργασία των εμπειριών και των γνώσεών του. Το τελευταίο περατώνεται σαφώς μέσω της ανάπτυξης αναστοχαστικών ικανοτήτων.

Ο στοχαστικός εκπαιδευτικός διαθέτει μία μεγάλη γκάμα διδακτικών στρατηγικών, μεθόδων και εμπειριών τις οποίες χρησιμοποιεί, ενώ παράλληλα αξιοποιεί μία ποικιλία πηγών (συνάδελφοι, επιμορφωτικά σεμινάρια, βιβλία κ.ά) ώστε να

⁸ Η πρακτική γνώση είναι υπεύθυνη για την αποτελεσματική εκτέλεση των καθημερινών καθηκόντων των επαγγελματιών και την αυτόματη λήψη αποφάσεων χωρίς ιδιαίτερη σκέψη (Καλαϊτζοπούλου, 2001: 28). Ο Schön (1987: 25) υποστηρίζει ότι «δεν είμαστε σε θέση να την εξωτερικεύσουμε, διατυπώνοντάς την».

εμπλουτίσει και να αναβαθμίσει τις διδακτικές του δεξιότητες (Slavin, 2007: 36). Λαμβάνει υπόψη του, σύμφωνα με τον Slavin (όπ.π.) τις πρακτικές και τα αποτελέσματα της διδασκαλίας του, αξιολογώντας διαρκώς την αποτελεσματικότητά τους, καθώς η τελευταία καθορίζει ως έναν βαθμό την επιτυχία των μαθητών. Η θέση στόχων, η ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης, ο πειραματισμός ως προς τις στρατηγικές που θα χρησιμοποιηθούν για την επίλυση προβλημάτων στη διδασκαλία και η παρατήρηση των αποτελεσμάτων των ενεργειών στις οποίες προέβησαν, συνιστούν χαρακτηριστικά των στοχαστικών εκπαιδευτικών (Slavin, όπ.π.: 37).

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός είναι θεμιτό να προβαίνει σε αυτοδιερεύνηση της διδακτικής πρακτικής και των θεωριών μάθησης που ασπάζεται και εφαρμόζει (Ξωχέλλης, 2005: 101), με την εμπλοκή του σε διάφορα είδη στοχασμού, είτε ατομικά είτε στο πλαίσιο συνεργασίας και να διαπραγματεύεται τις εκπαιδευτικές αξίες του και ευρύτερα τις εκπαιδευτικές θεωρίες. Αντιλαμβάνεται κανείς εύκολα ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί κατέχουν μακρόχρονη επαφή με το επάγγελμά τους, λόγω της εμπειρίας τους προηγουμένως ως μαθητών. Συνεπώς, δημιουργούν εδραιωμένες αντιλήψεις, με τις οποίες φιλτράρεται οποιαδήποτε νέα γνώση προκύπτει στη διάρκεια των σπουδών τους και σε κάποιες περιπτώσεις αυτές υπερτερούν έναντι των παιδαγωγικών θεωριών (Λιακοπούλου, 2012). Η συστηματική κριτική ανάλυση των πεποιθήσεων, η συνεχής αυτοδιερεύνηση, ο αναστοχασμός και η αυτοαξιολόγηση είναι ουσιώδεις για την απόκτηση αυτογνωσίας (Γκρίτζιος, 2016). Η τελευταία ευθύνεται για την αλλαγή της διδακτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού και προκύπτει μέσω του στοχασμού σχετικά με τις προσωπικές πεποιθήσεις και τις πρακτικές γνώσεις που αφορούν τη διδασκαλία.

Η αξιοποίηση των γνώσεων στην πράξη, στη βάση των σύγχρονων δεδομένων και απαιτήσεων, επιβάλλει την ανάγκη για «αυτοσχεδιασμό» από πλευράς εκπαιδευτικού με κριτήρια τις συνθήκες που επικρατούν κάθε φορά και τα κατακτημένα από τις σπουδές του εφόδια και δεν περιορίζεται στα στενά όρια της απλής εφαρμογής της νέας γνώσης (Sawyer, 2004). Η πολύπλοκη φύση της διδασκαλίας απαιτεί λήψη αποφάσεων σε συνθήκες ρευστότητας και αναστοχαστικές πρακτικές και ο δάσκαλος υποχρεούται να ανταποκριθεί σε οποιαδήποτε απρόσμενη μεταβολή συμβαίνει στη σχολική τάξη. Κρίνεται μείζονος σημασίας, λοιπόν, η εκπαίδευση των υποψήφιων εκπαιδευτικών για την καλλιέργεια ικανοτήτων συστηματικής ανάλυσης, στοχασμού και ερμηνείας της δράσης τους.

Σύμφωνα και με την Αυγητίδου (2014), η συστηματική διερεύνηση της εκπαιδευτικής πράξης, καθώς και η δυναμική ωρίμανση αναστοχαστικών ικανοτήτων συγκλίνουν στην προοπτική της επαγγελματικής μάθησης. Το «τεχνοκρατικό-στοχαστικό» μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης επικεντρώνεται στη συμβολή του αναστοχασμού, κατά την κριτική εξέταση, από πλευράς των εκπαιδευτικών, της σύνδεσης της εκπαιδευτικής θεωρίας με τη δική τους πρακτική (Schön, 1987 στο Βουγιούκας, 2011: 5), σε αντίθεση με το «παραδοσιακό- τεχνοκρατικό», όπου οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται απλά στις θεσμοθετημένες υποχρεώσεις τους, εφαρμόζοντας τη σχετική νομοθεσία και τα Α.Π., με πλήρη απουσία αναστοχασμού. Πιο σύνθετη εκδοχή αποτελεί το «στοχαστικο-κριτικό» μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης κατά το οποίο, σύμφωνα με τον Μαρσαγγούρα (1996: 155 κ.ε), οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν σε κριτική ανάλυση των εκπαιδευτικών διλημμάτων και αντιφάσεων, στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν τις αιτίες και να διερευνήσουν λύσεις με ηθική-κοινωνική-πολιτική διάσταση.

Η σχετική έρευνα του Βουγιούκα (2011) κατέδειξε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους έχουν αποποιηθεί τον τίτλο του εκπαιδευτικού-δημόσιου υπαλλήλου και προσπαθούν να υιοθετήσουν και να κατοχυρώσουν την «τεχνοκρατική-στοχαστική» διάσταση του επαγγέλματός τους, με απώτερο στόχο τη σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία και τα προβλήματα που αυτή αντιμετωπίζει («στοχαστικο-κριτική» διάσταση). Ο στοχασμός συνιστά διανοητική ικανότητα μέσω της οποίας ο εκπαιδευτικός, λαμβάνοντας ενεργό ρόλο, προσπαθεί να εμπεδώσει την πρακτική του και τις αντιλήψεις που την προσδιορίζουν, αποδομεί και επαναδομεί τις γνώσεις του σχετικά με την πρακτική της διδασκαλίας, εφόσον κρίνει, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και αποφασίζει (Φρυδάκη, 2015: 321 κ.ε.).

Ο ορισμός του «στοχαζόμενου» εκπαιδευτικού και τα χαρακτηριστικά που τον προσδιορίζουν δεν είναι σαφή και απόλυτα, αλλά η νοηματοδότησή τους εξαρτάται από τα κριτήρια που θέτει ο κάθε μελετητής για τη φύση του «καλού» εκπαιδευτικού και τις αρχές του «καλού» εκπαιδευτικού έργου. Προκύπτει, λοιπόν, ένα εύρος απόψεων που κυμαίνονται από την απλή θεώρηση του «στοχαζόμενου» επαγγελματία ως κατόχου συγκεκριμένων ικανοτήτων και μιχιεβιοριστικών δεξιοτήτων έως την πιο σύνθετη που αφορά στον κριτικά σκεπτόμενο εκπαιδευτικό. Στην πρώτη περίπτωση, ο στοχασμός εκλαμβάνεται ως μέσο επίτευξης προκαθορισμένων πρακτικών, ενώ στη δεύτερη ο εκπαιδευτικός φέρει την ηθική ευθύνη της δράσης του και ο στοχασμός

αποτελεί μέσο που του εξασφαλίζει επαγγελματική αυτονομία (Καλαϊτζοπούλου, 2001).

Η ενίσχυση της ικανότητας των εκπαιδευτικών για στοχασμό επιτάσσει την ανάπτυξη εξειδικευμένου προγράμματος συνεχούς εκπαίδευσης, το οποίο επικεντρώνεται στον αναστοχασμό πάνω σε προηγούμενες εμπειρίες και στον στοχασμό για μελλοντική διδασκαλία. « *Η αλλαγή των πεποιθήσεων προϋποθέτει την ενδεδειγμένη αναστοχαστικότητα*» (Γκρίτζιος, 2016: 5). Στόχος είναι η αξιολόγηση, η ανανοηματοδότηση, ο μετασχηματισμός, η ενίσχυση ή η υιοθέτηση εναλλακτικών πεποιθήσεων, οι οποίες να συνάδουν με τη σύγχρονη θεωρία και τη διδακτική πράξη. Οι αναστοχαστικοί επαγγελματίες λαμβάνουν υπόψη τους το ευρύτερο πλαίσιο και διαμορφώνουν αναλόγως τη διδακτική τους πρακτική, προβαίνοντας σε κατάλληλες παιδαγωγικές επιλογές.

Κατά τη γνώμη μου είναι σημαντικό και συγχρόνως απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί της σύγχρονης εποχής να είναι «στοχαζόμενοι επαγγελματίες» και να ανταποκρίνονται ουσιαστικά σε αυτόν τον διπλό ρόλο, γιατί μόνο με αυτό τον τρόπο θα εξασφαλίσουν την αποτελεσματικότητά τους στις υψηλές απαιτήσεις της εποχής και την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης. Η επαγγελματική τους εξέλιξη προϋποθέτει τον εστιασμό τους σε κάθε πτυχή της πρακτικής τους μέσα από κριτική ματιά, υιοθετώντας στοχαστικές διαδικασίες.

1.3 Βασικά προτάγματα στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: η Πρακτική Άσκηση των ανερχόμενων εκπαιδευτικών ως «κορωνίδα» της αρχικής εκπαίδευσης

Η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αποτελεί επίμαχο εκπαιδευτικό θέμα τόσο σε εθνικό, όσο και σε διεθνές επίπεδο (Καρράς, 2012: 675). Είναι κοινώς αποδεκτό, ότι η προετοιμασία των εκπαιδευτικών είναι στενά συνδεδεμένη με την ποιότητα της εκπαίδευσης που αυτοί θα παρέχουν στα σχολεία (Ανδρούσου & Αυγητίδου, 2013: 15). Η βασική εκπαίδευση που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς καθιερώνεται τυπικά σε εθνικό επίπεδο μετά τη σύσταση του ελληνικού κράτους έως και σήμερα και συνιστά απόρροια της υποχρεωτικής σχολικής φοίτησης των παιδιών από τα πέντε έως τα δώδεκα έτη, βάσει του εκπαιδευτικού νόμου που ψηφίστηκε το 1834

(Πυργιωτάκης, 1992: 96). Η εκπαίδευση των υποψήφιων εκπαιδευτικών τόσο στο παρελθόν όσο και πιο σύγχρονα εντάσσει την παιδαγωγική εκπαίδευση και την πρακτική άσκηση στο ενεργητικό της (Αντωνίου, 2008), ωστόσο δεν παραμένει ίδια με την πάροδο των χρόνων. Η μετάβαση από την εποχή της νεωτερικότητας σε αυτή της μετανεωτερικότητας⁹ με τις απρόβλεπτες μεταβολές και το νέο πρότυπο της ανοικτής εκπαίδευσης¹⁰ που αυτή προσβύει, καθιστά απαραίτητες αλλαγές εκσυγχρονισμού στην ποιότητα, το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία που ακολουθείται ώστε να ανταποκρίνονται στα ανανεούμενα κοινωνικά, οικονομικά, πολιτικά δεδομένα και απαιτήσεις και να διασφαλίζεται η αποτελεσματικότητα πλήρως επιστημονικά εξειδικευμένων και καταρτισμένων εκπαιδευτικών (Ασημάκη, Κουτσουράκης & Καμαριανός, 2011: 114-115).

Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (2005: 101), η βασική εκπαίδευση οφείλει να εξασφαλίζει τη συνέχεια ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη καθώς και τη σιγουριά στον εκπαιδευτικό για τις παιδαγωγικές του επιλογές και το παιδαγωγικό του έργο. Για να καταστεί αυτό δυνατό θα πρέπει να στοχεύει στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού τόσο σε επίπεδο προσωπικότητας όσο και σε επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων (Αργυροπούλου, 2005: 19).

Το περιεχόμενο των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών αφορά τρεις βασικούς τομείς: της γνώσης του αντικειμένου, της παιδαγωγικής-διδασκτικής κατάρτισης και της πρακτικής άσκησης (Ξωχέλλης, 2006).

Τα προγράμματα αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών ταξινομούνται σε διάφορες τυπολογίες, τις οποίες ο Ματσαγγούρας (1998: 25), αποκαλεί μοντέλα και αφορούν τους στόχους, το περιεχόμενο και τα μέσα τα οποία «εκφράζουν συγκεκριμένες αντιλήψεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση, καθώς και τον τρόπο εκμάθησης του

⁹ Σύμφωνα με τη Φρυδάκη (2009: 435-436): «Η νεωτερική εκπαιδευτική σκέψη αντικατοπτρίζει το σύνολο των παραδοχών της νεωτερικότητας: ορθολογισμός, επιστημονική και κοινωνική πρόοδος, συνειδησιακή αυτονομία με τον επακόλουθο ατομισμό και ανταγωνισμό. Αντίθετα, το μετανεωτερικό εκπαιδευτικό δράμα αντικατοπτρίζει μεν τις φιλοσοφικές και επιστημολογικές παραδοχές της μετανεωτερικότητας, αλλά συγκρούεται με άλλους παράγοντες, που ορίζουν την πραγματικότητα των δυτικών κοινωνιών: την παγκοσμιοποίηση των οικονομικών σχέσεων και τη συνακόλουθη απελευθέρωση των αγορών, την έλευση της κοινωνίας της πληροφορίας και τη ραγδαία ανάπτυξη της τεχνο-επιστήμης».

¹⁰ Ο θεσμός της ανοικτής εκπαίδευσης προκύπτει ως ανάγκη από τον εκσυγχρονισμό της οικονομίας, την ανάπτυξη της τεχνολογίας, την άνοδο της παραγωγικότητας και του ανταγωνισμού. Όλα τα προηγούμενα επιβάλλουν τη διαρκή εκπαίδευση ως μέσο απόκτησης και κατάκτησης δεξιοτήτων, αναγκαίων για την προσαρμογή στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής. Σύμφωνα με τον Βεργίδη (2005) οι εργαζόμενοι και κατά συνέπεια και οι εκπαιδευτικοί πρέπει α συμμετέχουν στους θεσμούς της διαβίου μάθησης με στόχο την «απασχολησιμότητα/προσαρμοστικότητα τους», την επιστημονική εξειδίκευση και τη συμπληρωματική κατάρτισή τους, που πρέπει να συνδέεται με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας (Ασημάκη, Κουτσουράκης & Καμαριανός, 2011: 115).

διδάσκειν». Τα επικρατέστερα μοντέλα τα τελευταία χρόνια, σύμφωνα με την Παπακώστα (ό.π.: 23 κ.ε.) είναι τα εξής:

- Μοντέλα μεταφοράς γνώσεων (apprentiship models, practical/craft orientation): Σχετίζονται με την τεχνοκρατική αντίληψη για τη διδασκαλία και τη μάθηση, τη μεταφορά των γνώσεων. Έχουν τη μορφή «μαθητείας», καθώς ο υποψήφιος εκπαιδευτικός, κατά τη διάρκεια της πρακτικής του άσκησης, παρακολουθεί δειγματικές διδασκαλίες και στη συνέχεια διδάσκει ο ίδιος, εφαρμόζοντας όσα έχει διδαχθεί.
- Ακαδημαϊκά μοντέλα (subject matter knowledge conception): Έμφαση δίνεται στο γνωστικό αντικείμενο ειδίκευσης και τον τρόπο που αυτό διδάσκεται.
- Μοντέλα του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού (the expert-novice conception, competency-based models, 'social market' models): Σε αυτά αξιοποιούνται τα ερευνητικά δεδομένα που σχετίζονται με τις δεξιότητες των έμπειρων και αποτελεσματικών, βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων, εκπαιδευτικών. Τα χαρακτηριστικά αυτά παρουσιάζονται και αναλύονται στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς και στη συνέχεια οι τελευταίοι καλούνται να τα αφομοιώσουν μέσω της κλινικής πρακτικής άσκησης (Randall & Thornton, 2001 στο Παπακώστα, 2010: 25).
- Μοντέλα ανάπτυξης εκπαιδευτικού (personal orientation): Έμφαση δίνεται στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και ως προσωπικότητας παράλληλα με την ανάπτυξή του ως εκπαιδευτικού, καθώς και στην κατανόηση των αναπτυξιακών αναγκών των παιδιών στα οποία θα διδάξει (Zeichner, Melnick & Gomez, 1996 στο Παπακώστα, ό.π.). Ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί την προσωπική εμπειρία του και το θεωρητικό του υπόβαθρο και αντιμετωπίζει προβληματικές καταστάσεις μέσω τεχνικών επίλυσης διλημμάτων, ανάλυσης περιπτώσεων (case method) και στοχασμού (Ματσαγγούρας, 1996).
- Συνεργατικά μοντέλα (organizational models conception): Στηρίζονται στη συνεργασία πανεπιστημίων, σχολείων και εκπαιδευτικών φορέων στον σχολικό χώρο. Υποστηρίζουν την έναρξη της αρχικής κατάρτισης από την πράξη και εφαρμόζονται τεχνικές έρευνας και μάθησης όπως η έρευνα δράσης και ο εκπαιδευτικός στοχασμός (Cochran, 1991).

- Μοντέλα εκπαιδευτικού στοχασμού και κριτικής διερεύνησης (reflective practice models, teaching as inquiry conception, the coach and the reflective practitioner models): Η διδακασία νοείται σε αυτά ως μία διαδικασία στοχασμού. Στηρίζονται στις κονστρουκτιβιστικές θεωρίες μάθησης και διδασκαλίας και στις μελέτες του Schon (1983) σχετικά με τον στοχασμό και τον αναστοχασμό του επαγγελματία εκπαιδευτικού (Randall & Thornton, 2001 στο Παπακώστα, 2010: 26).

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι δυνατόν να οργανωθεί με διάφορους τρόπους, περιλαμβάνει, ωστόσο, δύο βασικές διαστάσεις, μια γενική και μια επαγγελματική (Ευρυδίκη, 2013: 23). Η γενική διάσταση συνδέεται με τη γνώση του επιστημονικού αντικειμένου (βασικές και εξειδικευμένες διδακτικές γνώσεις), ενώ η επαγγελματική με την εφαρμογή των θεωρητικών γνώσεων και των πρακτικών δεξιοτήτων οι οποίες κατακτήθηκαν, καθώς και την ανάληψη της ευθύνης πραγμάτωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας για κάποιο χρονικό διάστημα σε σχολική τάξη (ό.π.). Το τελευταίο πραγματοποιείται μέσω των Πρακτικών Ασκήσεων που διενεργούνται σε πραγματικές συνθήκες τάξης (ό.π.).

Από την παραπάνω διάκριση προκύπτουν δύο βασικά μοντέλα αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών με βάση, δηλαδή, τον τρόπο συνδυασμού των δύο παραπάνω διαστάσεων (Ευρυδίκη, ό.π.): το παράλληλο και το συνεχιζόμενο μοντέλο. Τα μοντέλα αυτά σχετίζονται με τον τρόπο εισαγωγής των ανερχόμενων εκπαιδευτικών στον επαγγελματικό τους χώρο στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης (στο εξής ΠΑ) (ό.π.). Στο παράλληλο μοντέλο οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, παράλληλα με τις σπουδές τους, διδάσκουν και σε πραγματικές συνθήκες τάξης, αποκτώντας εφόδια για το επάγγελμά τους, ενώ στο συνεχιζόμενο μοντέλο η ανάληψη επαγγελματικού ρόλου από πλευράς των εκπαιδευτικών, συμπίπτει με τη λήψη του πτυχίου τους (ό.π.).

Η αξία της ΠΑ στην επαγγελματική προετοιμασία του υποψήφιου εκπαιδευτικού είναι διεθνώς αναγνωρισμένη (Britzman, 2003: 61), ενώ παράλληλα εντοπίζεται και μία τάση διεύρυνσής της (Ξωχέλλης, 2006: 108). Σε κάθε πρόγραμμα βασικής κατάρτισης εκπαιδευτικών η ΠΑ αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του (Παπαδοπούλου, Αργυροπούλου & Θεοδώρου, 2012), καθώς συνιστά πεδίο σύζευξης της θεωρίας με την πράξη και ελαχιστοποιεί, σύμφωνα με τους Ζμα και Παπαδοπούλου (2007) το «σοκ της πράξης» ή διαφορετικά το «σοκ της μεταφοράς

της θεωρίας στην πράξη» (transition shock) που συχνά αντιμετωπίζουν οι ανερχόμενοι εκπαιδευτικοί. Η σύζευξη αυτή δεν περιορίζεται σε απλή ενημέρωση και μετάδοση γνώσεων, ούτε στην άσκηση της διδακτικής μεθοδολογίας (Φρυδάκη, 2009:291), αλλά πρόκειται για τη δυναμική αλληλεπίδραση της θεωρίας και της πράξης με τις ιδιαιτερότητες του υποψήφιου εκπαιδευτικού (Παπακώστα, 2010: 37).

Η γεφύρωση της παιδαγωγικής θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη διαφοροποιείται ανάλογα με τη φιλοσοφία κάθε ιδρύματος εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και το προφίλ του εκπαιδευτικού που αυτό επιθυμεί να διαμορφώσει (Ure, 2009: 13). Συνεπώς υπάρχει ποικιλία προγραμμάτων ΠΑ (Caides, Almeida & Vieira, 2012 στο Θεοδώρου, Παπαδοπούλου, Θωΐδης & Αργυροπούλου, 2013: 394). Στον σύγχρονο σχεδιασμό προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών κυριαρχούν τέσσερα μοντέλα ΠΑ (Χατζοπούλου, 2014: 47), τα οποία σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία (Ure, 2009· Boz & Boz, 2006· Hastings & Squires, 2002· Clarke, 2001· Haugalokken & Ramberg, 2007· Ottensen, 2007· Rodgers & Keil, 2007) είναι τα εξής:

- Το μοντέλο της συνεργατικής μάθησης (partnership and collaborative learning): Σε αυτό το μοντέλο προβλέπεται η συνεργασία μεταξύ των υποψήφιων εκπαιδευτικών, των δασκάλων των τάξεων και των ακαδημαϊκών καθηγητών. Με αυτόν τον τρόπο οι δάσκαλοι γίνονται γνώστες των καινοτομιών που συμβαίνουν στον τομέα της εκπαίδευσης, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αποκτούν επαγγελματική εμπειρία και οι ακαδημαϊκοί καθηγητές βιώνουν τη σχολική πραγματικότητα (Haugalokken & Ramberg, όπ.π.· Ure, όπ.π.: 13).
- Το μοντέλο της στοχαστικής μάθησης (reflective learning): Επικεντρώνεται στην ανάπτυξη επαγγελματικών ικανοτήτων που βασίζονται στον στοχασμό και περιλαμβάνει εμπειρίες που στοχεύουν στη δημιουργία μίας στοχαστικής προσέγγισης της μάθησης (Ure, όπ.π.: 13-14). Το μοντέλο αυτό βασίζεται στους δύο βασικούς άξονες του μοντέλου του Schon (1983), τον «στοχασμό κατά τη δράση» και την «πρακτική γνώση». Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε προγράμματα εκπαίδευσης που ακολουθούν αυτό το μοντέλο είναι σε θέση να εξάγουν συμπεράσματα σχετικά με το «πώς» και το «τι» της διδασκαλίας τους, να αξιολογούν και να επαναπροσδιορίζουν την πρακτική τους, μέσω της ανατροφοδότησης (Ottensen, 2007· Ure, όπ.π.).

- Το κλινικό μοντέλο (clinical model): Πρόκειται για εκτεταμένη μορφή ΠΑ, όπου δίνεται περισσότερος χρόνος στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν μεγάλη εμπειρία στα σχολεία, να αναλύσουν και να αξιολογήσουν την ανάπτυξη και τη μάθηση των μαθητών αλλά και οι ίδιοι να αναπτύξουν πιο εξατομικευμένες προσεγγίσεις στη διδασκαλία και πιο παρεμβατικό ρόλο στη μάθηση των μαθητών (Ure, όπ.π.: 14). Η διδασκαλία εκλαμβάνεται ως διαδικασία επίλυσης προβληματικών καταστάσεων και λήψης αποφάσεων και οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν όπως οι γιατροί (Calderhead, 1995 στο Χατζοπούλου, 2014: 49).
- Το μοντέλο της παιδαγωγικής γνώσης περιεχομένου (pedagogical content knowledge focused): Στηρίζεται στην καλή γνώση των παιδαγωγικών θεωριών και του γνωστικού αντικειμένου (Shulman, 1986 στο Ure, όπ.π.). Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί που εκπαιδεύονται με βάση αυτό το μοντέλο ΠΑ οφείλουν να γνωρίζουν το περιεχόμενο της γενικής παιδαγωγικής, του αναλυτικού προγράμματος, των αναπτυξιακών σταδίων των μαθητών, των σκοπών, των στόχων και των αξιών της εκπαίδευσης (Χατζοπούλου, όπ.π.: 49). Η εκμάθηση σε αυτό το μοντέλο εστιάζεται στην οργάνωση του γνωστικού αντικειμένου, στην προσέγγισή του και στην παρουσίαση της διδασκαλίας (Ure, όπ.π.).

Τα μοντέλα αυτά δεν τηρούνται, απαραίτητα, με διακριτό τρόπο, αλλά λειτουργούν και συνδυαστικά (Χατζοπούλου, οπ.π.)

Στην Ελλάδα, όπως και σε διεθνές επίπεδο, η απόκτηση ερευνητικών, στοχαστικών και συνεργατικών ικανοτήτων των υποψήφιων εκπαιδευτικών αποτελεί, σύμφωνα με τον Zeichner (2005), όπως αναφέρεται στις Ανδρούσου & Αυγητίδου (2013: 17-18), η επιδίωξη της εκπαίδευσής τους και σε αυτήν την προοπτική και ο ρόλος της ΠΑ προσανατολίζεται στην ίδια κατεύθυνση και δεν περιορίζεται στην απλή απόκτηση μίας πρακτικής εμπειρίας στον χώρο εργασίας.

1.3.1 Ανάπτυξη της δεξιότητας του αναστοχασμού στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης των υποψήφιων εκπαιδευτικών

Η πρακτική άσκηση, σύμφωνα με τον Θεοδώρου (2000), όπως αναφέρεται στην Αργυροπούλου (2005: 44), συνιστά μεθοδευμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα και αποτελεί συνδυαστικό κρίκο μεταξύ της παιδαγωγικής θεωρίας και της εκπαιδευτικής πράξης στον τομέα της εκπαίδευσης των υποψήφιων εκπαιδευτικών, τους εξοικειώνει με το επάγγελμα, συμβάλλει στην εμπέδωση των συνθηκών και των προϋποθέσεων του εκπαιδευτικού έργου και τους εισάγει στις διαδικασίες της ανάλυσης, του σχεδιασμού και της διεξαγωγής της διδακτικής και παιδαγωγικής πρακτικής. Η Αργυροπούλου (2005: 45) αναφέρει: « ο όρος «πρακτική άσκηση» έχει τρεις σημασίες: την εξάσκηση διδακτικών δεξιοτήτων για την άσκηση του ρόλου του εκπαιδευτικού, το όλο φάσμα των εμπειριών που αποκτούν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί με την επαφή τους με το σχολείο και την τάξη, την πρακτική πλευρά των σπουδών τους σε αντιδιαστολή προς τη θεωρητική κατάρτιση».

Στο πλαίσιο ενίσχυσης του κριτικά στοχαζόμενου και ερευνητή εκπαιδευτικού και κατ' επέκταση ανάπτυξης ενός επαγγελματικού προφίλ η πρακτική άσκηση τίθεται ως ζητούμενο και μέσο απόκτησης ικανοτήτων παρατήρησης, ερμηνείας, κριτικής πλαισίωσης της εκπαιδευτικής πράξης, συλλογής και ανάλυσης δεδομένων που επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να στοχάζεται πάνω στις εκπαιδευτικές επιλογές του και να αξιολογεί τα αποτελέσματά τους (Αυγητίδου, 2014).

Συνεπώς, η επαγγελματική εκπαίδευση που παρέχεται στα πανεπιστημιακά ιδρύματα για την προετοιμασία υποψήφιων, επαγγελματιών εκπαιδευτικών οφείλει να ενσωματώσει την πρακτική άσκηση που συνδυάζει τη διδασκαλία της εφαρμοσμένης επιστήμης και προωθεί ταυτόχρονα τον αναστοχασμό (Καλαϊτζοπούλου, 2001· Ανδρούσου & Αυγητίδου, 2013). Η πρακτική άσκηση προσεγγίζεται διαφορετικά ανάλογα με το μοντέλο επαγγελματικής γνώσης που υιοθετείται. Στο μοντέλο του Schön (1983) για τον «στοχασμό κατά τη δράση» και την εκπαίδευση του «στοχαζόμενου επαγγελματία», η πρακτική άσκηση αποτελεί το πλαίσιο στο οποίο δρα ο επόπτης καθηγητής, με ρόλο καθοδηγητικό και ο εκπαιδευόμενος βιώνει εμπειρική μάθηση, εκτιθέμενος σε εικονικές ή πραγματικές επαγγελματικές συνθήκες και στοχάζεται πάνω στις προσωπικές του θεωρίες σχετικά με την επαγγελματική πρακτική. Έμφαση δίνεται στον συμβουλευτικό ρόλο και την κριτική στάση την οποία διατηρεί ο επόπτης καθηγητής, ο οποίος οφείλει να συνδιαλέγεται και να επικοινωνεί αποτελεσματικά με τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς, ώστε να τους καθιστά ικανούς να στοχάζονται πάνω σε προβληματικές καταστάσεις, ενώ

παράλληλα οι ίδιοι οι φοιτητές θα πρέπει να επιδιώκουν να επικοινωνούν και να αλληλενεργούν και μεταξύ τους. Η εποπτεία περιλαμβάνει συστηματική παρατήρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε να παρέχεται η κατάλληλη ανατροφοδότηση σχετικά με την εκπαιδευτική συμπεριφορά και τις δεξιότητες του φοιτητή.

Στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης οι φοιτητές μπορούν είτε να περιορισθούν στην αναπαραγωγή συμπεριφορών και τρόπων σκέψης που προέρχονται από τα ερευνητικά ευρήματα, είτε να χρησιμοποιήσουν τα τελευταία ως βασικές αρχές, σύμφωνα με την Feiman-Nemser όπως αναφέρει η Κλαϊτζοπούλου (όπ.π.: 94-95), προκειμένου να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στη λήψη αποφάσεων και την επίλυση προβληματικών καταστάσεων.

Η πρακτική άσκηση προάγει την έρευνα και τον πειραματισμό, καθώς οι φοιτητές μετατρέπονται σε ερευνητές της δράσης τους και είναι σε θέση να αξιολογήσουν την επιστημονική γνώση και να παράγουν οι ίδιοι γνώση με απώτερο σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου (Ανδρούσου & Αυγητίδου, 2013: 18). Είναι ιδιαίτερα σημαντική η ένταξη των φοιτητών σε ένα συνεχές διερευνητικό πνεύμα, ατομικό και συλλογικό, προκειμένου να διατηρηθεί μία ισορροπία ανάμεσα στη διαισθητική γνώση που αντικατοπτρίζει προσωπικές πεποιθήσεις και την οποία κατέχουν κατά την εισαγωγή τους στο πανεπιστήμιο και στη γνώση που αποκτούν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Προωθείται, λοιπόν, σε αυτή την περίπτωση το διερευνητικό μοντέλο μάθησης που αφορά στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Κατά την πρακτική άσκηση οι υπό εκπαίδευση διδάσκοντες, αναφέρει η Καλαϊτζοπούλου (όπ.π.: 100): *«αναπτύσσουν, εφαρμόζουν και αναλύουν τα αποτελέσματα μιας διδακτικής ενότητας»*. Η συγγραφή ημερολογίου εντάσσεται στις τεχνικές που προωθούν τον αναστοχασμό κατά την πρακτική άσκηση (Αυγητίδου, 2011· Αυγητίδου και Χατζόγλου, 2013· Boud, 2001· Nickel, 2013). Πρόκειται για συστηματική καταγραφή των εμπειριών των φοιτητών καθώς και των αποριών τους, στις σελίδες του οποίου αποτυπώνεται ο τρόπος σκέψης τους και παράλληλα συνιστούν μέσο για κριτική ανάλυση και στοχασμό όσον αφορά στην εκπαιδευτική δράση τους μέσα στην τάξη. Η Ross υποστηρίζει ότι προϋποθέσεις για να αποτελέσει το ημερολόγιο μέσο αναστοχασμού είναι οι εξής: η διδασκαλία τεχνικών προς τους φοιτητές οι οποίες ενθαρρύνουν τον κριτικό τρόπο συγγραφής καθώς και η λήψη

ποιοτικής ανατροφοδότησης σχετικά με το περιεχόμενο των ημερολογίων
(Καλαϊτζοπούλου, όπ.π.: 101).

2^ο Κεφάλαιο: Τα κρίσιμα περιστατικά ως μέσο προώθησης του αναστοχασμού

2.1 Αποσαφήνιση του όρου «κρίσιμο περιστατικό»

Κατά τον Schön ο αναστοχασμός των εκπαιδευτικών είναι ζωτικής σημασίας για τη βελτίωση της πρακτικής τους και τα εκπαιδευτικά προγράμματα που στοχεύουν στη δημιουργία επαγγελματιών, θα πρέπει να περιλαμβάνουν εξάσκηση των εκπαιδευόμενων ώστε να είναι σε θέση οι τελευταίοι να λαμβάνουν αποφάσεις, υποβαλλόμενοι σε συνθήκες αβεβαιότητας (Bruster & Peterson, 2013). Τέτοιου είδους συνθήκες αβεβαιότητας συνιστούν κατά τον Tripp, όπως αναφέρουν οι Bruster & Peterson (όπ.π.: 172) τα κρίσιμα περιστατικά (critical incidents). Σύμφωνα με τους Corsini και Howard (1964: xxix) ένα κρίσιμο περιστατικό θα μπορούσε να παραλληλιστεί και με παγόβουνο, καθώς εκδηλώνεται ως σημάδι ενός βαθύτερου προβλήματος και, προκειμένου ο εκπαιδευτικός να δράσει αποτελεσματικά, θα πρέπει να λάβει υπόψη του όλες τις διαστάσεις του προβλήματος και να οργανώσει ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο αναφοράς για την επίλυσή του.

Το 1954 ο Flanagan δημοσίευσε για πρώτη φορά το κλασικό άρθρο του για την τεχνική των κρίσιμων περιστατικών (critical incident technique/CIT), η οποία μέχρι και σήμερα εφαρμόζεται σε ευρύ φάσμα τομέων ανάμεσα στους οποίους συγκαταλέγεται και αυτός της εκπαίδευσης και της διδασκαλίας (Flanagan, 1954). Ο ίδιος τη χαρακτήρισε ως ένα ευέλικτο και τροποποιήσιμο σύνολο αρχών το οποίο μπορεί να προσαρμοστεί κατάλληλα, ώστε να ανταποκρίνεται στην εκάστοτε κατάσταση (Flanagan, όπ.π.: 335). Ο ερευνητής είναι υπεύθυνος για το πώς θα εξασφαλίσει αυτή την καταλληλότητα σε συνάρτηση με την κάθε ερευνητική περίπτωση (Chell, 1998: 51 στο Butterfield et al, 2005). Ωστόσο, αυτή η ευελιξία του οδήγησε σε ευρύτητα όσον αφορά τις προσεγγίσεις και την ορολογία που υιοθετήθηκαν από τους διάφορους ερευνητές. Τα κρίσιμα περιστατικά συνιστούν όρο που χρησιμοποιείται σε μελέτες οι οποίες αξιοποιούν την τεχνική του Flanagan, ως ερευνητική μέθοδο.

Ο Tripp (1994) ανάγει τα κρίσιμα περιστατικά σε εκπαιδευτικό εργαλείο και υποστηρίζει ότι η ανάκληση, η εξέταση και η ανάλυση κρίσιμων περιστατικών που

συνέβησαν μέσα στη σχολική τάξη στο παρελθόν, συμβάλλει στην κατανόηση και στην απόκτηση ελέγχου της τρέχουσας επαγγελματικής πρακτικής των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τους Miles και Huberman όπως αναφέρει ο Tripp (όπ.π.: 69), ο όρος «κρίσιμο περιστατικό» είναι ιστορικός και αναφέρεται σε κάποιο γεγονός ή κατάσταση που σηματοδότησε ένα σημαντικό σημείο ή μεταβολή στη ζωή του υποκειμένου. Ο ίδιος στα εκπαιδευτικά πλαίσια ως «κρίσιμο περιστατικό» όρισε κάθε κοινότυπο γεγονός που συμβαίνει στο πλαίσιο της καθημερινής ζωής μίας σχολικής τάξης, θεωρείται ενδεικτικό υποκειμένων τάσεων, κινήτρων και δομών που επικρατούν και παρουσιάζεται στους εκπαιδευτικούς υπό τη μορφή διλήμματος, ανάμεσα σε δύο τουλάχιστον αλληλοαποκλειόμενες πορείες δράσης (όπ.π.).

Ο όρος προσεγγίζεται από διαφορετικές οπτικές γωνίες από τους διάφορους ερευνητές. Συνήθως πρόκειται για μία ανεπιθύμητη κατάσταση-απρογραμματίστη, απρόβλεπτη κι εκτός ελέγχου την χαρακτηρίζει ο Woods όπως αναφέρεται στον Αγγελίδη (2004: 14)- που βιώνει ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της διδακτικής εμπειρίας του και η οποία αποκτά ουσία για τον ίδιο. Είναι σημαντικό να προσδιορίζεται η κατάσταση αυτή, προκειμένου ο εκπαιδευτικός να καθοδηγείται σε αποτελεσματικές δράσεις, όταν αντιμετωπίζει παρόμοιες καταστάσεις (Measor, 1985, Woods, 1993 στο Shapira-Lishchinsky, 2011: 649).

Το εύρος των κρίσιμων περιστατικών κυμαίνεται από τα πολύ μικρά και ασήμαντα μέχρι τα πολύ σημαντικά επεισόδια που προκύπτουν στο πλαίσιο της συνύπαρξης εκπαιδευτικών και μαθητών και επηρεάζουν και τους δύο (Αγγελίδης, όπ.π.). Συνεπώς δεν είναι απαραίτητα συγκλονιστικά γεγονότα, αλλά σε πολλές περιπτώσεις αποτελούν ήσσονος σημασίας γεγονότα και ο χαρακτηρισμός τους ως «κρίσιμα» βασίζεται στη σημασία, στο νόημα και στην ερμηνεία που τους αποδίδεται από τους εκπαιδευτικούς-παρατηρητές (Angelides, 2001 στο Shapira-Lishchinsky, 2011).

Τα κρίσιμα περιστατικά, δηλαδή, δημιουργούνται από τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύονται και για να επιτευχθεί η ερμηνεία απαιτούνται, κατά τον Αγγελίδη (2004: 16) σύνθετες νοητικές ικανότητες. Ενέχουν σε μεγάλο βαθμό τον υποκειμενικό παράγοντα καθώς λογίζονται ως κρίσιμα, μόνο εφόσον το άτομο τα αντιλαμβάνεται ως τέτοια (Bruster & Peterson, 2013: 172). Μάλιστα, όπως υποστηρίζει η Francis (1997: 185) τα απλά, συνηθισμένα γεγονότα που συμβαίνουν στη διδασκαλία μπορεί να είναι περισσότερο διαφωτιστικά έναντι αυτών που εύκολα

μπορούν να χαρακτηριστούν ως προβληματικά. Δεν είναι απαραίτητο να έχουν αρνητική χροιά αλλά μπορεί να είναι θετικά περιστατικά που συνέβησαν στην τάξη, όπως η χρήση μίας στρατηγικής ή η διεκπεραίωση μίας δραστηριότητας που συνέβαλε στη μάθηση των μαθητών χωρίς να έχει προσχεδιαστεί (Farrell, 2008: 10).

Η «έκπληξη» σύμφωνα με τον Schön αποτελεί το ερέθισμα για αναστοχασμό και αυτός με τη σειρά του οδηγεί στην απόφαση σχετικά με την κρίσιμότητα του περιστατικού (Angelides, 2001: 431).

Άλλωστε, όπως υποστηρίζει ο Αγγελίδης (2004: 14), «η κρίσιμότητα κάποιου περιστατικού μπορεί να αναγνωριστεί μόνον αφού γίνουν γνωστές οι συνέπειές του». Ο υποκειμενικός παράγοντας, λοιπόν, είναι έκδηλος στην περίπτωση των κρίσιμων περιστατικών, καθώς ένα γεγονός καθίσταται «κρίσιμο» μέσα από μία διαδικασία αυτοκριτικής και αναστοχασμού του εκπαιδευτικού. Η γνώση που προκύπτει με αυτόν τον τρόπο ανάγεται σε βιωματική γνώση (Tripp, 1994), η οποία οδηγεί σε επιθυμητή επαγγελματική ανάπτυξη, βελτίωση της διδακτικής πρακτικής αλλά και προσωπική αλλαγή σύμφωνα με τους Sikes, Measor και Woods όπως αναφέρει ο Αγγελίδης (όπ.π.: 14).

2.2 Η ανάλυση των κρίσιμων περιστατικών ως ποιοτική ερευνητική μέθοδος

Η ανάλυση των κρίσιμων περιστατικών αποτελεί σημείο εκκίνησης για καινοτόμες βελτιώσεις στη διδακτική πρακτική (Tripp & Wilson, 2001 στο Tripp 2011), συμβάλλει στην εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες μάθησης και προάγει τον αναστοχασμό (Tripp, όπ.π.). Επικρατεί η γενική παραδοχή ότι τα κρίσιμα περιστατικά δύνανται να λειτουργήσουν ως αρωγοί για την προώθηση της εκ βάθους και κριτικής αναστοχαστικής δραστηριότητας στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς, μέσω της κριτικής ανάλυσής τους, της αυτοαξιολόγησης και της ποιοτικής ανατροφοδότησής τους.

Η τεχνική των κρίσιμων περιστατικών (critical incident technique/CIT) ως ερευνητική μέθοδος περιλαμβάνει κατά τον Flanagan τα εξής πέντε βασικά βήματα: κατανόηση των γενικών στόχων της δραστηριότητας που μελετάται, σχεδιασμός και καθορισμός των λεπτομερειών, συλλογή των δεδομένων, ανάλυση των δεδομένων και τέλος ερμηνεία τους και εξαγωγή συμπερασμάτων (Butterfield, et al, 2005).

Πρόκειται για μία αξιόπιστη και έγκυρη διερευνητική ποιοτική μέθοδο, μη χρονοβόρα σε σχέση με τις συνηθισμένες ποιοτικές έρευνες αλλά συγχρόνως επαρκή και αποτελεσματική, η οποία συμβάλλει στη δημιουργία μίας ολοκληρωμένης και λεπτομερούς περιγραφής ενός τομέα περιεχομένου (Woolsey, 1986· Angelides, 2001: 430). Ενδείκνυται για τη συλλογή δεδομένων σχετικά με την πρακτική με σκοπό να επιφέρει βελτιώσεις σε αυτήν (Angelides, 2000, Angelides & Ainscow, 2000 στο Angelides, 2001: 430).

Πιο συγκεκριμένα, για την εξασφάλιση μίας λειτουργικής περιγραφής της προς μελέτη δραστηριότητας, βασική προϋπόθεση αποτελεί ο καθορισμός του στόχου ή του σκοπού της, δηλαδή τι αναμένεται να επιτευχθεί από το άτομο που εμπλέκεται σε αυτήν.

Σε επόμενο στάδιο, είναι θεμιτό να διασφαλιστεί ένα σύνολο κανόνων τους οποίους ακολουθούν οι παρατηρητές, προκειμένου να εξασφαλιστεί αντικειμενικότητα ως προς τις παρατηρήσεις. Σε αυτούς περιλαμβάνονται ο καθορισμός του είδους των καταστάσεων που τίθενται υπό παρατήρηση, η συνάφειά τους με τον γενικό στόχο, ο βαθμός της επίδρασης τους στον γενικό στόχο και τέλος ο καθορισμός του παρατηρητή.

Στη συνέχεια ακολουθεί η συλλογή των δεδομένων, η οποία, σύμφωνα με τον Flanagan, όπως αναφέρουν οι Butterfield, et al (2005), μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε από εξειδικευμένους παρατηρητές (expert observers) είτε μέσω αναδρομικής έκθεσης, από τα εμπλεκόμενα άτομα, ακραίων περιστατικών που τους συνέβησαν. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι στην τελευταία περίπτωση για τη διατήρηση της ακρίβειας των ανακληθέντων γεγονότων είναι απαραίτητο να δοθούν πλήρεις και ακριβείς λεπτομέρειές τους. Στους περιοριστικούς παράγοντες από μεθοδολογικής πλευράς, σύμφωνα με τον Tripp (1994), περιλαμβάνονται οι πιθανές στρεβλώσεις στη μνήμη, στην ανάκληση και στην ανάλυση και συνιστούν προβληματική των ιστορικών κρίσιμων περιστατικών. Οι ατομικές ή ομαδικές συνεντεύξεις, τα ερωτηματολόγια ή οι αρχειακές μορφές που περιλαμβάνουν λεπτομερή καταγραφή των συμβάντων (αφηγηματικό κείμενο, κατάλογος πιθανών δραστηριοτήτων προς παρατήρηση)- για αυτοβιογραφικές ημερολογιακές καταγραφές κάνει λόγο ο Tripp (1994) –συνιστώνται ως αποτελεσματικές (Flanagan, 1954).

Οποιοδήποτε από τα παραπάνω αποτελέσει το μέσο για τη συλλογή των δεδομένων του ερευνητή, θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από βαθύ προβληματισμό του εκπαιδευτικού, ο οποίος ξεκινά με την πλήρη και διεξοδική περιγραφή του γεγονότος που συνέβη αναπάντεχα κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης και αποτυπώθηκε στη μνήμη του (Gray, 2007: 509). Αυτή θέτει τα θεμέλια για να σκεφτεί τι συνέβη, γιατί συνέβη, πώς αλλιώς θα μπορούσε να είχε δράσει (Cruickshank & Applegate, 1981: 553 στο Farrell, 2008: 3), να ερμηνεύσει το περιστατικό από την άποψη του συμβολισμού, της αξίας και του ρόλου του (Measor, 1985 στο Farrell, όπ.π.) και να επιχειρήσει νέες προσεγγίσεις για την κατανόηση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας.

Το μέγεθος του δείγματος δεν καθορίζεται από τον αριθμό των συμμετεχόντων αλλά από τον αριθμό των κρίσιμων περιστατικών και το βαθμό στον οποίο αυτά είναι αντιπροσωπευτικά και καλύπτουν επαρκώς αυτό που μελετάται. Ωστόσο, δεν υφίσταται κάποιος κανόνας για το πώς καθορίζεται ο βαθμός επάρκειας των κρίσιμων περιστατικών (Butterfield, et al, όπ.π.).

Το πιο δύσκολο και σημαντικό στάδιο είναι αυτό της ανάλυσης των δεδομένων (Flanagan, 1954· Oaklief, 1976· Woolsey, 1986), διότι δεν υπάρχει ένας αυστηρά αποδεκτός τρόπος κατηγοριοποίησης και περιγραφής τους. Ο ερευνητής προκειμένου να λειτουργήσει αποτελεσματικά θα πρέπει να δημιουργήσει ένα σύστημα κατηγοριοποίησης με το οποίο να συνοψίζονται και να περιγράφονται τα δεδομένα με τρόπο που να καθίστανται χρηστικά και παράλληλα να διατηρείται το περιεχόμενο, η ακρίβεια και η εγκυρότητά τους (Flanagan, 1954: 344). Σύμφωνα και πάλι με τους Butterfield, et al (όπ.π.) για να εξασφαλιστεί κάτι τέτοιο προαπαιτείται να καθοριστεί το πλαίσιο αναφοράς που σχετίζεται με τον σκοπό χρήσης των δεδομένων, να κατηγοριοποιηθούν τα δεδομένα και να αποφασισθεί το επίπεδο της συγκεκριμενοποίησης ή γενίκευσης που θα χρησιμοποιηθεί στην αναφορά των δεδομένων.

Τέλος, ακολουθεί η ερμηνεία των αποτελεσμάτων, κατά την οποία ο ερευνητής λαμβάνει υπόψη και επισημαίνει τους περιορισμούς που προκύπτουν καθώς και το βαθμό αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων, ώστε να κατοχυρωθεί και η αξιοπιστία των συμπερασμάτων που εξάγονται. Για την εξασφάλιση της αξιοπιστίας προτείνονται τεχνικές όπως η αναζήτηση εναλλακτικών εξηγήσεων των ερμηνειών που δίνει ο

ερευνητής, εξετάζοντάς τες από διαφορετικές οπτικές γωνίες και απόψεις και εστιάζοντας στους ερωτηθέντες και τις συνθήκες της έρευνας παρά στις δικές του αξίες (Angelides, 2001: 439). Η τριγωνοποίηση παρατηρητών ή δεδομένων ή ακόμη και η «αναφορά σε κάποιον ομότιμο» («peer debriefing»), δηλαδή η έκθεση του ερευνητή σε κάποιον που καλείται να παίξει το ρόλο του δικηγόρου του διαβόλου και να θέσει διερευνητικά ερωτήματα μετά τη συλλογή και ανάλυση των κρίσιμων περιστατικών, αποτελούν εναλλακτικές τεχνικές για την βελτιστοποίηση της αξιοπιστίας (Angelides, όπ.π.).

Αξίζει να επισημανθεί σε αυτό το σημείο ότι, παρά τις γενικές αρχές της, η τεχνική των κρίσιμων περιστατικών του Flanagan, δεν αναπτύχθηκε αρχικά για να χρησιμοποιηθεί ως ερευνητικό εργαλείο στον τομέα της εκπαίδευσης¹¹ (Angelides, όπ.π.: 432). Σύμφωνα με τον ορισμό του ίδιου για το πότε ένα περιστατικό χαρακτηρίζεται ως κρίσιμο, η δράση σε αυτό κρίνεται από τον ερευνητή ως αποτελεσματική ή μη, γεγονός που απαιτεί να γνωρίζει τι αναμένεται από τον δάσκαλο να επιτύχει και εμπεριέχει ως έναν βαθμό και την αξιολόγηση του τελευταίου (Angelides, όπ.π.).

Ο Tripp, όπως αναφέρει η Griffin (2003: 210), για την ανάλυση των κρίσιμων περιστατικών από τον εκπαιδευτικό-ερευνητή εντοπίζει τα εξής στάδια: την περιγραφή και την εξήγηση του συμβάντος, την εύρεση ενός βασικού νοήματος και την κατηγοριοποίησή του καθώς και την περιγραφή των δράσεων στις οποίες αυτός θα προβεί. Μετά την περιγραφή του κρίσιμου περιστατικού είναι θεμιτό να έπεται αναστοχασμός σχετικά με αυτό και τέλος μία κριτική επανεξέταση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των αξιών που υπάρχουν και αναπτύσσονται (Lister & Crisp, 2007: 48). Η ανάλυση μπορεί να είναι είτε γραπτή με τη μορφή δομημένης αφήγησης, είτε να περιλαμβάνει προφορική παρουσίαση (όπ.π.).

Μέσω της ανάλυσης των κρίσιμων περιστατικών επιτυγχάνεται η προσωπική ανάπτυξη ικανοτήτων, η επαγγελματική ανάπτυξη, η ενσωμάτωση της θεωρίας στην πράξη, η κατανόηση των ευρύτερων πλαισίων της καθημερινής πρακτικής και η ανάπτυξη κριτικού αναστοχασμού ο οποίος επικεντρώνεται σε ηθικά ζητήματα και ζητήματα αξιών (όπ.π.).

¹¹ Η τεχνική των κρίσιμων περιστατικών αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, για την επιλογή και την κατάταξη του πληρώματος της Αμερικανικής Πολεμικής Αεροπορίας (Flanagan, 1954).

Οι Bruster και Peterson (2013:174 κ.ε.) σε έρευνά τους σχετικά με τα κρίσιμα περιστατικά ως εργαλεία αναστοχασμού, με τη μορφή γραπτών αφηγήσεων σε ημερολογιακή και διαδικτυακή μορφή, ανέδειξαν πέντε στάδια-φάσεις αναστοχασμού των συμμετεχόντων: την περιγραφική φάση (descriptive phase), όπου κανείς περιορίζεται σε απλή περιγραφή του γεγονότος και στις αλληλεπιδράσεις με τους άλλους, χωρίς να σκέφτεται κριτικά, τη φάση της περιέργειας (inquisitive phase), κατά την οποία εξετάζονται παιδαγωγικές αποφάσεις και ερευνώνται επαγγελματικές δράσεις, τη διερευνητική φάση (investigative phase), όπου αναζητώνται εναλλακτικές λύσεις για την επίλυση των προβλημάτων, τη φάση της αλληλοεξάρτησης (interdependent phase), όπου συνδυάζεται η θεωρία με την πράξη και τέλος, τη φάση της σφαιρικότητας (global phase), κατά την οποία λαμβάνονται υπόψη ηθικοπολιτικά θέματα για τη λήψη αποφάσεων.

Οι Lister και Crisp (όπ.π.: 49-50) προτείνουν την ύπαρξη ενός καθορισμένου πλαισίου για την ανάλυση με καθοδηγητικές ερωτήσεις που να αφορούν σε λεπτομέρειες του περιστατικού (π.χ. τι, πού, πότε συνέβη, ποιοι ενεπλέκησαν και με ποιον τρόπο κ.ά), στις αρχικές αντιδράσεις του εκπαιδευτικού (π.χ. σκέψεις και συναισθήματα), στα ζητήματα (π.χ. αξιών ή ηθικά) και στα διλήμματα που ανέκυψαν από αυτό, στη γνώση που απέκτησαν (π.χ. σε σχέση με τον εαυτό τους και τους άλλους, θεωρίες που αξιοποίησαν για να ερμηνεύσουν το περιστατικό κ.ά) και τέλος στα αποτελέσματα που είχε το περιστατικό (π.χ. πιθανές αλλαγές στη σκέψη και στα συναισθήματα κ.ά).

Τα παραπάνω βοηθούν τον εκπαιδευτικό να επικεντρωθεί στον τρόπο που σκέφτεται και να επιτύχει αναστοχασμό σε βάθος, να εξερευνήσει τα συναισθήματά του και να λάβει την απαραίτητη ανατροφοδότηση, ώστε να δράσει αποτελεσματικά σε μελλοντικές καταστάσεις αλλά και να αξιολογηθεί. Ωστόσο, ένα τόσο δομημένο αναστοχαστικό ημερολόγιο δεν ανταποκρίνεται πάντοτε σε όλες τις εμπειρίες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί και συνεπώς δεν αποτελεί πανάκεια (Lister & Crisp, όπ.π.: 52).

2.3 Κρίσιμα περιστατικά: εκπαιδευτικά εργαλεία αναστοχασμού

Όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, η έννοια του αναστοχαστικού εκπαιδευτικού έχει τις ρίζες της στον Dewey (1933) και την προτροπή του τόσο προς τους υποψήφιους όσο και τους ενεργούς εκπαιδευτικούς, να εξετάζουν τη λογική που διέπει τις διδακτικές και γενικότερα τις εκπαιδευτικές επιλογές τους. Αργότερα, ο Schön (1983) συνέδεσε τον αναστοχασμό με τη δράση. Ο τελευταίος περιλαμβάνει οποιαδήποτε γνώση ενσωματώνει ο εκπαιδευτικός στην πρακτική του διαισθητικά (στοχασμός εν δράσει/reflection-in-action) (Angelides, 2001: 432). Τα τελευταία χρόνια αναδείχθηκε η ανάγκη για την αξιοποίηση του αναστοχασμού, όχι μόνο ως «εργαλείου» αποτελεσματικής λήψης αποφάσεων στην αντιμετώπιση προβλημάτων που ανακύπτουν στο πλαίσιο της διδασκαλίας αλλά και προώθησης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Bruster & Peterson, 2013: 171).

Στο πλαίσιο προώθησης και ενίσχυσης του αναστοχασμού έχουν αναπτυχθεί εκπαιδευτικά προγράμματα που αξιοποιούν διάφορες εκπαιδευτικές μεθόδους και στρατηγικές και εποικοδομητικούς τρόπους εμπλοκής των εκπαιδευόμενων δασκάλων στην αναστοχαστική πρακτική. Δεδομένου ότι ο αναστοχασμός έχει αναπτυξιακή φύση, η εκπαίδευση πρέπει να λαμβάνει χώρα σε αυθεντικές συνθήκες, η δημιουργία εσωτερικευμένων σχημάτων για την λήψη αποφάσεων είναι απαραίτητο προσόν του αναστοχαστικού εκπαιδευτικού και η γραφή συμβάλλει στην ανάπτυξη του αναστοχασμού σε συνδυασμό με αποτελεσματική καθοδήγηση (Griffin, 2003: 209). Ο Schön για την προετοιμασία επαγγελματιών εκπαιδευτικών, πρότεινε την καθοδήγησή τους για λήψη αποφάσεων κάτω από συνθήκες αβεβαιότητας, όπως αυτές των κρίσιμων περιστατικών (Bruster & Peterson, όπ.π.: 172).

Τα κρίσιμα περιστατικά συνιστούν μέσο αναστοχασμού, αυτοκριτικής και συνεπώς προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης. Είναι κοινώς αποδεκτό ότι το άτομο μαθαίνει μέσω της πνευματικής ανάλυσης προηγούμενων εμπειριών, όπως η εξέταση κρίσιμων περιστατικών που συνέβησαν και τα οποία ενδείκνυνται για βαθιά κριτική ενδοσκόπηση και αυτή η διαδικασία συνιστά αναστοχαστική πρακτική (όπ.π.: 171).

Ο αναστοχασμός θεωρείται μία φυσική αντίδραση σε ένα δίλημμα ή μία πρόκληση (όπ.π.). Έπειτα από την επέλευση ενός συμβάντος ο εκπαιδευτικός, σύμφωνα με τον Tripp, κρίνει ως επαγγελματίας τη σημασία του και αναστοχάζεται πάνω σε αυτό (Angelides, 2001: 433). Ο τρόπος που πλαισιώνεται μία προβληματική κατάσταση εξαρτάται από το προσωπικό υπόβαθρο του καθενός στο οποίο περιλαμβάνεται το

επιστημονικό γνωστικό του οπλοστάσιο, τα βιώματα του παρελθόντος, οι οικονομικοπολιτικές απόψεις και οι ρόλοι που κατέχει (Schön, 1987: 4).

Ωστόσο, σε πολλές περιπτώσεις ο αναστοχασμός οφείλεται σε σιωπηρούς κανόνες και διαδικασίες, που λειτουργούν ασυνείδητα, και προέρχονται πιθανώς από πολιτιστικές παραδοχές οι οποίες είναι ενσωματωμένες στην προσωπικότητα του καθενός (Angelides, ό.π.). Όταν λοιπόν ένα συμβάν που λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, προκαλέσει το αίσθημα της «έκπληξης» στον εκάστοτε εκπαιδευτικό-παρατηρητή, τότε διεγείρεται η αναστοχαστική σκέψη πάνω στη δράση (reflection-in-action), η οποία επικεντρώνεται στα αποτελέσματα της δράσης, στην ίδια τη δράση καθώς και στη διαισθητική γνώση που απορρέει από αυτήν και εξετάζεται η κρισιμότητά του (ό.π.: 434). Συνεπώς, τα κρίσιμα περιστατικά δημιουργούνται ως προϊόντα αναστοχαστικής ανάλυσης. Σ'ένα πρώτο στάδιο περιγράφονται και στη συνέχεια χαρακτηρίζονται ως κρίσιμα κατά τη σύνδεσή τους με ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Tripp, 1993 στο Gray, 2007: 509). Συνοψίζοντας, κάθε περιστατικό που εκπλήσσει τον εκπαιδευτικό-παρατηρητή και στοχάζεται γι' αυτό, υπολογίζεται ως κρίσιμο, καταγράφεται και στη συνέχεια αναλύεται (Αγγελίδης, 2004: 18).

Μέσω της ανάλυσης των κρίσιμων περιστατικών οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν τις ικανότητες του αναστοχασμού και της κριτικής σκέψης, οι οποίες τους βοηθούν να εφαρμόσουν αποτελεσματικότερα τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αποκτούν κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους, αλλά και να δημιουργήσουν ένα σχήμα για αποτελεσματική λήψη αποφάσεων, που είναι απαραίτητο κυρίως για τους αρχάριους εκπαιδευτικούς (Griffin, 2003: 207-208). Τα κρίσιμα περιστατικά αποτελούν εφαλτήριο για αλλαγή των αντιλήψεων σχετικά με την αποτελεσματικότητα και την επιτυχία (Thuynsma, 2001 στο Bruster & Peterson, ό.π.: 172) και συμβάλλουν στην ενίσχυση της επαγγελματικής κρίσης.

Επιπλέον, η ανάλυση ενδείκνυται είτε για προσωπικό αναστοχασμό είτε ακόμη και για συνεργατικό-ομαδικό, στο πλαίσιο των «κριτικών φίλων» που προτείνει η Francis (1997: 170), υποστηρίζοντας την άποψη ότι ο αναστοχασμός ενισχύεται με τον προβληματισμό των άλλων. Το τελευταίο συνάδει και με το «ανοικτό πνεύμα» («open mindedness») του Dewey, που αναγνωρίζει τις πιθανότητες που εγείρουν οι προοπτικές των άλλων (ό.π.: 171). Η ανάλυση μπορεί να οδηγήσει στην

επαναδόμηση της πρακτικής θεωρίας, στην αναθεώρηση δεδομένων για τη διδασκαλία παραδοχών, στην ικανότητα για τεκμηριωμένη δράση και σε νέα κατανόηση του «εαυτού» του εκπαιδευτικού μέσω της αναγνώρισης και της αναθεώρησης των πολιτιστικών, κοινωνικών και πολιτικών ιδεολογιών που ενσωματώνουν στις δράσεις τους (όπ.π.: 171-172).

Οι εκθέσεις-αναφορές κρίσιμων περιστατικών, διευκολύνουν τη διαχείριση σφαλμάτων και συμβάλλουν στην επαγγελματική αυτονομία (Shapira-Lishchinsky, 2011: 649). Πιο συγκεκριμένα, μέσω αυτών, τόσο αυτοί που εμπλέκονται άμεσα όσο και οι αναγνώστες-ακροατές τους, αναστοχάζονται πάνω στα λάθη τους και μαθαίνουν από αυτά γεγονόσ που βελτιώνει την τεχνογνωσία τους. Η συνειδητοποίηση των παιδαγωγικών δεξιοτήτων που μπορούν να αποκτηθούν μέσω του αναστοχασμού (Smith, 2001 στο Shapira-Lishchinsky, όπ.π.: 650) πάνω στα κρίσιμα περιστατικά προωθεί και την αυτοκατευθυνόμενη επαγγελματική ανάπτυξη και ισχυροποιεί την αίσθηση της προσωπικής ευθύνης για τη διδακτική πράξη μέσω του διαρκούς προβληματισμού (Little, 1995 στο Shapira-Lishchinsky, όπ.π.). Ο προβληματισμός αφορά σε αξίες, πεποιθήσεις και εμπειρίες οι οποίες διαμορφώνουν τις απόψεις μας για το τι θεωρείται κατάλληλο στη διδασκαλία (Francis, όπ.π.: 172).

Τα κρίσιμα περιστατικά αποτελούν αυθεντικές εκπαιδευτικές εμπειρίες για αναστοχασμό, οι οποίες προσφέρουν και ανατροφοδότηση (Griffin, 2003: 208). Μία μεταγενέστερη βιογραφική ανάλυση ενός κρίσιμου περιστατικού προσφέρει ευκαιρίες μάθησης και αυτοβελτίωσης που πιθανόν δεν προσφέρονται στον ίδιο βαθμό τη στιγμή που εξελίσσεται το γεγονός (Tripp, 1994). Ο προβληματισμός, επίσης, των εκπαιδευτικών πάνω σε κρίσιμα περιστατικά οδηγεί πιθανόν σε πιο αποτελεσματική αντιμετώπιση ηθικών ζητημάτων που προκύπτουν στο μέλλον (Nilsson, 2009 στο Shapira-Lishchinsky, 2011: 649). Συγκεκριμένα, η Shapira-Lishchinsky (όπ.π.: 650) αναφέρει ότι ο αναστοχασμός του εκπαιδευτικού σχετικά με τα διλήμματα που προκύπτουν κατά την αντιμετώπιση κρίσιμων περιστατικών και η κατηγοριοποίησή τους παρέχει τα θεμέλια για τη δημιουργία προγραμμάτων προς βελτίωση της ηθικής γνώσης των εκπαιδευτικών.

Ο Αγγελίδης (2004) προτείνει την ανάλυση των κρίσιμων περιστατικών ως εναλλακτική μέθοδο για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα, μέσω της βαθιάς ερμηνείας τους είναι δυνατόν να καταφέρει ο

εκπαιδευτικός να αποκρυπτογραφήσει «τις σχολικές νόρμες οι οποίες είναι εμφυτευμένες στην προσωπικότητά του και λειτουργούν ασυνείδητα» και να κατανοήσει τους παράγοντες που οδηγούν τον ίδιο και τους μαθητές σε συγκεκριμένες συμπεριφορές (Αγγελίδης, όπ.π.: 18-20). Η ερμηνεία αφορά τη διαχείριση και την ανάλυση του περιστατικού, τον αντίκτυπο και τη σημασία του καθώς και την πρόταση εναλλακτικών δράσεων (Cope, 2003: 435-436).

Συνοψίζοντας, τα κρίσιμα περιστατικά προωθούν την αλλαγή της σκέψης στο πλαίσιο μίας συνεχούς διαπραγμάτευσης με τον εαυτό μας, «τα πιστεύω» μας και τους άλλους.

2.3.1 Ερευνητικά δεδομένα σχετικά με την ανάπτυξη του αναστοχασμού μέσα από την τεχνική των κρίσιμων περιστατικών

Τα ερευνητικά δεδομένα ενθαρρύνουν τη χρήση των κρίσιμων περιστατικών ως εργαλείου για την ενίσχυση του κριτικού αναστοχασμού (Preskill, 1996· Cope & Watts, 2000· Lister & Crisp, 2007· Farrell, 2008· Halquist & Musanti, 2010· Bruster & Peterson, 2013). Σύμφωνα με τους Angelides (2001) και Lister & Crisp (όπ.π.) η ανάλυση των κρίσιμων περιστατικών συνιστά ευέλικτη ποιοτική ερευνητική μέθοδο που μπορεί να εφαρμοστεί εύκολα, απαιτώντας ελάχιστο χρόνο.

Η έρευνα των Lister και Crisp (όπ.π.) κατέδειξε ότι η ανάλυση κρίσιμων περιστατικών σε ένα δομημένο πλαίσιο, με κατευθυντήριες οδηγίες, σε συνδυασμό με διαδικασίες ανατροφοδότησης, μπορεί να συμβάλλει στη διαδικασία της μάθησης, στη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη και στην προώθηση του αναστοχασμού σε αξιακά και ηθικά θέματα.

Επιπλέον, μέσω της ανάλυσης των κρίσιμων περιστατικών και της αναστοχαστικής πρακτικής που αυτή συνεπάγεται, αξιολογείται ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός (Preskill, όπ.π.), συνειδητοποιούνται οι προσωπικές θεωρίες (Preskill, όπ.π.· Cope & Watts, όπ.π.), κατανοείται η διδακτική διαδικασία (Bruster & Peterson, όπ.π.) και ανακαλύπτονται πτυχές της διδακτικής πρακτικής που προηγουμένως δεν ήταν εμφανείς (Halquist & Musanti, όπ.π.). Αναστοχαζόμενοι στις εμπειρίες που βίωσαν οι συμμετέχοντες, διερευνούν τις δικές τους μορφές μάθησης (Preskill, όπ.π.) ή ακόμη αλλάζουν και τρόπο σκέψης (Halquist & Musanti, όπ.π.).

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....

3^ο Κεφάλαιο: Ερευνητικός σχεδιασμός και μεθοδολογία

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται η παρουσίαση του σκοπού, των στόχων και των ερευνητικών ερωτημάτων της έρευνας, καθώς, επίσης, και της μεθοδολογικής προσέγγισης και του ερευνητικού σχεδιασμού που ακολουθήθηκε. Επιπλέον, προσδιορίζεται το εργαλείο συλλογής δεδομένων και η μέθοδος ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκε για την προσέγγιση των ερευνητικών ερωτημάτων. Τέλος, παρατίθενται οι περιορισμοί της έρευνας που διεξήχθη.

3.1 Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας

Σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν στα δύο προηγούμενα κεφάλαια, οι σύγχρονες τάσεις στο πεδίο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, απαιτούν από την αρχική εκπαίδευση εκπαιδευτικών να διασφαλίζει την εναρμόνιση θεωρητικής και επαγγελματικής κατάρτισης και ταυτόχρονα την άρση των στερεοτύπων του παραδοσιακού εκπαιδευτικού μοντέλου (Ξωχέλλης, 2005: 101 κ.ε.· Παπαναούμ, 2010: 56-57· Χατζοπούλου, 2014: 6, 32). Για την επίτευξη αυτού του σκοπού, προκύπτει η ανάγκη προσανατολισμού των προγραμμάτων αρχικής εκπαίδευσης στο νέο μοντέλο του αναστοχαζόμενου εκπαιδευτικού (*reflective practitioner*), ο οποίος ως ερευνητής και επαγγελματίας συνδυάζει την έρευνα με την πράξη (Καλαϊτζοπούλου, 2001· Ξωχέλλης, όπ.π.· Παπαναούμ, όπ.π.· Χατζοπούλου, όπ.π.: 32· Φρυδάκη, 2015: 171 κ.ε.).

Ως κύριος ερευνητικός σκοπός της παρούσας εργασίας τίθεται η διερεύνηση της προαγωγής του αναστοχασμού μέσω της ανάλυσης των κρίσιμων περιστατικών που καταγράφουν οι τεταρτοετείς φοιτητές στα προσωπικά τους ημερολόγια κατά τη διεξαγωγή της πρακτικής τους άσκησης στο ΠΤΔΕ Φλώρινας.

Ειδικότερα, στόχοι της έρευνας ήταν:

- Η αξιολόγηση του βάθους του αναστοχασμού και η ανάδειξη του αντίστοιχου επιπέδου αναστοχασμού το οποίο επιτυγχάνουν οι φοιτητές κατά τη συγγραφή κρίσιμων περιστατικών στα ημερολόγια της πρακτικής τους άσκησης.

- Η ανάδειξη του κατά πόσο οι φοιτητές αισθάνονται αποτελεσματικοί και κατά συνέπεια ικανοποιημένοι με τη διαχείριση των κρίσιμων περιστατικών ή νιώθουν θύματα της κατάστασης.

Σύμφωνα με τον σκοπό και τους στόχους που προηγήθηκαν, διατυπώθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Κατά πόσο η ανάλυση των κρίσιμων περιστατικών ως ενότητα των ημερολογίων της πρακτικής άσκησης των φοιτητών συμβάλλει στην επίτευξη υψηλού επιπέδου βάθους εκαιδευτικού αναστοχασμού των υποψήφιων εκπαιδευτικών;
- Διαγράφεται από την ανάλυση των κρίσιμων περιστατικών η αποτελεσματικότητα ή η θυματοποίηση των φοιτητών κατά τη διαχείρισή τους;

3.2 Το προφίλ της ερευνητικής ομάδας- επιλογή δείγματος

Η ερευνητική ομάδα περιελάμβανε δεκατρείς φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Οι φοιτητές, εκ των οποίων οι εννέα ήταν κορίτσια και οι τέσσερις αγόρια, διήνυαν το τέταρτο έτος φοίτησή τους, κατά το οποίο διεκπεραίωναν τη Γ' φάση του προγράμματος της Διδακτικής Μεθοδολογίας και Πρακτικής Άσκησης (ΔΙ.ΜΕ.Π.Α.) για το ακαδημαϊκό έτος 2016-2017. Η Γ' φάση ΔΙ.ΜΕ.Π.Α. αποσκοπεί στον εγκλιματισμό των φοιτητών στο περιβάλλον του σχολείου και στην εξοικείωσή τους με τον καθημερινό ρυθμό εργασίας και ζωής σε αυτό. Συγκεκριμένα, οι φοιτητές αναλαμβάνουν την ευθύνη του παιδαγωγικού και διδακτικού έργου για διάστημα δύο εβδομάδων σε μια τάξη ενός πολυθέσιου ή ολιγοθέσιου σχολείου.

Στο διάστημα αυτό οι φοιτητές διατηρούν ημερολόγιο πρακτικής άσκησης στο οποίο καταγράφουν τις καθημερινές τους δραστηριότητες, τους σκοπούς και τους στόχους που θέτουν ημερησίως και παράλληλα αυτοαξιολογούνται. Μία ενότητα του ημερολογίου αυτού αποτελεί και η καταγραφή περιστατικών τα οποία συνέβησαν κατά την περίοδο της πρακτικής άσκησης και οι ίδιοι έκριναν ως «κρίσιμα». Το ημερολόγιο της πρακτικής άσκησης και συγκεκριμένα η ενότητα που αφορά στα

κρίσιμα περιστατικά επιλέχθηκε ως εργαλείο συλλογής δεδομένων και θα αναλυθεί περαιτέρω στην ενότητα που ακολουθεί.

Δεδομένου ότι η παρούσα εργασία διερευνά την ύπαρξη δειγμάτων αναστοχασμού στα κείμενα των φοιτητών που αφορούν στην καταγραφή των κρίσιμων περιστατικών, καθώς και τον τρόπο ανάπτυξης του αναστοχασμού σε αυτά, η αξιολόγηση του τελευταίου επικεντρώνεται στο βάθος του. Ο Lee (2005) προτείνει τρία επίπεδα αξιολόγησης του αναστοχασμού ως προς το βάθος του:

- Επίπεδο Ανάκλησης (Recall level): ο αναστοχασμός περιορίζεται σε ανάκληση και απλή περιγραφή της εμπειρίας που βιώνεται. Η οποιαδήποτε προσπάθεια ερμηνείας της κατάστασης στηρίζεται στην ανάκληση εμπειριών.
- Επίπεδο Αιτιολόγησης (Rationalization level): ο αναστοχασμός περιλαμβάνει ερμηνεία της εμπειρίας που βιώνεται, αναζήτηση του «γιατί» συνέβη και γενίκευση της εμπειρίας.
- Επίπεδο Κριτικής Ανάλυσης (Reflectivity level): ο αναστοχασμός επεκτείνεται στην προσέγγιση της εμπειρίας με την πρόθεση μελλοντικής αλλαγής ή βελτίωσής της, η εμπειρία αναλύεται πολυπρισματικά.

Για την επιλογή του δείγματος των φοιτητών που συμμετείχαν στην έρευνα διενεργήθηκε δειγματοληψία κριτηρίου, η οποία εντάσσεται στην ευρύτερη κατηγορία των στρατηγικών της δειγματοληψίας σκοπιμότητας (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 76-78). Ως κριτήριο καθορίστηκε ο εντοπισμός στα κείμενα των φοιτητών, των τριών επιπέδων αναστοχασμού που αναφέρονται παραπάνω.

Αν ο αριθμός των φοιτητών στους οποίους εντοπίζεται το τρίτο επίπεδο της Κριτικής Ανάλυσης είναι περιορισμένος, καθορίστηκε ως επιμέρους κριτήριο ο εντοπισμός τουλάχιστον των δύο άλλων επιπέδων αναστοχασμού. Στις περιπτώσεις που και πάλι αυτό δεν είναι εφικτό και εντοπίζεται μόνο ένα επίπεδο, αυτό της Ανάκλησης, πρέπει τα κείμενα των φοιτητών να παρουσιάζουν συνοχή και να εμπεριέχουν επαρκή στοιχεία σχετικά με την περιγραφή του κρίσιμου περιστατικού και τον τρόπο διαχείρισής του.

Αφού εξετάστηκαν όλα τα ημερολόγια των φοιτητών και των φοιτητριών που συμμετείχαν στην πρακτική άσκηση κατά την εαρινή περίοδο του έτους 2016,

προέκυψαν 69 κρίσιμα περιστατικά, εκ των οποίων τα 59 αναφέρθηκαν από φοιτήτριες του τμήματος και τα υπόλοιπα 10 από φοιτητές. Στη συνέχεια, αυτά αξιολογήθηκαν με βάση τα παραπάνω κριτήρια και επιλέχθηκαν, τελικά, 13 κρίσιμα περιστατικά. Από αυτά αυτά, τα εννέα αναφέρθηκαν από φοιτήτριες και τα υπόλοιπα τέσσερα από φοιτητές, προκειμένου να διατηρηθεί η αναλογία κοριτσιών-αγοριών του πληθυσμού, εφόσον ως επιπλέον κριτήριο για την επιλογή του δείγματος τέθηκε και το φύλο των συμμετεχόντων.

3.3 Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Όπως προαναφέρθηκε, το ημερολόγιο της πρακτικής άσκησης των φοιτητών και συγκεκριμένα η ενότητα των κρίσιμων περιστατικών που αυτό περιλαμβάνει, αποτέλεσε το εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων προς διερεύνηση, στην παρούσα έρευνα. Σύμφωνα με τους Ballantyne και Packer (1995), όπως αναφέρει η Αυγητίδου (2011: 165), ως ημερολόγιο ορίζεται *«μία άσκηση στην οποία οι φοιτητές εκφράζουν γραπτώς την κατανόηση, την ανάλυση και την ανταπόκρισή τους σε ένα γεγονός, μία εμπειρία ή μία θεωρία»*. Γενικά, το ημερολόγιο συνιστά σημαντική πηγή άντλησης πληροφοριών και αξιολόγησης δεδομένων για μία επιστημονική έρευνα (Nickel, 2013· Αυγητίδου, όπ.π.· Loughran, 2002· Boud, 2001).

Όσον αφορά τη δομή τους, τα ημερολόγια ποικίλουν από μία αδόμητη έως μία αυστηρά δομημένη μορφή (Loughran, όπ.π.: 8). Κατά τη διάκριση του Plummer (1983) για τη δομή των ημερολογίων, όπως αναφέρει η Παπούλη (2016: 5-6), αυτά που αποσκοπούν στην αποτίμηση της πρακτικής άσκησης ανήκουν στην κατηγορία των δομημένων ημερολογίων και ο συντάκτης τους γνωρίζει ότι το περιεχόμενό τους μπορεί να αναλυθεί ή και να αξιολογηθεί από άλλα άτομα. Ωστόσο, τα δομημένα ημερολόγια περιλαμβάνουν κατά κανόνα ερωτήσεις κλειστού τύπου και χαρακτηρίζονται από αυστηρότητα όσον αφορά τον χρόνο συμπλήρωσης, το περιεχόμενο, τον σκοπό τήρησής τους και τους επιδιωκόμενους στόχους, ενώ οι στόχοι καθορίζονται κατά κύριο λόγο από τον εκπαιδευτή, δηλαδή τον εκάστοτε υπεύθυνο καθηγητή. Αντίθετα, στα ημιδομημένα ημερολόγια ο εκπαιδευτής θέτει τις γενικές κατευθυντήριες αρχές και οδηγίες για την ορθή συμπλήρωσή τους (Παπούλη, όπ.π.: 8).

Τα ημερολόγια ως εργαλεία αναστοχασμού (στοχαστικά ημερολόγια) χρησιμοποιούνται τα τελευταία χρόνια από ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα παγκοσμίως και συμπεριλαμβάνονται σε προγράμματα αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ως κομμάτι της εκπαιδευτικής αξιολογικής διαδικασίας και εντάσσονται στον ατομικό φάκελο (portfolio) αποτίμησης της πρακτικής άσκησης (Αυγητίδου & Χατζόγλου, 2013: 102· Χατζοπούλου, 2014: 63· Παπούλη, 2016: 7). Αποτελούν ανατροφοδοτικό εργαλείο και μέθοδο αυτοέρευνας της διδασκαλίας, συμβάλλοντας στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και την ενσωμάτωση της θεωρίας με την πράξη (Bain, Mills, Ballantyne & Packer, 2002 στο Αυγητίδου & Χατζόγλου, ό.π.: 99· Παπούλη, ό.π.).

Στα ημερολόγια της Γ' φάσης ΔΙ.ΜΕ.Π.Α. του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, τα οποία συνδέονται με την αξιολόγηση των φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος στο πλαίσιο των τυπικών υποχρεώσεων του εξαμήνου, οι τελευταίοι καλούνται:

- να καταγράψουν τις προϋποθέσεις της διδασκαλίας και μάθησης που αφορούν το χώρο και τα μέσα διδασκαλίας καθώς και τις προϋποθέσεις μάθησης των μαθητών τους,
- να συντάξουν εβδομαδιαίο προγραμματισμό των μαθημάτων,
- να οργανώσουν σχέδια μαθημάτων,
- να αναστοχαστούν και να αυτοαξιολογηθούν σε καθημερινή βάση,
- να θέσουν προβληματισμούς και ερωτήματα σχετικά με τη συμμετοχή τους στην πρακτική άσκηση,
- να την αξιολογήσουν καταθέτοντας παράλληλα και δικές τους προτάσεις για βελτίωση,
- να καταγράψουν κρίσιμα περιστατικά τα οποία αντιμετώπισαν κατά τη διάρκεια διεκπεραίωσης της πρακτικής τους άσκησης.

Για κάθε έναν από τους παραπάνω στόχους, στους οποίους καλούνται να ανταποκριθούν οι φοιτητές δίνονται σαφείς, κατευθυντήριες οδηγίες, ακόμη και με παραδείγματα σε ορισμένες περιπτώσεις. Τα προηγούμενα συμπεριλαμβάνονται σε έναν οδηγό για την προετοιμασία και τη διεξαγωγή της Γ' φάσης της πρακτικής άσκησης. Στο τέλος του οδηγού, ανακοινώνονται και τα κριτήρια αξιολόγησης του φοιτητή από την ομάδα των υπευθύνων παιδαγωγών και αποσπασμένων δασκάλων της Γ' φάσης.

Η παρούσα έρευνα εστίασε στον τελευταίο από τους παραπάνω στόχους, στην ενότητα των κρίσιμων περιστατικών δηλαδή, την οποία αξιοποίησε ως εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων.

Σε αυτή την ενότητα, σύμφωνα με τον παραπάνω οδηγό της πρακτικής άσκησης, ζητείται από τους φοιτητές να αναφέρουν ένα κρίσιμο περιστατικό και να προσπαθήσουν να το ερμηνεύσουν με βάση τον θεωρητικό εξοπλισμό τους (παιδαγωγικές και διδακτικές θεωρίες). Για να εμπεδώσουν το προηγούμενο, δίνεται ένας σύντομος ορισμός για τα κρίσιμα περιστατικά και ακολουθούν παραδείγματα περιστατικών που μπορούν να εκληφθούν ως «κρίσιμα». Συγκεκριμένα αναφέρονται τα εξής: *«Ως κρίσιμο περιστατικό μπορεί να εκληφθεί μία ευρεία γκάμα 'επεισοδίων' μέσα στην τάξη ή στο σχολείο που απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς ετοιμότητα και αποτελεσματικότητα στη διαχείρισή τους, ενώ λειτουργούν συγχρόνως ως εφελτήριο για αναστοχασμό. Έτσι 'κρίσιμο περιστατικό' μπορεί να είναι η άρνηση των μαθητών να λειτουργήσουν σε μία συγκεκριμένη ομάδα, η άρνησή τους να συνεργαστούν με κάποιο συμμαθητή τους, το ζέσπασμα θυμού, η έκφραση λεκτικής/συμβολικής ή και σωματικής βίας, (π.χ. ένας έλληνας μαθητής αποκαλεί ένα τσιγγάνο μαθητή 'Αλβανέ', δύο παιδιά πιάνονται στα χέρια στο διάλειμμα κ.ο.κ.). Σε 'κρίσιμο περιστατικό' μπορεί όμως να εξελιχθεί και η αντιμετώπιση μιας απλής ρινορραγίας ή ενός τραυματισμού κατά τη διάρκεια του διαλείμματος».*

3.4 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Εφόσον το μεθοδολογικό εργαλείο συλλογής δεδομένων που επιλέχθηκε είναι ποιοτικό, η έρευνα στηρίχθηκε στην ποιοτική προσέγγιση για την ερμηνεία και την ανάλυση των αποτελεσμάτων. Η ποιοτική προσέγγιση υπαγορεύει διερευνήσεις μικρότερης κλίμακας και επικεντρώνεται στην κατανόηση του υποκειμενικού κόσμου της ανθρώπινης εμπειρίας (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Ως καταλληλότερη μέθοδος για να προσεγγιστεί ο ερευνητικός σκοπός θεωρήθηκε η αξιοποίηση της Ανάλυσης Λόγου (Discourse Analysis) για την επεξεργασία των δεδομένων. Η Ανάλυση Λόγου εξασφαλίζει τη βαθύτερη μελέτη του υλικού και την ανακάλυψη του λανθάνοντος περιεχομένου (Παγκουρέλια & Παπαδοπούλου, 2009).

Εστιάζει περισσότερο στα συμφραζόμενα του λόγου ή τη σημασία που κρύβεται πίσω από τη γραμματική και συντακτική δομή (όπ.π.).

Μία από τις βασικές λογο-αναλυτικές προσεγγίσεις που υπάρχουν είναι η Κριτική Ανάλυση λόγου του Norman Fairclough. Ο Fairclough υποστηρίζει ότι «ο λόγος αποτελεί σημαντική μορφή κοινωνικής πρακτικής που αναπαράγει και μεταβάλλει τη γνώση, τις ταυτότητες, τις κοινωνικές σχέσεις και τις σχέσεις εξουσίας, αλλά ταυτόχρονα διαμορφώνεται από άλλες κοινωνικές πρακτικές και δομές» (Phillips & Jorgensen, 2009: 124). Η προσέγγιση του Fairclough συνδυάζει τρεις διαφορετικές παραδόσεις: τη μακροκοινωνιολογική ανάλυση, όπου αναλύεται η κοινωνική πρακτική σε σχέση με τις κοινωνικές δομές, τη λεπτομερειακή κειμενική ανάλυση και τη μικρο-κοινωνιολογική ερμηνευτική παράδοση, στο πλαίσιο της οποίας αναλύεται η κοινωνική πρακτική ως προϊόν των ενεργειών των ατόμων (Fairclough, 1992: 231· Phillips & Jorgensen, όπ.π.: 125-126). Συγκεκριμένα, προτείνεται ένα μοντέλο ανάλυσης, σύμφωνα με το οποίο κάθε χρήση της γλώσσας αποτελεί επικοινωνιακό συμβάν με τρεις διαστάσεις: την κειμενική ανάλυση (text analysis), που αφορά τα γλωσσικά χαρακτηριστικά του κειμένου, την κοινωνική πρακτική στην οποία ανήκει το επικοινωνιακό συμβάν (social practice) και τη ρηματική πρακτική, που αφορά την παραγωγή και την κατανάλωση του κειμένου (discourse practice) και η οποία συνδέει τις άλλες δύο (Fairclough, 1992: 231). Πέρα από τη γλωσσολογική σκοπιά, δηλαδή, ένα κείμενο πρέπει να εξετάζεται και ως προς την κοινωνική του λειτουργία (Fairclough, 2003 στο Καραμπατζάκη, 2016: 49).

Η ρηματική πρακτική (discourse practice) εστιάζει στις διαδικασίες της παραγωγής του κειμένου (διακειμενικότητα και διαρρηματικότητα), της διανομής του κειμένου (διακειμενικές αλυσίδες) και της κατανάλωσης του κειμένου (συνεκτικότητα) (Fairclough, 1992). Η έννοια της διακειμενικότητας αφορά τη σύνδεση του υπό ανάλυση κειμένου με προγενέστερα και μεταγενέστερα κείμενα, ενώ η διαρρηματικότητα αφορά την ανάλυση του τρόπου που συγκροτείται ένας τύπος λόγου (types of discourse)¹², βάσει ενός συνδυασμού στοιχείων από διάφορες τάξεις

¹² Οι τύποι λόγου είναι οι διάφορες τυποποιημένες και δομημένες μορφές λόγου, ανάλογα με τις περιστάσεις στις οποίες αλληλεπιδρούμε, οι οποίες καθορίζουν την κοινωνική πρακτική (Fairclough, 1992).

του λόγου (orders of discourse)¹³ (Fairclough, όπ.π.: 101,117-118,124· Phillips & Jorgensen, 2009: 151 κ.ε.).

Κατά την κειμενο-γλωσσική ανάλυση, αναλύονται τα γλωσσικά χαρακτηριστικά των κειμένων που επιλέγονται από τους δημιουργούς τους και αφορούν τη συνοχή και τη σύνταξη των προτάσεων, τις μεταφορές, το λεξιλόγιο, τη γραμματική, τη σχέση μεταξύ των υποκειμένων, τον τρόπο συγκρότησης των ταυτοτήτων μέσω της γλώσσας (Fairclough, όπ.π.: 235 κ.ε.· Phillips & Jorgensen, όπ.π.: 154). Όσον αφορά τη γραμματική των προτάσεων (clauses), ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις έννοιες της μεταβατικότητας (transitivity) και της τροπικότητας (modality) (Fairclough, όπ.π.: 235). Η μεταβατικότητα εξετάζει τη σύνδεση των υποκειμένων με τις πράξεις που παρουσιάζονται (χρήση ενεργητικής/ παθητικής φωνή, χρήση ονοματικών τύπων εκφοράς του λόγου/ουσιαστικοποίηση), ενώ η τροπικότητα, σχετίζεται με τον βαθμό βεβαιότητας του ομιλητή ή της ομιλήτριας (επιστημική τροπικότητα) αναφορικά με τα λεγόμενά του/της ή με την αναγκαιότητα πραγματοποίησης αυτού για το οποίο γίνεται λόγος (δεοντική τροπικότητα), είτε αυτή προκύπτει από την επιθυμία του ομιλητή ή της ομιλήτριας, είτε από κάποιον εξωτερικό παράγοντα (Fairclough, όπ.π.: 159, 178 κ.ε.· Κλαίρης & Μπαμπινιώτης, 2010: 468). Η επιστημική τροπικότητα έχει τρεις διαβαθμίσεις: υψηλή επιστημική τροπικότητα (βεβαιότητα), μεσαία επιστημική τροπικότητα (δυνατότητα) και χαμηλή επιστημική τροπικότητα (πιθανότητα) (Κλαίρης & Μπαμπινιώτης, όπ.π.: 469-450).

Τέλος, η ανάλυση της κοινωνικής πρακτικής εστιάζει σε ιδεολογικά και ηγεμονικά αποτελέσματα του λόγου (συστήματα γνώσεων και πεποιθήσεων, κοινωνικές σχέσεις, κοινωνικές ταυτότητες/«εαυτοί») (Fairclough, όπ.π.: 237-238).

Τα τρία παραπάνω επίπεδα ανάλυσης παρουσιάζονται χωριστά στο μοντέλο αλλά σε πολλές περιπτώσεις, όταν εφαρμόζονται σε πρακτικό επίπεδο, διαπλέκονται μεταξύ τους, ενώ δεν υπάρχει αυστηρά καθορισμένο πλαίσιο βημάτων, το οποίο ακολουθεί ο ερευνητής, προκειμένου να εξασφαλίσει συνέπεια στη μέθοδο (Καραμπατζάκη, 2016: 50).

¹³ Η τάξη του λόγου είναι «ο συναστερισμός όλων των διαφορετικών τύπων λόγου, οι οποίοι χρησιμοποιούνται σε έναν κοινωνικό θεσμό ή ένα κοινωνικό πεδίο» (Phillips & Jorgensen, 2009: 129). Οι τάξεις του λόγου (π.χ. η τάξη λόγου της ανώτατης εκπαίδευσης) αποτελούνται από τους επιμέρους τύπους λόγου (types) (π.χ. τεχνικός λόγος επιστημονικού προσωπικού ενός νοσοκομείου), είδη λόγου (genres) και λόγους (discourses) (Phillips & Jorgensen, όπ.π.: 128).

Στην παρούσα έρευνα, αφού μελετήθηκαν αρχικά τα κείμενα των φοιτητών και των φοιτητριών, κατηγοριοποιήθηκαν τα κρίσιμα περιστατικά ως προς το θέμα τους και προέκυψαν εννέα κατηγορίες. Στη συνέχεια, για την κατηγοριοποίηση του αναστοχασμού ως προς το βάθος του, στα τρία επίπεδα που προτείνει ο Lee (2005), το Επίπεδο Ανάκλησης, το Επίπεδο Αιτιολόγησης και το Επίπεδο Κριτικής Ανάλυσης, αναζητήθηκαν στα κείμενα δύο βασικά είδη λόγου, ο αναφορικός λόγος, ο οποίος εσωκλείει την περιγραφή και την αφήγηση και αντιστοιχεί στο Επίπεδο Ανάκλησης και ο κατευθυντικός λόγος ο οποίος πραγματώνεται ως επιχειρηματολογία και αντιστοιχεί στα άλλα δύο επίπεδα. Ωστόσο, για να ενταχθεί ένα απόσπασμα στο τρίτο επίπεδο, αυτό της Κριτικής Ανάλυσης έπρεπε στον αναστοχασμό να ενέχεται η πρόθεση μελλοντικής αλλαγής ή βελτίωσης της εμπειρίας ή η τελευταία να αναλύεται πολυπρισματικά (Fairclough, 1992).

Μετά τον εντοπισμό των επιπέδων, έμφαση δόθηκε σε γραμματικές κατά κύριο λόγο διαστάσεις: μεταβατικότητα (χρήση ενεργητικής/ παθητικής φωνής, χρήση ονοματικών/ρηματικών τύπων εκφοράς του λόγου/ουσιατικοποίηση), τροπικότητα (βαθμός βεβαιότητας του ομιλητή ή της ομιλήτριας για τα λεγόμενά του/της). Επίσης, εξετάστηκε η σύνδεση του κρίσιμου περιστατικού κυρίως στο Επίπεδο Αιτιολόγησης με τη θεωρία, κατά πόσο, δηλαδή, οι φοιτητές ερμηνεύουν την αιτία των προβλημάτων που αντιμετώπισαν σύμφωνα με το θεωρητικό τους υπόβαθρο. Επιπλέον, αναζητήθηκαν οι θέσεις του υποκειμένου κατά την περιγραφή των κρίσιμων περιστατικών στα κείμενα των φοιτητών και των φοιτητριών, δηλαδή οι ρόλοι του δασκάλου και του μαθητή που εντάσσονται στον λόγο της σχολικής τάξης, προκειμένου να αναδειχθεί όπως προαναφέρθηκε και στους στόχους της έρευνας κατά πόσο οι φοιτητές και οι φοιτήτριες αισθάνονται αποτελεσματικοί και κατά συνέπεια ικανοποιημένοι με τη διαχείριση των περιστατικών ή θύματα της κατάστασης που αντιμετωπίζουν (π.χ. οι δάσκαλοι σε θέση υποκειμένου-θύματος και οι μαθητές σε θέση άναρχου-απειθαρχου υποκειμένου). Τέλος, εξετάστηκε και η διακειμενικότητα.

Για τη θεματική κατηγοριοποίηση των κρίσιμων περιστατικών, αξιοποιήθηκε η μέθοδος της Ανάλυσης Περιεχομένου (Content Analysis). Πιο συγκεκριμένα, ως μονάδα ανάλυσης δεδομένων ορίστηκε ολόκληρο το αυτοτελές κείμενο κάθε φοιτητή για να αναζητηθεί το θέμα του. Χρησιμοποιήθηκαν επιπλέον, δύο κωδικογράφοι (coders), οι οποίοι μελέτησαν τα κείμενα των φοιτητών και τη θεματική

κατηγοριοποίηση της ερευνήτριας, προκειμένου οι θεματικές κατηγορίες που προέκυψαν να είναι αποτέλεσμα της σύμφωνης γνώμης και των τριών κι κατά συνέπεια, να ενισχυθεί η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της έρευνας.

3.5 Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα ως κατεξοχήν ποιοτική, υπόκειται σε περιορισμούς που αφορούν τα αποτελέσματά της. Αυτοί αφορούν ζητήματα όπως τα εξής:

- Τα αποτελέσματα της έρευνας περιορίζονται στο υπό μελέτη δείγμα και δεν μπορούν να γενικευθούν, εξαιτίας της έλλειψης αντιπροσωπευτικότητας.
- Η έρευνα εστίασε στην εξέταση αποκλειστικά γραπτών κειμένων για την αξιολόγηση του βάθους του αναστοχασμού. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Lee (2005), η μέτρηση του βάθους του αναστοχασμού των φοιτητών επηρεάζεται από το πρωτόκολλο επικοινωνίας, δηλαδή από το αν χρησιμοποιείται γραπτός ή προφορικός λόγος, καθώς κάποιοι άνθρωποι επικοινωνούν καλύτερα στο ένα ή στο άλλο είδος λόγου.

4^ο Κεφάλαιο: Παρουσίαση της ανάλυσης των δεδομένων

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται οι αναλύσεις των γραπτών κειμένων των φοιτητών σχετικά με τα κρίσιμα περιστατικά που αντιμετώπισαν κατά την πρακτική τους άσκηση, εφαρμόζοντας τη μέθοδο της ανάλυσης λόγου.

Τα πρώτα εννιά κείμενα που αναλύονται ανήκουν στις φοιτήτριες του δείγματος και τα υπόλοιπα τέσσερα κείμενα που ακολουθούν ανήκουν σε φοιτητές.

Αρχικά, για την ανάλυση δημιουργούνται δύο στήλες. Στην αριστερή στήλη παρατίθεται το πρωτότυπο κείμενο κάθε φοιτητή, ενώ στη δεξιά στήλη περιλαμβάνονται τα σχόλια της ερευνήτριας. Στη συνέχεια ακολουθεί το κείμενο της ανάλυσης.

Ο εντοπισμός των επιπέδων του βάθους στο οποίο αναστοχάζονται οι φοιτητές και οι φοιτήτριες σημειώνεται στην αριστερή στήλη, όπου παρατίθεται το πρωτότυπο κείμενο. Το Επίπεδο Ανάκλησης, όπως είναι φυσικό, εντοπίζεται σε κάθε κείμενο και καταλαμβάνει σχεδόν όλη την έκταση αυτού (για τον λόγο αυτό δε σημειώνεται). Ο λόγος στο επίπεδο αυτό συνίσταται στην περιγραφή και την αφήγηση, καλύπτοντας τους άξονες του χώρου και του χρόνου. Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες περιορίζονται στην ανάκληση των περιστατικών που αντιμετώπισαν και του τρόπου που τα διαχειρίστηκαν, τα οποία απλά παραθέτουν χωρίς να επιχειρούν να τα ερμηνεύσουν.

Παράδειγμα εντοπισμού Επιπέδου Ανάκλησης:

2^ο Κρίσιμο Περιστατικό:

«Σχεδόν σε καθημερινή βάση ο μαθητής ο οποίος παρουσίαζε γενικότερα προβλήματα συμπεριφοράς, επιτίθονταν λεκτικά στο αγόρι Ρομ λέγοντας του: «Βρωμάς γυφτίλα. Φύγε μακριά», αλλά και σωματικά, καθώς πιάνονταν στα χέρια. Επίσης κορόιδευε τα παιδιά μεταναστών και έλεγε στους συμμαθητές του, να μην κάνουν παρέα με αυτά και με τους Ρομά».

Το Επίπεδο Αιτιολόγησης εντοπίζεται στα σημεία όπου ο λόγος πραγματώνεται ως επιχειρηματολογία, περιέχονται δηλαδή, ιδέες και θέσεις με άξονα τη λογική. Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες προσπαθούν να ερμηνεύσουν τα κρίσιμα περιστατικά, αναζητώντας τις βαθύτερες αιτίες που τα προκάλεσαν. Στα κείμενα στα οποία

εντοπίζεται το επίπεδο αυτό του αναστοχασμού, υπογραμμίζεται το αντίστοιχο απόσπασμα και σημειώνεται το επίπεδο σε έγχρωμο πλαίσιο ακριβώς από κάτω.

Παράδειγμα εντοπισμού Επιπέδου Αιτιολόγησης:

2^ο Κρίσιμο Περιστατικό:

«Βλέποντας τέτοιου είδους συμπεριφορές, πιστεύω ότι όλα αυτά είναι κατάλοιπα των βιωμάτων του παιδιού μέσα από την οικογένεια και ότι προφανώς δεν έχει εφοδιαστεί με τις απαραίτητες αρχές – κανόνες συμπεριφοράς. Δε μπορεί να αποδεχτεί την πολιτισμική ετερότητα, θεωρώντας κατώτερο, όποιον είναι διαφορετικός από αυτόν».

Το Επίπεδο της Κριτικής Ανάλυσης εντοπίζεται στα σημεία όπου οι φοιτητές και οι φοιτήτριες επιχειρηματολογούν με σκοπό τη βελτίωση της εμπειρίας που βίωσαν και την αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων. Στα κείμενα στα οποία εντοπίζεται το επίπεδο αυτό του αναστοχασμού, υπογραμμίζεται το αντίστοιχο απόσπασμα και σημειώνεται το επίπεδο σε έγχρωμο πλαίσιο ακριβώς από κάτω, όπως και στο προηγούμενο επίπεδο.

Παράδειγμα εντοπισμού Επιπέδου Κριτικής Ανάλυσης:

4^ο Κρίσιμο Περιστατικό:

«Ίσως εάν είχα περισσότερο χρόνο να προσπαθούσα να βρω τον κατάλληλο τρόπο για την ανάπτυξη του αισθήματος της ομαδικότητας στο τμήμα και τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ αγοριών – κοριτσιών , ώστε να μην δημιουργούνται τέτοιου είδους προβλήματα. Αν οι μαθητές έχουν καλές σχέσεις μεταξύ τους, τότε διευκολύνεται το έργο του εκπαιδευτικού και ενισχύεται η θέληση και η όρεξη των παιδιών για μάθηση».

Κείμενο:1

1^ο Κρίσιμο Περιστατικό:

Ως κρίσιμο περιστατικό θα μπορούσε να εκληφθεί μια ευρεία γκάμα “επεισοδίων” που λάμβαναν χώρα στη συγκεκριμένη τάξη ανά διαστήματα. Ακολουθεί περιγραφή και ανάλυση του περιστατικού με βάση τη βιβλιογραφία. Αναφέρομαι στην απειθαρχία των μαθητών που όπως έχω προαναφέρει ήταν έντονη κάποιες μέρες, κυρίως μετά τα διαλείμματα, μετά την ώρα της Γυμναστικής και εντονότερη κατά τις τελευταίες ώρες. Ίσως¹, όλα αυτά φαίνονται¹ φυσιολογικά² αφού κατά καιρούς έχουμε διδαχθεί στη σχολή πως είναι φυσικό² οι μαθητές να κουράζονται τις συγκεκριμένες ώρες.

Επίπεδο Αιτιολόγησης- σύνδεση με τη θεωρία

Θεωρώ, όμως, πως στην τάξη μου η απειθαρχία, συγκεκριμένες ώρες, ήταν αρκετά έντονη και ___προκαλούσε σημαντικά προβλήματα τόσο σε εμένα που προσπαθούσα να πραγματοποιήσω³ με τον καλύτερο δυνατό τρόπο αυτά που είχα σχεδιάσει, όσο και στους μαθητές που προσπαθούσαν να παρακολουθήσουν³ τη διδακτική διαδικασία αλλά ακόμα και σε όσους προκαλούσαν⁴ τα προβλήματα αυτά, αφού κάθε τόσο αναγκαζόμουν να κάνω παρατήρηση⁵.

Η απόκλιση από τον κανόνα της αναμενόμενης από τους μαθητές τάξης αποτελεί έκφραση αταξίας ή απειθαρχίας. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τον όρο αταξία συχνότερα από κάθε άλλο συνώνυμο, για να δηλώσουν κάθε μορφή μαθητικής συμπεριφοράς που αναιρεί τις συνθήκες, τη διαδικασία και το ήθος της εκπαιδευτικής λειτουργίας. Γενικά, θεωρείται ότι οι περισσότερες και πλέον συνηθισμένες αταξίες εμπίπτουν σε έναν από τους εξής τομείς: α. σχολική προσαρμογή, β. διαπροσωπική συμπεριφορά και

Θέμα: Αντιμετώπιση προβλημάτων πειθαρχίας

1. η χρήση του «ίσως» και του «φαίνονται» συνιστούν δείκτες επιστημικής τροπικότητας- μετριάζουν το «φυσιολογικά» που ακολουθεί
2. «φυσικοποίηση» της κόπωσης των μαθητών-αποποίηση προσωπικής ευθύνης και απόδοση του προβλήματος στις συνθήκες-φυσικά αίτια κούρασης(«είναι φυσικό οι μαθητές να κουράζονται τις συγκεκριμένες ώρες»)
- 3.τα ρήματα με τη χρήση υποτακτικής λειτουργούν ως «διαμεσολαβητές» που μετριάζουν την ενέργεια και η φοιτήτρια με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης που ενδιαφέρονταν για το μάθημα παρουσιάζονται ως «θύματα» της κατάστασης (θέση υποκειμένων-θυμάτων)
- 4.χρήση ενεργητικής φωνής- άμεση απόδοση ευθυνών στους απειθαρχούς μαθητές
5. η χρήση του ρήματος «αναγκαζόμουν» υποδηλώνει την αποδοση της ευθύνης στις υπάρχουσες συνθήκες

γ. ενδοπροσωπική συμπεριφορά ενώ υπάρχουν και επιμέρους κατηγορίες προβλημάτων όπως:

- Προβλήματα σχετικά με το μάθημα
- Προβλήματα συμπεριφοράς μέσα στην τάξη
- Προβλήματα διαπροσωπικά ή διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ συμμαθητών μέσα και έξω από τη σχολική αίθουσα
- Προβλήματα σχετικά με την παραβίαση του σχολικού ήθους
- Προβλήματα ομαδικής απειθαρχίας (Ματσαγγούρας, 1994, σελ. 281⁶).

Όπως χαρακτηριστικά έχω αναφέρει στις καθημερινές αυτοαξιολογήσεις, και πιο συγκεκριμένα στην αυτοαξιολόγηση της δεύτερης Τετάρτης, **οι μορφές που έπαιρνε η απειθαρχία ήταν οι περισσότερες από τις παραπάνω (εκτός από την προτελευταία κατηγορία)**⁷. Πιο συγκεκριμένα, εκδηλώνονταν έντονες διαφωνίες⁸ μεταξύ τους π.χ. εξαιτίας της φασαρίας ορισμένων και της προσπάθειας των υπολοίπων να τους συνενώσουν⁹. Ως εκ τούτου, δεν εξέλειπαν οι λογομαχίες και τα **αδιάκοπα παράπονα**¹⁰. Επίσης, η μετακίνηση ορισμένων μαθητών μέσα στην τάξη ήταν συνεχής¹¹ χωρίς βέβαια¹² να εκλείπει κάθε δυνατή προσπάθειά τους να τραβήξουν την προσοχή του συνόλου της τάξης με διάφορες ενέργειες όπως το σφύριγμα, οι άσχετες μεγαλόφωνες συζητήσεις και η **χιλιοειπωμένη**¹³ πια ερώτηση «**Κυρία, μπορώ να πάω τουαλέτα;**»¹⁴ (μάλιστα κατά τη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας η συγκεκριμένη ερώτηση ακούστηκε **τουλάχιστον επτά φορές** από διαφορετικούς μαθητές).

Κάποιες φορές, εντύπωση μου προκάλεσε η εικόνα που είχαν για τη φύση του μαθήματος που πρέπει να κάνει ένας/μία φοιτητής/ρια. Θεωρούσαν δηλαδή ότι ως φοιτήτρια θα

6. στη λογοδότησή της χρησιμοποιεί απόσπασμα επιστημονικού λόγου προκειμένου να την ενισχύσει- σύνδεση με τη θεωρία

7. σύνδεση με τη θεωρία

8. τονίζεται η ένταση των προβλημάτων απειθαρχίας

9. οι μαθητές παρουσιάζονται ως τα υποκείμενα διαχείρισης του προβλήματος

10. τονίζεται η συχνότητα εμφάνισης των προβλημάτων απειθαρχίας («αδιάκοπα παράπονα»)

11. συχνότητα εμφάνισης προβλημάτων («συνεχής»)

12. ισχυρή τροπικότητα, υψηλός βαθμός βεβαιότητας (επίρρημα «βέβαια»)

13. η χρήση του συγκεκριμένου επιθέτου («χιλιοειπωμένη») που ενέχει το στοιχείο τη υπερβολής, υποδηλώνει το αίσθημα αγανάκτησης που βίωνε η φοιτήτρια από τη συχνή επαναληψη του προβλήματος

14. χρησιμοποιεί τη διακειμενική γλωσσική αναπαράσταση του ευθέως λόγου/ στοιχείο προφορικού λόγου, συνομιλιακό ύφος

έπρεπε να τους αφήνω να παίζουν συχνότερα στο προαύλιο ή να μην κάνω μάθημα κάθε ώρα ενώ παραπονιούνταν συνεχώς για το περιεχόμενο ορισμένων μαθημάτων όπως των Θρησκευτικών ή της Γυμναστικής πιστεύοντας ότι αυτές τις ώρες πρέπει να ζωγραφίζουν ή να παίζουν μόνο ποδόσφαιρο ή βόλεϊ και να μην ασχολούνται με άλλου είδους παιχνίδια. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να **αναγκάζομαι να εξηγήσω**¹⁵ και με ήρεμο τρόπο τους λόγους που σχεδίαζα τα μαθήματα με αυτόν τον τρόπο - **να απολογούμαι** στην ουσία για τον ρόλο που είχα αναλάβει- **να διακόπτω** το μάθημα έως ότου ηρεμήσουν και εξαιτίας όλων αυτών **να χάνω πολύτιμο χρόνο** και τελικά **να μην προλαβαίνω να πραγματοποιήσω αυτά που σχεδίαζα.**

Περνώντας στην αιτιολογία της μαθητικής αταξίας και προκειμένου να δοθεί ερμηνεία της αναποτελεσματικής συμπεριφοράς των παιδιών, έχουν διατυπωθεί δυο θεωρίες: α. η θεωρία της ελλειμματικότητας και β. η θεωρία της ικανοποίησης των αναγκών.

Επίπεδο Αιτιολόγησης- σύνδεση με τη θεωρία

Σύμφωνα με την πρώτη, η αταξία αποδίδεται στην αναπτυξιακή αδυναμία του παιδιού να οργανώσει και να εκφράσει αποτελεσματικότερα τη συμπεριφορά του. Έτσι, απαιτείται άμεση διδασκαλία, στήριξη και εμμογή, ώσπου να φτάσει ο μαθητής σε ικανοποιητικό επίπεδο συμπεριφοράς. Η τιμωρητική στάση του εκπαιδευτικού δεν έχει νόημα, διότι δε συμβάλλει στην ανάπτυξη του παιδιού. Στη δεύτερη θεωρία, η αταξία αποδίδεται στη μη ικανοποίηση βασικών αναγκών του παιδιού και αποτελεί μια μορφή διαμαρτυρίας, αλλά και μια ύστατη προσπάθειά του να ικανοποιησει, με μη αποδεκτούς τρόπους, ανάγκες που δεν ικανοποιήθηκαν μέσα στις συνθήκες της τάξης. Και σε αυτή την περίπτωση

15. με τη χρήση και πάλι του ρήματος «αναγκάζομαι» η φοιτήτρια για άλλη μία φορά προσπαθεί να αποποιηθεί τις ευθύνες, τις οποίες και αποδίδει στις εκάστοτε συνθήκες

η τιμωρητική αντιμετώπιση δεν έχει νόημα, αλλά επιβάλλεται η ικανοποίηση των αναγκών του παιδιού και η εκπαίδευσή του σε αποδεκτούς τρόπους ικανοποίησης των αναγκών.

Επιπρόσθετα, όμως, υπάρχουν και άλλοι λόγοι, εντός και εκτός του παιδιού, που επιδεινώνουν την κατάσταση και οδηγούν σε εντονότερα και συχνότερα προβλήματα συμπεριφοράς. Λέγοντας οι «εντός του παιδιού» παράγοντες εννοούμε τους παθολογικούς· οι κυριότεροι από αυτούς είναι νευρολογικής φύσης και οφείλονται σε κληρονομικές ατέλειες ή σε βλάβες του εγκεφάλου και του ευρύτερου νευρικού συστήματος, που προκλήθηκαν κατά τη διάρκεια της κύησης, κατά τον τοκετό ή μετά από αυτόν (άμεσα αντιληπτές: νοητική καθυστέρηση, τύφλωση, έμμεσα αντιληπτές: ανικανότητα συγκέντρωσης της προσοχής, υπερκινητικότητα, παρορμητισμός). Οι «εκτός του παιδιού» παράγοντες είναι οι κοινωνικοί και οι σχολικοί. Στους κοινωνικούς παράγοντες μπορούμε να εντάξουμε το λεγόμενο «χάσμα των γενεών» αλλά και το χάσμα και την αντιπαλότητα των τάξεων, εννοώντας στην πρώτη περίπτωση τις διαφορές στις αντιλήψεις, τις ανάγκες και τους ρόλους μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και στη δεύτερη τις διαφορές ανάμεσα στην κουλτούρα του σχολείου από τη μια πλευρά και την αντισχολική κουλτούρα των «ταραξιών» από την άλλη. Εκτός από αυτή την αμφισβήτηση των πάντων, η νέα γενιά μεγαλώνει με τα πρότυπα βίας της τηλεόρασης, χωρίς την άμεση παρουσία των γονέων, που απουσιάζουν εργαζόμενοι και συχνά ανίκανοι να συμμετέχουν στη διαπαιδαγώγησή τους. Τέλος, λέγοντας «σχολικοί παράγοντες» αναφερόμαστε στις συνθήκες συνωστισμού, στον περιορισμό της κίνησης και της ελεύθερης επιλογής, στην ενασχόληση με θέματα άσχετα προς τις

άμεσες ανάγκες και τα ενδιαφέροντα της σχολικής ηλικίας, στους παραδοσιακούς τρόπους παθητικής μάθησης, στο μαθητικό ανταγωνισμό και στη συμβολική κατάχρηση της εξουσίας, της αυθεντίας, της θέσης και της δομής που κάνει στο σχολείο. Όλα μαζί τα παραπάνω συνιστούν παράγοντες που καθιστούν το σχολείο αποκρουστικό και παράγοντα ενίσχυσης της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών.

Οι παρεμβάσεις του δασκάλου για την αποκατάσταση της τάξης μπορούν να είναι τόσο μη λεκτικές όσο και λεκτικές. Στις μη λεκτικές περιλαμβάνεται η προγραμματισμένη αγνόηση (εσκεμμένη αγνόηση μαθησιακής αταξίας που δε δημιουργεί κινδύνους ή προβλήματα στο μάθημα και προβλέπεται ότι θα διαρκέσει σύντομο χρονικό διάστημα), η παραγλωσσική επιτίμηση (με έντονη ματιά ή με αποτρεπτική κίνηση του χεριού ή της κεφαλής), ο δια της εγγύτητας έλεγχος (προσέγγιση του ατακτούντος μαθητή με αργά, σταθερά βήματα και με αποφασιστικό βλέμμα), ο έλεγχος δια του αγγίγματος (άγγιγμα του εκπαιδευτικού στην πλάτη ή στο κεφάλι του μαθητή με την αξίωση της επαναφοράς στην τάξη). Οι παραπάνω έμμεσες τεχνικές μπορούν να χρησιμοποιηθούν προοδευτικά με πρώτο πλεονέκτημά τους το ότι δε διακόπτουν το μάθημα. Επίσης, δε δημιουργούν κλίμα λεκτικής αντιπαράθεσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών και τέλος, δίνουν στους μαθητές τη δυνατότητα της αυτοδιόρθωσης.

Οι λεκτικές παρεμβάσεις είναι άμεσης φύσης και ιεραρχούνται ως εξής: έμμεση υπόδειξη του αναμενόμενου (ο εκπαιδευτικός δε σχολιάζει αρνητικά τη συμπεριφορά του παρεκτρεπομένου αλλά σχολιάζει θετικά τους μαθητές που συμπεριφέρονται με τον αναμενόμενο τρόπο), αναφορά ονόματος ατακτούντος (γνωστοποιεί στο

μαθητή ότι ο εκπαιδευτικός είναι ενήμερος της αταξίας του και κυρίως ότι αναμένει την επαναφορά στην τάξη), υποβολή ερώτησης στον ατακτούντα, χιούμορ (δε διατυπώνονται συγκεκριμένοι κανόνες και τρόποι χρήσης του), ανάδειξη επιπτώσεων αταξίας σε συμμαθητές (υπενθύμιση στον ατακτούντα το χρέος του να μη βλάπτει τους άλλους με τις πράξεις του), ανάδειξη επιπτώσεων αταξίας στον εκπαιδευτικό, προβολή θετικών επιπτώσεων αποδεκτής συμπεριφοράς («θετικοποίηση» αρνητικής κατάστασης), ευγενής απαίτηση για τερματισμό παρεκτροπής (με θετικό τόνο και ύφος, αλλά και με αποφασιστικότητα ο εκπαιδευτικός ζητά από τον παρεκτρεπόμενο να επανέλθει στην τάξη), επισήμανση κακής χρήσης υλικών, υπενθύμιση κανόνων (αποτελεσματικότερο όταν οι μαθητές έχουν θεσπίσει ορισμένους κανόνες σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό) και τέλος επίπληξη και διαταγή για επαναφορά στην τάξη (αυξημένος βαθμός εξωτερικού ελέγχου). Φυσικά, μπορούν να εφαρμοστούν και κυρώσεις σε περιπτώσεις επίμονων προβλημάτων συμπεριφοράς. Ωστόσο, θεωρώ ότι η σύντομη παρουσία μου στην τάξη αυτή δε θα καθιστούσε ορθή την επιβολή κυρώσεων από μέρους μου. Για το λόγο αυτό δε θα προβώ σε θεωρητική ανάλυση της έννοιας «Κυρώσεις». Προκειμένου, λοιπόν, να προλάβω ή/και να αντιμετωπίσω την αναστάτωση που προκαλούνταν συχνότατα **αναγκάζομαι να απομακρύνω κάποιους μαθητές¹⁵**, από τους διπλανούς χωρίς **βέβαια αξιόλογα αποτελέσματα¹⁶**. **Η αναφορά¹⁷ του ονόματος αυτών που ατακτούσαν αλλά και η επιβολή¹⁷ ερωτήσεων προς αυτούς ήταν τεχνικές που χρησιμοποίησα σε μεγάλο βαθμό. Κάποιες φορές ακολούθησα την τακτική του εκφοβισμού¹⁸** λέγοντας στους μαθητές ότι θα καλέσω τον δάσκαλο ή τον διευθυντή, **το οποίο όμως δεν έπραξα¹⁹** ακόμα και σε

16. για πρώτη φορά η φοιτήτρια αναλαμβάνει μερίδιο ευθύνης και κρίνει αναποτελεσματικές τις μεθόδους που ακολούθησε για τη διαχείριση των προβλημάτων απειθαρχίας που αντιμετώπισε στην τάξη της/τροπικότητα βεβαιότητας με το επίρρημα «βέβαια»

17. χρήση ονοματικών τύπων εκφοράς του λόγου – απουσία υποκειμένου-αποποίηση ευθύνης- μετριάζουν την ενέργεια του υποκειμένου της εκφοράς σε σχέση με τη χρήση αντίστοιχου ρήματος ενεργητικής φωνής κατά την οποία τονίζεται ο δρων/ η λέξη «επιβολή» δείχνει την εξουσία του υποκειμένου

18. αποφυγή χρήσης ρήματος ενεργητικής φωνής για να μετριάσει και πάλι την ενέργεια και το αποτέλεσμα της

19. αντίφαση σε πρακτικό επίπεδο (« το οποίο όμως δεν έπραξα»)

20. η χρήση του επιθέτου «έσχατες» αποκαλύπτει και πάλι την αγανάκτηση της φοιτήτριας και το μέγεθος του προβλήματος

21. παραδοχή

της

έσχατες²⁰ περιπτώσεις.

Εν κατακλείδι, παρ' όλο που χρησιμοποίησα πολλές από τις παραπάνω τεχνικές, η προσπάθειά μου να επιβάλω και να διατηρήσω την τάξη αποτύγχαναν ή είχαν αποτελέσματα σύντομης διάρκειας²¹. Θεωρώ ότι αυτό οφείλεται στο ότι από την αρχή ήμουν πολύ φιλική με όλους τους μαθητές «δίνοντας τους θάρρος»²².

Σίγουρα, όμως, οφείλεται και στο ότι για αυτούς ήμουν η κυρία που θα τους έκανε μάθημα μόνο για μια εβδομάδα και θα τους έδινε την ευκαιρία να παρεκτραπούν λίγο από την κατάσταση πειθαρχίας που έχει διαμορφώσει ο δάσκαλός τους²³.

Επίπεδο Αιτιολόγησης- Αξιολόγηση

αναποτελεσματικότητας των μεθόδων διαχείρισης της απειθαρχίας που χρησιμοποίησε

22.άμεση ανάληψη ευθύνης με χρήση υπαρκτικού ρήματος σε ενεργητική φωνής -ισχυρή τροπικότητα/θέση κριτικού υποκειμένου

23.και πάλι δεν αναλαμβάνει την πλήρη ευθύνη αλλά αποδίδει την αιτία της απειθαρχίας στις συνθήκες/ το «σίγουρα» υποδηλώνει ισχυρή τροπικότητα/ θέση κριτικού υποκειμένου

Ανάλυση:

Η συγκεκριμένη φοιτήτρια συνδέει την έννοια του «κρίσιμου περιστατικού» με τη διαχείριση προβλημάτων πειθαρχίας που κλήθηκε να αντιμετωπίσει κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της πρακτικής της άσκησης. Παρόλο που η ίδια αρχικά μας προϊδεάζει ότι θα ακολουθήσει περιγραφή και ανάλυση κάποιου περιστατικού, κάτι τέτοιο δε διαπιστώνεται στη συνέχεια, πέρα από γενικές αναφορές σε προβλήματα πειθαρχίας («(...)εκδηλώνονταν έντονες διαφωνίες μεταξύ τους π.χ. εξαιτίας της φασαρίας ορισμένων και της προσπάθειας των υπολοίπων να τους συνετίσουν. (...)δεν εξέλειπαν οι λογομαχίες και τα αδιάκοπα παράπονα. Επίσης, η μετακίνηση ορισμένων μαθητών μέσα στην τάξη ήταν συνεχής χωρίς βέβαια να εκλείπει κάθε δυνατή προσπάθειά τους να τραβήξουν την προσοχή του συνόλου της τάξης με διάφορες ενέργειες όπως το σφύριγμα, οι άσχετες μεγαλόφωνες συζητήσεις και η χιλιοειπωμένη πια ερώτηση «Κυρία, μπορώ να πάω τουαλέτα;» (μάλιστα κατά τη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας η συγκεκριμένη ερώτηση ακούστηκε τουλάχιστον επτά φορές από διαφορετικούς μαθητές)). Σε αυτό το σημείο εντοπίζουμε και το πρώτο επίπεδο αναστοχασμού, αυτό της ανάκλησης των γεγονότων. Η φοιτήτρια μέσα από μία διαδικασία αναστοχασμού επιχειρεί να συνδέσει τις θεωρητικές τις γνώσεις με συγκεκριμένα περιστατικά και τη δική της δράση. Συγκεκριμένα, αφού παραθέτει τα είδη εκδήλωσης της πειθαρχικών προβλημάτων βάσει θεωρίας, αναγνωρίζει τα

περισσότερα από αυτά και στους δικούς της μαθητές, περιορίζεται όμως σε γενικές αναφορές, όπως προαναφέρθηκε. Στη λογοδότησή της χρησιμοποιεί και απόσπασμα επιστημονικού λόγου προκειμένου να την ενισχύσει, γεγονός που αποτελεί μορφή διακειμενικότητας.

Μάλιστα, ενδιαφέρον έχει το γεγονός ότι ήδη από την αρχή που επιχειρείται η προσπάθεια περιγραφής της προβληματικής κατάστασης που αντιμετώπιζε η φοιτήτρια, συνδυάζεται με ταυτόχρονη ανάλυση των αιτιών που οδήγησαν σε αυτή. Με το παραπάνω αποκαλύπτεται η ανάγκη της ίδιας να προκαταλάβει από την αρχή τον αναγνώστη και να δικαιολογηθεί («*Ίσως, όλα αυτά φαίνονται φυσιολογικά αφού κατά καιρούς έχουμε διδαχθεί στη σχολή πως είναι φυσικό οι μαθητές να κουράζονται τις συγκεκριμένες ώρες*»). Μέσω συγκεκριμένων λέξεων («φυσιολογικά», «φυσικό») προσπαθεί να φυσικοποιήσει μία κατάσταση (Fairclough, 1995: 27) αποδίδοντας ευθύνες στα φυσικά αίτια της κούρασης, ενώ οι λέξεις «ίσως» και «φαίνονται» που χρησιμοποιεί αποτελούν δείκτες επιστημικής τροπικότητας (Κλαίρης & Μπαμπινιώτης, 2010: 469-450) και μετριάζουν τη λέξη «φυσιολογικά». Μπορεί η φοιτήτρια να αποδίδει ευθύνες και στην κατάστασή της, στο γεγονός δηλαδή, ότι είναι μια φοιτήτρια που για λίγο θα τη δουν οι μαθητές. Αυτό αποδεικνύεται και από το θεωρώ όμως που χρησιμοποιεί παρακάτω («*Θεωρώ, όμως, πως στην τάξη μου η απειθαρχία, συγκεκριμένες ώρες, ήταν αρκετά έντονη και προκαλούσε σημαντικά προβλήματα τόσο σε εμένα (...)*»). Η χρήση ρήματος α' προσώπου, πληθυντικού αριθμού (έχουμε διδαχθεί) πιθανώς υποδηλώνει την ανάγκη της φοιτήτριας να ανήκει σε μία συλλογικότητα. Επίσης, σε αυτό το σημείο γίνεται φανερή μία προσπάθεια σύνδεσης της θεωρίας με την απόδοση αιτίας στην προβληματική κατάσταση, όπου η φοιτήτρια αποποιείται την ευθύνη, επιρρίπτοντάς την στα φυσικά αίτια της κούρασης. Θα λέγαμε συνεπώς ότι σε αυτό το σημείο εντοπίζουμε και το δεύτερο επίπεδο αναστοχασμού, της αιτιολόγησης.

Γενικά, κατά την περιγραφή της κατάστασης και εστιάζοντας στη συμπεριφορά που επιδείκνυε η φοιτήτρια και οι υπόλοιποι μαθητές της τάξης παρατηρείται η χρήση ρημάτων με τη συνοδεία υποτακτικής έγκλισης που λειτουργούν ως «διαμεσολαβητές»¹⁴ («*αναγκαζόμουν να κάνω παρατήρηση*») και τα οποία δηλώνουν άμεσα την ενέργεια του ρήματος («*προσπαθούσα να πραγματοποιήσω με*

¹⁴ Η ερμηνεία αυτή υπόκειται σε καθαρά προσωπική εκτίμηση της ερευνήτριας και λαμβάνεται υπόψη και στις ακόλουθες αναλύσεις.

τον καλύτερο δυνατό τρόπο αυτά που είχα σχεδιάσει, όσο και στους μαθητές που προσπαθούσαν να παρακολουθήσουν τη διδακτική διαδικασία»), αλλά καταφέρνουν να μετριάζουν τις ενέργειες της φοιτήτριας, ώστε η ίδια με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης που ενδιαφέρονταν για το μάθημα να παρουσιάζονται ως «θύματα» της κατάστασης. Μάλιστα, το ρήμα «αναγκαζόμουν», το οποίο επαναλαμβάνεται αρκετές φορές σε όλο το κείμενο και αφορά τις ενέργειες της φοιτήτριας ώστε να διαχειριστεί το πρόβλημα, υποδηλώνει την αποδοχή της ευθύνης στις υπάρχουσες συνθήκες. Ταυτόχρονα χρησιμοποιείται ο παρατατικός χρόνος, ο οποίος δηλώνει διάρκεια («προσπαθούσα», «αναγκαζόμουν» κ.ά.). Η φοιτήτρια, δηλαδή, επιδιώκει να τονίσει τις προσπάθειες που κατέβαλε προκειμένου να διαχειριστεί την προβληματική κατάσταση.

Αντιθέτως, χρησιμοποιούνται ρήματα σε ενεργητική φωνή για τους απείθαρχους μαθητές στους οποίους αποδίδεται η ευθύνη. Ωστόσο, παρατηρεί κανείς ότι δεν αποκαλύπτεται η ταυτότητα των μαθητών- πρωταγωνιστών των περιστατικών αυτών, πιθανόν για λόγους προστασίας.

Συνεχίζοντας με την περιγραφή των απείθαρχων συμπεριφορών τονίζεται η συχνότητα εμφάνισης («αδιάκοπα παράπονα», «συνεχής») και η έντασή τους («έντονες διαφωνίες»), γεγονός που φανερώνει την αγανάκτηση της φοιτήτριας. Το πραγματικό μέγεθος του προβλήματος αποκαλύπτεται από τη χρήση του επιθέτου «χιλιοειπωμένη», που αναφέρεται στην ερώτηση που απηύθυναν οι μαθητές για να ζητήσουν άδεια να βγουν εκτός της τάξης, το οποίο ενέχει το στοιχείο τη υπερβολής και υποδηλώνει το αίσθημα αγανάκτησης που βίωνε η φοιτήτρια από τη συχνή επαναληψη του προβλήματος. Αναλόγα λειτουργεί και το επίθετο «έσχατες» που προσδιορίζει τις περιπτώσεις εκείνες κατά τις οποίες η απειθαρχία ξεπερνούσε τα επιτρεπτά όρια και δεν ήταν διαχειρίσιμη από τη φοιτήτρια.

Τόσο στην περιγραφή των προβλημάτων απειθαρχίας που εκδηλώνονταν στην τάξη, όσο και στην περιγραφή της αντιμετώπισής τους παρατηρείται μία τάση για αποποίηση ευθυνών και αποστασιοποίηση από την πλευρά της φοιτήτριας. Το επίπεδο αναστοχασμού είναι και πάλι αυτό της ανάκλησης. Με τη χρήση του ρήματος «αναγκάζομαι» η φοιτήτρια για άλλη μία φορά προσπαθεί να μετατοπίσει την ευθύνη στις εκάστοτε συνθήκες («(...)είχε ως αποτέλεσμα να αναγκάζομαι να εξηγήσω(...)να απολογούμαι (...) να διακόπτω (...)να χάνω πολύτιμο χρόνο (...)να μην

προλαβαίνω να πραγματοποιήσω αυτά που σχεδίαζα», «(...)αναγκαζόμουν να απομακρύνω κάποιους μαθητές(...)»). Ακόμη η χρήση κι εδώ ονοματικών τύπων εκφοράς του λόγου («*Η αναφορά του ονόματος αυτών που ατακτούσαν αλλά και η επιβολή ερωτήσεων προς αυτούς...*») και η απουσία υποκειμένου μετριάζουν την ενέργεια σε σχέση με τη χρήση αντίστοιχου ρήματος ενεργητικής φωνής κατά την οποία τονίζεται ο δρων (Fairclough, 1992: 159). Αξίζει να αναφερθεί ότι σε κάποιο σημείο του κειμένου οι μαθητές παρουσιάζονται ως τα υποκείμενα συνδιαχείρισης του προβλήματος, θέλοντας αφενός να τονίσει την έκταση του προβλήματος και αφετέρου να δηλώσει ότι ένα μέρος της τάξης το είχε με το μέρος της («*(...)της προσπάθειας των υπολοίπων να τους συνετίσουν(...)*»).

Παρόλα αυτά, σε μία προσπάθεια να αποδώσει την αιτία της εμφάνισης τέτοιου είδους απειθαρχών συμπεριφορών και αξιολογώντας τον εαυτό της, λαμβάνοντας θέση κριτικού-υποκειμένου, αναλαμβάνει ένα μερίδιο ευθύνης και η ίδια. Το προηγούμενο επιβεβαιώνεται από τα εξής : «*Εν κατακλείδι, παρ' όλο που χρησιμοποίησα πολλές από τις παραπάνω τεχνικές, η προσπάθειά μου να επιβάλω και να διατηρήσω την τάξη αποτύγχαναν ή είχαν αποτελέσματα σύντομης διάρκειας. Θεωρώ ότι αυτό οφείλεται στο ότι από την αρχή ήμουν πολύ φιλική με όλους τους μαθητές «δίνοντας τους θάρρος».* Παραδέχεται, δηλαδή, την αναποτελεσματικότητα των μεθόδων διαχείρισης της απειθαρχίας που χρησιμοποίησε, ενώ παράλληλα η χρήση του ρήματος «θεωρώ» (εργητικής φωνής και ενεστωτικού χρόνου), υποδηλώνει ισχυρή τροπικότητα (Fairclough, 1992: 159) και την άμεση ανάληψη της ευθύνης για την ύπαρξη και τη μη αποτελεσματική διαχείριση των προβλημάτων πειθαρχίας που αντιμετώπισε στην τάξη. Σε αυτό το σημείο εντοπίζουμε και πάλι το δεύτερο επίπεδο αναστοχασμού, αυτό της αιτιολόγησης..

Η φοιτήτρια επιχειρεί μία εκτενή και λεπτομερή αναφορά στην αναζήτηση των αιτιών των πειθαρχικών προβλημάτων γενικά, βασισμένη στο θεωρητικό της υπόβαθρο, ωστόσο απουσιάζει η οποιαδήποτε άμεση σύνδεση με την προσωπική της εμπειρία, δηλαδή τα περιστατικά που αντιμετωπίζει μέσα στην τάξη.

Τα αίτια της απειθαρχίας αποδίδονται κυρίως στις συνθήκες («*Κάποιες φορές, εντύπωση μου προκάλεσε η εικόνα που είχαν για τη φύση του μαθήματος που πρέπει να κάνει ένας/μία φοιτητής/ρια. Θεωρούσαν δηλαδή ότι ως φοιτήτρια θα έπρεπε να τους αφήνω να παίζουν συχνότερα στο προαύλιο ή να μην κάνω μάθημα κάθε ώρα ενώ*

παραπονιούνταν συνεχώς για το περιεχόμενο ορισμένων μαθημάτων όπως των Θρησκευτικών ή της Γυμναστικής πιστεύοντας ότι αυτές τις ώρες πρέπει να ζωγραφίζουν ή να παίζουν μόνο ποδόσφαιρο ή βόλει και να μην ασχολούνται με άλλου είδους παιχνίδια.»). Σε αυτή την περίπτωση η αιτία ανάγεται στην υποτίμηση από πλευράς των μαθητών τόσο του ρόλου του φοιτητή ως υποψήφιου εκπαιδευτικού που καλείται να ανατικαταστήσει για ένα σύντομο χρονικό διάστημα και να αναλάβει τον ρόλο του δασκάλου της τάξης, όσο και στην υποτίμηση και ταυτόχρονα στη σύγχυση του περιεχομένου συγκεκριμένων μαθημάτων όπως των Θρησκευτικών ή της Γυμναστικής, τα οποία σε πολλές περιπτώσεις αντικαθίστανται από δραστηριότητες χαλάρωσης και ψυχαγωγίας. Το τελευταίο είναι αποτέλεσμα της υποτίμησής τους, πολλές φορές και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν εκτιμούν τη διδακτική αξία και τον σκοπό τους.

Συνοψίζοντας, θα έλεγα πως η φοιτήτρια προβαίνει σε μία αξιολογη προσπάθεια αναστοχασμού, επιχειρώντας να συνδέσει και τη θεωρία με την πράξη, το οποίο καταφέρνει ως έναν βαθμό φτάνοντας στο επίπεδο της αιτιολόγησης. Ωστόσο, η μη λεπτομερής περιγραφή συγκεκριμένων πειθαρχικών προβλημάτων, η απουσία προβληματισμού για την αιτία της ανεπιτυχούς αντιμετώπισης τους και της χρήσης αναποτελεσματικών μεθόδων, καθώς και η αναζήτηση εναλλακτικών πρακτικών οι οποίες θα μπορούσαν να επιφέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα δεν επιτρέπουν στη φοιτήτρια να φτάσει στο επίπεδο της κριτικής ανάλυσης και να επιτύχει σε βάθος αναστοχασμό.

<p>Κείμενο:2 2^ο Κρίσιμο Περιστατικό:</p> <p>Όπως προαναφέρθηκε στις προϋποθέσεις διδασκαλίας και μάθησης, το Γ3 απαρτίζεται από δεκαέξι (16) συνολικά μαθητές, εκ των οποίων δυο είναι Ρομά¹, τρεις παιδιά μεταναστών από την Αλβανία και ένας είναι ιδιαίτερα επιθετικός και χλευαστικός² έναντι των υπολοίπων³.</p>	<p>Θέμα: Αντιμετώπιση ρατσιστικής συμπεριφοράς</p> <p>1.η φοιτήτρια χρησιμοποιεί την επίσημη ονομασία των τσιγγάνων, για να είναι πολιτικά σωστή 2.στοιχεία της ταυτότητας του μαθητή- με τη χρήση αυτών των επιθέτων από την αρχή αποδίδει ευθύνη στον μαθητή 3. ο μαθητής σε θέση άναρχου- απείθαρχου υποκειμένου 4.τονίζει τη συχνότητα εμφάνισης του προβλήματος («σχεδόν σε καθημερινή βάση») - έμμεσα και την αγανάκτησή της</p>
---	--

Σχεδόν σε καθημερινή βάση⁴ ο μαθητής ο οποίος παρουσίαζε⁵ γενικότερα προβλήματα συμπεριφοράς, επιτίθονταν λεκτικά στο αγόρι Ρομ λέγοντάς του: «Βρωμάς γυφτίλα. Φύγε μακρυά»⁶, αλλά και σωματικά, καθώς πιάνονταν στα χέρια. Επίσης κορόιδευε τα παιδιά μεταναστών και έλεγε στους συμμαθητές του, να μην κάνουν παρέα με αυτά και με τους Ρομά⁷.

Συζήτησα με την εκπαιδευτικό της τάξης το θέμα αυτό⁸ και με ενημέρωσε ότι ο συγκεκριμένος ημεδαπός μαθητής, παρουσίαζε όλα τα χρόνια φοίτησής του σχολείο, προβλήματα συμπεριφοράς και πειθαρχίας, όπως ακριβώς και ο αδερφός του, που φοιτά στην Δ' Τάξη του ίδιου σχολείου. Έχουν γίνει από πλευράς σχολείου, επανειλημμένες συστάσεις στους γονείς του παιδιού, χωρίς όμως αποτέλεσμα.

Βλέποντας τέτοιου είδους συμπεριφορές, πιστεύω ότι όλα αυτά είναι κατάλοιπα των βιωμάτων του παιδιού μέσα από την οικογένεια και ότι προφανώς δεν έχει εφοδιαστεί με τις απαραίτητες αρχές – κανόνες συμπεριφοράς. Δε μπορεί να αποδεχτεί⁹ την πολιτισμική ετερότητα, θεωρώντας κατώτερο, όποιον είναι διαφορετικός από αυτόν.

Επίπεδο Αιτιολόγησης

Κάθε φορά που παρατηρούνταν τέτοιου είδους φαινόμενα, έκανα τις δέουσες συστάσεις¹⁰ στο μαθητή, ο οποίος συμμορφωνόταν μόνο για εκείνη τη στιγμή¹¹. Μάλιστα λόγω προτροπής της κάθε σχολικής μονάδας από το Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων για ανάπτυξη πολιτικών που σκοπό έχουν την πρόληψη και την αντιμετώπιση του σχολικού

5. χρήση ενεργητικής φωνής για να περιγράψει τις ενέργειες του μαθητή-απόδοση ευθύνης στον μαθητή

6. χρησιμοποιεί τη διακειμενική γλωσσική αναπαράσταση του ευθέως λόγου

7. χρήση ενεργητικής φωνής για να περιγράψει τις ενέργειες του μαθητή-απόδοση ευθύνης στον μαθητή

8. Αντιμετώπιση-χρήση ενεργητικής φωνής

9. η χρήση του ρήματος «δεν μπορεί» λειτουργεί ως «διαμεσολαβητής», αντί του άμεσου «δεν αποδέχεται» - μετριάζει την ενέργεια

10. η χρήση της παθητικής φωνής υποδηλώνει αποστασιοποίηση/ το «δέουσες συστάσεις» παραπέμπει σε διοικητικό/νομικό λεξιλόγιο

11. υποδηλώνεται η αναποτελεσματικότητα της φοιτήτριας

<p>εκφοβισμού, ανέλυσα¹² την Τετάρτη 09/3/2016 στους μαθητές, στο πλαίσιο του μαθήματος της Ευέλικτης Ζώνης – Βιωματική Δράση, το θέμα του Σχολικού εκφοβισμού(Bullying), με παράλληλη αναφορά σε περιστατικά που οι ίδιοι οι μαθητές έχουν βιώσει.</p>	<p>12.Αντιμετώπιση-χρήση ενεργητικής φωνής</p>
---	---

Ανάλυση:

Η φοιτήτρια αντιμετώπισε κατά την πρακτική της άσκηση φαινόμενα ρατσιστικής συμπεριφοράς από έναν συγκεκριμένο μαθητή. Η ίδια από την αρχή δηλώνει το προφίλ της τάξης της, το οποίο χαρακτηρίζει η πολιτισμική ετερογένεια και εστιάζει στη συμπεριφορά ενός μαθητή, τον οποίο χαρακτηρίζει «επιθετικό» και «χλευαστικό». Ο μαθητής, δηλαδή, από την αρχή τίθεται σε θέση άναρχου-υποκειμένου.

Σε επίπεδο ανάκλησης, η φοιτήτρια τονίζει τη συχνότητα εμφάνισης του προβλήματος και έμμεσα την αγανάκτησή της («*Σχεδόν σε καθημερινή βάση(...)*»). Επιπλέον, χρησιμοποιεί ενεργητική φωνή για την περιγραφή των ενεργειών του μαθητή και του αποδίδει μερίδιο ευθύνης («*(...)ο μαθητής ο οποίος παρουσίαζε γενικότερα προβλήματα συμπεριφοράς(...)*»), «*Επίσης κορόιδευε τα παιδιά μεταναστών και έλεγε στους συμμαθητές του, να μην κάνουν παρέα με αυτά και με τους Ρομά*»).

Η φοιτήτρια χρησιμοποιεί ρήματα σε ενεργητική φωνή, τονίζοντας τις ενέργειές της κατά την περιγραφή αντιμετώπισης του προβλήματος, γεγονός που υποδηλώνει έναν βαθμό βεβαιότητας για την αποτελεσματικότητα του τρόπου διαχείρισης του κρίσιμου περιστατικού («*Συζήτησα με την εκπαιδευτικό της τάξης το θέμα αυτό (...)*»), «*(...)έκανα τις δέουσες συστάσεις στο μαθητή(...)*», «*(...)ανέλυσα την Τετάρτη 09/3/2016 στους μαθητές(...)*»).

Σε επίπεδο αιτιολόγησης χρησιμοποιείται το τροπικό ρήμα «πιστεύω» (ενεστωτικός χρόνος), η χρήση του οποίου υποδηλώνει ισχυρή τροπικότητα («*Βλέποντας τέτοιου είδους συμπεριφορές, πιστεύω ότι όλα αυτά είναι κατάλοιπα των βιωμάτων του παιδιού μέσα από την οικογένεια και ότι προφανώς δεν έχει εφοδιαστεί με τις απαραίτητες αρχές – κανόνες συμπεριφοράς. Δε μπορεί να αποδεχτεί την πολιτισμική*

ετερότητα, θεωρώντας κατώτερο, όποιον είναι διαφορετικός από αυτόν»). Ωστόσο, η τεκμηρίωση της φοιτήτριας για τις ρίζες του προβλήματος θεωρείται περισσότερο εμπειρική παρά επιστημονική, καθώς δεν προβαίνει σε άμεση σύνδεση με τη θεωρία, ούτε επιχειρεί μία προσέγγιση με το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή προκειμένου να επιβεβαιώσει τις υποθέσεις της.

Τέλος, η φοιτήτρια δηλώνει την αναποτελεσματικότητα των μεθόδων που χρησιμοποίησε («Κάθε φορά που παρατηρούνταν τέτοιου είδους φαινόμενα, έκανα τις δέουσες συστάσεις στο μαθητή, ο οποίος συμμορφωνόταν μόνο για εκείνη τη στιγμή») χωρίς όμως να κάνει προσπάθεια για βελτίωσή τους ή αναζήτηση εναλλακτικών μεθόδων. Εντύπωση προκαλεί το επίθετο/μετοχή «δέουσες» αλλά και το ουσιαστικό «συστάσεις» που υποδηλώνουν διδακτισμό, αλλά και έναν λόγο διοικητικό/νομικό, ο οποίος διακρίνεται από παιδαγωγική παγερότητα.

<p>Κείμενο:3 3^ο Κρίσιμο Περιστατικό:</p> <p>Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της Γλώσσας, ανατέθηκε σε έναν μαθητή να συγκεντρώσει τα τετράδια ορθογραφίας των συμμαθητών του. Ωστόσο, κανένας μαθητής δεν επιθυμούσε να δώσει¹ το τετράδιό του στο συγκεκριμένο παιδί, εκτός από ένα αγόρι, υποτιμώντας το αγόρι αυτό. Αυτό το περιστατικό είχε ως αποτέλεσμα να στενοχωρήσει² τον μαθητή, ο οποίος έκαισε στο θρανίο του κλαίγοντας. Το περιστατικό αυτό αντιμετωπίστηκε³ με τον εξής τρόπο: Δημιουργήθηκε³ μία γωνία μέσα στην τάξη, η οποία ονομάστηκε³ η Γωνιά της ΣΥΜΦΙΛΙΩΣΗΣ. Επίσης, δημιουργήθηκαν³ και δύο καρτέλες (Ακούω και Μιλώ). Η γωνιά αυτή είχε ως στόχο να βοηθήσει⁴ τους μαθητές να λύσουν τις διαφορές και τα προβλήματά τους μέσα</p>	<p>Θέμα: Απόρριψη μαθητή από την πλειοψηφία της τάξης</p> <p>1.χρήση του «διαμεσολαβητικού» ρήματος «δεν επιθυμούσε», αντί του άμεσου «δεν έδωσε», προκειμένου να μετριάσει την ενέργεια του ρήματος 2.χρήση της υποτακτικής «να στενοχωρήσει» ως συμπλήρωμα στη φράση «είχε ως αποτέλεσμα», η οποία λειτουργεί ως «διαμεσολαβητής», προκειμένου να μετριάσει την ενέργεια του ρήματος και κατ' επέκταση το ίδιο το πρόβλημα 3.χρήση παθητικής φωνής στον τρόπο αντιμετώπισης του προβλήματος με τη φοιτήτρια να κρατά μία απόσταση από αυτό και να μετριάσει τη συμμετοχή της 4.η «Γωνιά» έχει υποστασιοποιηθεί και αυτονομηθεί από τη δημιουργό της και λειτουργεί ως υποκείμενο του ρήματος</p>
--	---

από τον διάλογο, καθώς και να μάθει⁴ στα παιδιά να μην διακόπτουν έναν συμμαθητή τους την ώρα που μιλάει, αλλά να ακούει με προσοχή αυτά που έχει να τους πει και να εκφράσει την άποψή του όταν θα έρθει η σειρά του. Έτσι λοιπόν, το αγοράκι⁵ που άρχισε να κλαίει⁶, σηκώθηκε στην Γωνιά της ΣΥΜΦΙΛΙΩΣΗΣ, πήρε την καρτέλα "Μιλάω" και εξέφρασε στους συμμαθητές του τον λόγο που τον οδήγησε να κλάψει, τα συναισθήματά του κ.α. Αρχικά οι μαθητές δυσκολεύτηκαν να κατανοήσουν το γεγονός πως όταν μιλάει ένας συμμαθητής μας δεν τον διακόπτουμε, και έτσι δεν τον άφηναν να ολοκληρώσει τις προτάσεις του. Σιγά σιγά όμως **το συνειδητοποίησαν**⁷ και έτσι μπόρεσε να ολοκληρωθεί με επιτυχία ο διάλογος. Επίσης πρέπει να αναφερθεί ότι χρειάστηκε αρκετός χρόνος⁸ προκειμένου να βρεθεί μία λύση στο πρόβλημα, αλλά τελικά οι μαθητές κατάφεραν⁹ να προτείνουν μία λύση που ικανοποιούσε και τις δύο πλευρές. Η Γωνιά της ΣΥΜΦΙΛΙΩΣΗΣ δεν χρησιμοποιήθηκε¹⁰ μόνο στο συγκεκριμένο περιστατικό, αλλά αξιοποιήθηκε¹⁰ και την αμέσως επόμενη ώρα, όταν μία παρέα κοριτσιών είχε κάποιες διαφωνίες σχετικά με ορισμένες παραβάσεις κανόνων από ορισμένες μαθήτριες σε ένα παιχνίδι που έπαιζαν στο διάλειμμα. Οι συγκεκριμένες μαθήτριες πήραν¹¹ πρωτοβουλία και σηκώθηκαν¹¹ μόνες τους στη Γωνιά της ΣΥΜΦΙΛΙΩΣΗΣ, προκειμένου να λύσουν το πρόβλημά τους. Αυτή τη φορά οι μαθητές σέβονταν τον συμμαθητή τους που είχε τον λόγο, χωρίς

5. αποσιωπάται η ταυτότητα του μαθητή, για να τον προστατέψει/ η υποκοριστική κατάληξη δείχνει συμπάθεια

6. το «διαμεσολαβητικό» ρήμα «άρχισε», αντί της ενεργητικής φωνής «έκλαιγε» έχει σκοπό να μετριάσει το αρνητικό αποτέλεσμα καθώς και την ευθύνη της φοιτήτριας σε αυτό

7. χρησιμοποιείται η ενεργητική φωνή για να τονίσει την αποτελεσματικότητα της λύσης

8. επισημαίνεται ένα μειονέκτημα της λύσης

9. χρησιμοποιείται ενεργητική φωνή για να τονιστεί ότι οι ίδιοι οι μαθητές έλυσαν με τον διάλογο τη μεταξύ τους διένεξη και συνεπώς αναδεικνύεται και πάλι η αποτελεσματικότητα της φοιτήτριας σχετικά με τον τρόπο που διαχειρίστηκε το πρόβλημα

10. επιλέγει να χρησιμοποιήσει παθητική φωνή με την ίδια να κρατά μία απόσταση από αυτό και να μετριάσει τη συμμετοχή της

11. χρήση ρημάτων ενεργητικής διάθεσης- αποτελεσματικότητα λύσης

12. με τη χρήση της παθητικής φωνής η συμφιλίωση παρουσιάζεται να επιτυγχάνεται χάρη στο μέσο που χρησιμοποιήθηκε

<p>να διακόπτουν¹¹ και η συμφιλίωση επιτεύχθηκε γρηγορότερα¹².</p>	
--	--

Ανάλυση:

Η φοιτήτρια κλήθηκε να διαχειριστεί την απόρριψη ενός μαθητή της από την πλειοψηφία της τάξης, όταν ανέθεσε στον πρώτο να συγκεντρώσει τα τετράδια ορθογραφίας και οι υπόλοιποι συμμαθητές αρνήθηκαν να τα παραδώσουν. Το επίπεδο του αναστοχασμού της συγκεκριμένης φοιτήτριας είναι αυτό της ανάκλησης και αφορά στην απλή περιγραφή του κρίσιμου περιστατικού καθώς και του τρόπου αντιμετώπισής του, ενώ απουσιάζει η αναζήτηση της αιτίας στη συμπεριφορά των συμμαθητών απέναντι στο συγκεκριμένο παιδί, η ταυτότητα του οποίου αποσιωπάται πέρα από απλή αναφορά στο φύλο του για λόγους προστασίας («ένας μαθητής», «το αγοράκι που άρχισε να κλαίει»). Παράλληλα, η χρήση του υποκοριστικού «αγοράκι» υποδηλώνει και μία συμπάθεια προς το πρόσωπό του.

Κατά την περιγραφή της αντίδρασης του μαθητή στην απόρριψη των συμμαθητών του η φοιτήτρια χρησιμοποιεί «διαμεσολαβητικά» ρήματα και φράσεις με τη συνοδεία υποτακτικής έγκλισης («είχε ως αποτέλεσμα να στενοχωρήσει», «που άρχισε να κλαίει»), προκειμένου να μετριάσει το αρνητικό αποτέλεσμα ενός προβλήματος που προϋπήρχε και εκδηλώθηκε με την απόφασή της να αναθέσει στο συγκεκριμένο παιδί τη συλλογή των τετραδίων.

Όσον αφορά την περιγραφή του τρόπου αντιμετώπισης του κρίσιμου περιστατικού, επιλέγεται από τη φοιτήτρια η χρήση παθητικής φωνής, με την ίδια να κρατά μία απόσταση από αυτό και να μετριάξει τη συμμετοχή της (*«Δημιουργήθηκε μία γωνία μέσα στην τάξη, η οποία ονομάστηκε η Γωνιά της ΣΥΜΦΙΛΙΩΣΗΣ. Επίσης, δημιουργήθηκαν και δύο καρτέλες (Ακούω και Μιλώ)»*),

«Η Γωνιά της ΣΥΜΦΙΛΙΩΣΗΣ δεν χρησιμοποιήθηκε μόνο στο συγκεκριμένο περιστατικό, αλλά αξιοποιήθηκε...»). Το τελευταίο επιβεβαιώνεται και από το γεγονός ότι η

«Γωνιά» υποστασιοποιείται και αυτονομείται από τη δημιουργό της κατά την περιγραφή. Η φοιτήτρια δηλαδή διατηρεί τη θέση του αμέτοχου-υποκειμένου.

Ωστόσο, τόσο κατά την περιγραφή των στόχων της προτεινόμενης λύσης («Η γωνιά αυτή είχε ως στόχο να βοηθήσει τους μαθητές να λύσουν τις διαφωνίες και τα προβλήματα τους μέσα από τον διάλογο, καθώς και να μάθει στα παιδιά να μην διακόπτουν έναν συμμαθητή τους την ώρα που μιλάει, αλλά να ακούει με προσοχή αυτά που έχει να τους πεί και να εκφράσει την άποψή του όταν θα έρθει η σειρά του») όσο και κατά την περιγραφή της εφαρμογής της λύσης από τους μαθητές («Έτσι λοιπόν, το αγοράκι (...) σηκώθηκε στην Γωνιά της ΣΥΜΦΙΛΙΩΣΗΣ, πήρε την καρτέλα "Μιλάω" και εξέφρασε στους συμμαθητές του....», «τελικά οι μαθητές κατάφεραν να προτείνουν μία λύση που ικανοποιούσε και τις δύο πλευρές», «Οι συγκεκριμένες μαθήτριες πήραν πρωτοβουλία και σηκώθηκαν μόνες τους στη Γωνιά της ΣΥΜΦΙΛΙΩΣΗΣ, προκειμένου να λύσουν το πρόβλημά τους. Αυτή τη φορά οι μαθητές σέβονταν τον συμμαθητή τους που είχε τον λόγο, χωρίς να διακόπτουν, και η συμφιλίωση επιτεύχθηκε γρηγορότερα»), χρησιμοποιείται ενεργητική φωνή για να τονιστεί η αποτελεσματικότητα της λύσης που προτάθηκε. Μέσα από την ανάδειξη της αποτελεσματικότητας της λύσης, ίσως η ίδια προσπαθεί να επιβεβαιώσει και τη δική της αποτελεσματικότητα κατά την πρώτη οργανωμένη επαφή της με τη διδακτική διαδικασία στην πράξη, αναλαμβάνοντας την ευθύνη μίας ολόκληρης τάξης. Επιπλέον, στην τελευταία φράση της «η συμφιλίωση επιτεύχθηκε γρηγορότερα», τονίζεται η αποτελεσματικότητα του μέσου που χρησιμοποιήθηκε με τη χρήση της παθητικής φωνής.

Κείμενο:4

4^ο Κρίσιμο Περιστατικό:

Κατά τη διάρκεια της πρακτικής μου άσκησης δεν αντιμετώπισα καταστάσεις και κρίσιμα περιστατικά που με δυσκόλεψαν να τα διαχειριστώ και να χρειαστώ τη βοήθεια της δασκάλας της τάξης¹. Γενικά, έμεινα¹ ευχαριστημένη με την προσπάθειά μου και τη συνεργασία μου με τους μαθητές². Παρ' όλα αυτά, κρίνω σκόπιμο να αναφέρω δύο περιστατικά που αναστάτωσαν για λίγα λεπτά³ το κλίμα της τάξης και καθυστέρησε η ροή του μαθήματος⁴.

Πιο συγκεκριμένα, την Παρασκευή 19/02 πριν την ώρα της Φυσικής, στο διάλειμμα δύο μαθητές, ένα αγόρι και ένα κορίτσι⁵, τσακώθηκαν για μια ζωγραφιά, στην οποία το αγόρι επιχείρησε να σχεδιάσει το κορίτσι, πράγμα το οποίο δεν ήταν ευχάριστο και αποδεκτό από εκείνη. Όταν, λοιπόν, χτύπησε το κουδούνι και μπήκα στην τάξη, βρήκα αναστατωμένους τους μαθητές μου, με αποτέλεσμα να κάνω μια συζήτηση μαζί τους για το τι συνέβη και ποια λύση μπορούμε να βρούμε⁶

στο πρόβλημά τους. Έτσι, συνειδητοποίησα και μου το επιβεβαίωσαν και τα παιδιά, ότι υπάρχει ένας ανταγωνισμός και μια αντιπαλότητα μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών του τμήματος⁷.

Επίπεδο Αιτιολόγησης

Προσπάθησα να τους μιλήσω για το ομαδικό κλίμα⁸ και το γεγονός ότι τα θρανία τους δεν είναι σε ομάδες, τις υπόλοιπες μέρες του σχολικού έτους, πιστεύω ότι, ίσως⁹, να εμποδίζει αυτή την αίσθηση ομαδικότητας και

Θέμα: Αντιμετώπιση τσακωμού (πρόβλημα διαπροσωπικών σχέσεων)

1.χρήση ενεργητικής φωνής, η φοιτήτρια με αυτοπεποίθηση δηλώνει την αποτελεσματικότητά της από την αρχή, προκαταβάλλει τον αναγνώστη

2.η φοιτήτρια αντιλαμβάνεται τους φοιτητές ως συνεργάτες της στη διδακτική διαδικασία

3.ορίζει το χρονικό διάστημα των περιστατικών για να μειώσει τη σημασία τους

4.το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στη ροή του μαθήματος και τη διδασκαλία που δεν κύλησε ομαλά

5.αποσιωπάται η ταυτότητα των μαθητών για λόγους προστασίας, πέρα από το φύλο τους, το οποίο αποκαλύπτεται γιατί συνδέεται παρακάτω με την αιτία του προβλήματος

6.χρήση α' πληθυντικού προσώπου –φοιτήτρια και μαθητές σε θέση υποκειμένων συνεργατών

7. καμία αναφορά στη θεωρία(ψυχολογία)- ύπαρξη ενός αφελούς και ειλικρινούς συγχρόνως εμπειρισμού («μου το επιβεβαίωσαν και τα παιδιά»)

8. όλα λύνονται με τη συζήτηση/διδασχή

9. αντίφαση από τη μια «πιστεύω» από την άλλη «ίσως» - το «ίσως» μετριάζει την ισχύ του «πιστεύω»

10.αποδίδει την αιτία στις συνθήκες της τάξης

11. σαν να ήταν αυτό το ζητούμενο:δηλαδή το πρόβλημα που θα δημιουργούσαν στην ίδια και όχι αυτό καθεαυτή η σχέση μεταξύ των

<p>συνεργασίας των μαθητών¹⁰.</p>	<p>παιδιών</p>
<p>Επίπεδο Αιτιολόγησης</p>	
<p>Μετά από τη συζήτησή μας, ζήτησε ο ένας στον άλλο συγγνώμη και δεν μου δημιούργησαν κάποιο άλλο πρόβλημα κατά τη διάρκεια της πρακτικής μου άσκησης¹¹. Το μάθημα άρχισε με δέκα λεπτά καθυστέρηση, καθώς δεν ήθελα να περάσει απαρατήρητο και ασχολίαστο το συμβάν, <u>αφού οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του κλίματος της τάξης και στην επίδοση των μαθητών.</u></p>	
<p>Επίπεδο Αιτιολόγησης- σύνδεση με τη θεωρία</p>	
<p>Ακόμα, ρωτώντας, στο τέλος της ώρας, τη δασκάλα της τάξης, μου ανέφερε ότι αυτή η κόντρα υπάρχει αρκετά χρόνια και δεν έχουν καταφέρει να την επιλύσουν.</p>	
<p><u>Ίσως εάν είχα περισσότερο χρόνο να προσπαθούσα να βρω¹² τον κατάλληλο τρόπο για την ανάπτυξη¹³ του αισθήματος της ομαδικότητας στο τμήμα και τη βελτίωση¹³ των σχέσεων μεταξύ αγοριών – κοριτσιών , ώστε να μην δημιουργούνται τέτοιου είδους προβλήματα. Αν οι μαθητές έχουν καλές σχέσεις μεταξύ τους, τότε διευκολύνεται το έργο του εκπαιδευτικού και ενισχύεται η θέληση και η όρεξη των παιδιών για μάθηση¹⁴.</u></p>	<p>12.χρήση του ρήματος «προσπαθούσα» μετριάξει την προσδοκία αποτελέσματος/«ίσως»- τροπικότητα μετριασμού 13.ονοματικοί τύποι εκφοράς του λόγου διαχωρίζουν το πρόβλημα από τους εμπλεκόμενους</p>
<p>Επίπεδο Κριτικής Ανάλυσης</p>	<p>14. η φοιτήτρια σε θέση κριτικού υποκειμένου</p>

Ανάλυση:

Η συγκεκριμένη φοιτήτρια κλήθηκε να διαχειριστεί έναν τσακωμό που εκδηλώθηκε ανάμεσα σε ένα αγόρι και ένα κορίτσι της τάξης της. Ήδη από την αρχή προκαταβάλλει τον αναγνώστη και με αυτοπεποίθηση δηλώνει την

αποτελεσματικότητά της ως εκπαιδευτικού, με τη χρήση ενεργητικής φωνής κατά την οποία τονίζεται ο δράστης της ενέργειας («...δεν αντιμετώπισα καταστάσεις και κρίσιμα περιστατικά που με δυσκόλεψαν να τα διαχειριστώ και να χρειαστώ τη βοήθεια της δασκάλας της τάξης. Γενικά, έμεινα ευχαριστημένη με την προσπάθειά μου και τη συνεργασία μου με τους μαθητές»). Παράλληλα τονίζει τη σύντομη διάρκεια του κρίσιμου περιστατικού πριν ακόμη αρχίσει να το περιγράφει, μειώνοντας έτσι τη σημασία του («Παρ' όλα αυτά, κρίνω σκόπιμο να αναφέρω δύο περιστατικά που αναστάτωσαν για λίγα λεπτά...»). Στο τελευταίο εντοπίζεται και μία αντίφαση, καθώς ενώ επισημαίνεται η σύντομη διάρκεια του περιστατικού, το ρήμα «αναστάτωσαν» τονίζει την έντασή του.

Σε επίπεδο ανάκλησης η φοιτήτρια περιγράφει χωρίς ιδιαίτερες λεπτομέρειες το περιστατικό που συνέβη και τον τρόπο διαχείρισής του («Πιο συγκεκριμένα, την Παρασκευή 19/02 πριν την ώρα της Φυσικής, στο διάλειμμα δύο μαθητές, ένα αγόρι και ένα κορίτσι, τσακώθηκαν για μια ζωγραφιά, στην οποία το αγόρι επιχείρησε να σχεδιάσει το κορίτσι, πράγμα το οποίο δεν ήταν ευχάριστο και αποδεκτό από εκείνη. Όταν, λοιπόν, χτύπησε το κουδούνι και μπήκα στην τάξη, βρήκα αναστατωμένους τους μαθητές μου, με αποτέλεσμα να κάνω μια συζήτηση μαζί τους για το τι συνέβη και ποια λύση μπορούμε να βρούμε στο πρόβλημά τους»). Η φοιτήτρια φαίνεται να νιώθει μέρος του συνόλου της τάξης καθώς χρησιμοποιεί α' πληθυντικό πρόσωπο («ποια λύση μπορούμε να βρούμε στο πρόβλημά τους»), αντιμετωπίζει τους μαθητές της ως ισάξιους συνεργάτες («και τη συνεργασία μου με τους μαθητές») και συνδιαχειριστές της κατάστασης για μία από κοινού λύση στο πρόβλημα.

Σε επίπεδο αιτιολόγησης («Έτσι, συνειδητοποίησα και μου το επιβεβαίωσαν και τα παιδιά, ότι υπάρχει ένας ανταγωνισμός και μια αντιπαλότητα μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών του τμήματος. Προσπάθησα να τους μιλήσω για το ομαδικό κλίμα και το γεγονός ότι τα θρανία τους δεν είναι σε ομάδες, τις υπόλοιπες μέρες του σχολικού έτους, πιστεύω ότι, ίσως, να εμποδίζει αυτή την αίσθηση ομαδικότητας και συνεργασίας των μαθητών») η φοιτήτρια και πάλι χρησιμοποιώντας ενεργητική φωνή καταλήγει στην έλλειψη ομαδικότητας ως αιτία εμφάνισης του προβλήματος. Επιπλέον, η αιτία αποδίδεται και στις συνθήκες της τάξης και συγκεκριμένα στη διαμόρφωση των θρανίων («(...)το γεγονός ότι τα θρανία τους δεν είναι σε ομάδες, τις υπόλοιπες μέρες του σχολικού έτους, πιστεύω ότι, ίσως, να εμποδίζει αυτή την αίσθηση ομαδικότητας και συνεργασίας των μαθητών»). Τέλος, επιχειρείται και μία προσπάθεια σύνδεσης με

το θεωρητικό της υπόβαθρο στο εξής σημείο: *«αφού οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του κλίματος της τάξης και στην επίδοση των μαθητών».*

Η συγκεκριμένη φοιτήτρια θα μπορούσαμε να πούμε ότι επιχειρεί κι έναν βαθύτερο αναστοχασμό, προσεγγίζοντας το επίπεδο της κριτικής ανάλυσης και αναλαμβάνοντας τη θέση κριτικού υποκειμένου (*«Ίσως εάν είχα περισσότερο χρόνο να προσπαθούσα να βρω τον κατάλληλο τρόπο για την ανάπτυξη του αισθήματος της ομαδικότητας στο τμήμα και τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ αγοριών – κοριτσιών, ώστε να μην δημιουργούνται τέτοιου είδους προβλήματα. Αν οι μαθητές έχουν καλές σχέσεις μεταξύ τους, τότε διευκολύνεται το έργο του εκπαιδευτικού και ενισχύεται η θέληση και η όρεξη των παιδιών για μάθηση»*). Στο πλαίσιο αποτίμησης του κρίσιμου περιστατικού, καταλήγει στο συμπέρασμα για την αναγκαιότητα ενός εναλλακτικού τρόπου διαχείρισής του, τον οποίο θα μπορούσε να ακολουθήσει. Ωστόσο, η χρήση Η χρήση του ρήματος «προσπαθούσα», οι ονοματικοί τύποι εκφοράς του λόγου, η λέξη «ίσως» και η υποθετική πρόταση αποτελούν στοιχεία επιστημικής τροπικότητας και υποδηλώνουν μία τάση αβεβαιότητας, ανασφάλειας και αποποίησης της ευθύνης.

Σε γενικές γραμμές η συγκεκριμένη φοιτήτρια νιώθει σιγουριά για τον εαυτό της, ικανοποίηση και αποτελεσματικότητα ως προς τον τρόπο που διαχειρίστηκε το κρίσιμο περιστατικό. Ωστόσο σε κάποια σημεία της αντιμετώπισης η χρήση ρημάτων με τη συνοδεία υποτακτικής έγκλισης καθώς και ονοματικών τύπων εκφοράς του λόγου, αποκαλύπτουν έναν βαθμό αναμενόμενης ανασφάλειας (*«Προσπάθησα να τους μιλήσω για το ομαδικό κλίμα...», «Ίσως εάν είχα περισσότερο χρόνο να προσπαθούσα να βρω τον κατάλληλο τρόπο για την ανάπτυξη του αισθήματος της ομαδικότητας στο τμήμα και τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ αγοριών – κοριτσιών, ώστε να μην δημιουργούνται τέτοιου είδους προβλήματα»*). Τέλος, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι το ενδιαφέρον της φοιτήτριας επικεντρώνεται περισσότερο στην ομαλή ροή του μαθήματος (*«(...)καθυστέρησε η ροή του μαθήματος»*) και λιγότερο στη διαχείριση του συμβάντος, την παιδαγωγική, δηλαδή, διάσταση της διδασκαλίας (*«Το μάθημα άρχισε με δέκα λεπτά καθυστέρηση (...)»*). Αυτό πιθανόν εξηγείται από το άγχος που καταλαμβάνει τους φοιτητές κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας τους, καθώς γνωρίζουν ότι κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας πρέπει να διδάξουν συγκεκριμένη ύλη, οπότε λογικό είναι να αισθάνονται ότι καθυστερούν.

<p>Κείμενο:5 5^ο Κρίσιμο Περιστατικό:</p> <p>Κατά τη διάρκεια των δύο εβδομάδων της πρακτικής μου άσκησης, δεν αντιμετώπισα ιδιαίτερα προβλήματα με τους μαθητές¹. Ένα περιστατικό, όμως, που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί² κρίσιμο, είναι το ακόλουθο: Στο πλαίσιο μιας δραστηριότητας στη διδακτική της Νεοελληνικής Γλώσσας, ανέθεσα στους μαθητές να συνεργαστούν ομαδικά (είχαν δημιουργηθεί 3 ομάδες των 4 μαθητών), με στόχο να οργανώσουν και να εκθέσουν τις ιδέες τους, συντάσσοντας τον δικό τους μύθο. Στη διαδικασία αυτή, εντοπίστηκε³ η άρνηση⁴ των μαθητών (της μιας ομάδας) να λειτουργήσουν συλλογικά στη συγκεκριμένη ομάδα. Δεν υπήρχε συνεργασία μεταξύ των μαθητών και έλειπε το κλίμα ομαδοσυνεργατικότητας⁴. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα ένας μαθητής της ομάδας να εκνευριστεί (ξέσπασμα θυμού) και να θέλει να φύγει από το σχολικό περιβάλλον και από την αίθουσα. Δεν τον άφησα και επιχείρησε να φύγει από το παράθυρο της τάξης. Επίσης, μια μαθήτρια της ίδιας ομάδας έκλαιγε επειδή ισχυριζόταν⁵ ότι οι συμμαθητές της την κατηγορούσαν ότι δεν είχε ωραίες ιδέες για την πλοκή του μύθου (έκφραση λεκτικής βίας). Το κλίμα της τάξης έγινε ακόμη πιο άσχημο⁶, όταν δύο μέλη της ομάδας τσακώθηκαν και πιάστηκαν στα χέρια (περιστατικό σωματικής βίας). Προσπάθησα να συζητήσω με τα παιδιά το πρόβλημα που είχε δημιουργηθεί, για να βρεθεί</p>	<p>Θέμα: Έλλειψη ομαδικότητας- εμφάνιση φαινομένων λεκτικής και σωματικής βίας</p> <p>1.προκαταβάλλει τον αναγνώστη για την αποτελεσματικότητά της</p> <p>2.το ρήμα «θα μπορούσε» καθιστά αδυναμη την τροπικότητα- αβεβαιότητα</p> <p>3.χρήση παθητικής φωνής—απουσία δράστη</p> <p>4.με την ονοματοποίηση η πράξη μετατρέπεται σε φαινόμενο που μπορεί να γενικευτεί (δηλαδή, αυτή η άρνηση είναι κάτι που παρατηρείται γενικά στις τάξεις)</p> <p>5. το ρήμα αυτό δηλώνει πως η φοιτήτρια δεν πιστεύει ό,τι έλεγε η μαθήτρια.</p> <p>6.υποδηλώνει την αγανάκτηση της φοιτήτριας, η οποία αδυνατούσε να διαχειριστεί την κατάσταση- αντίφαση σε σχέση με την αρχική δήλωση</p> <p>7.άμεση δήλωση της αναποτελεσματικότητάς</p>
--	--

<p>μια κοινή λύση και ήθελα χωρίς εντάσεις και φωνές να επιφέρω την τάξη και την ηρεμία αλλά δεν τα κατάφερα⁷. Τα παιδιά ήταν νευρικά και δεν είχαν διάθεση να συζητήσουν. Έτσι, αναγκάστηκα να αναδιαμορφώσω τις ομάδες και να δημιουργήσω νέες⁸, χωρίζοντας τους συγκεκριμένους μαθητές (που προκάλεσαν την ένταση και την αναστάτωση⁹) σε ξεχωριστές ομάδες.</p>	<p>της («αλλά δεν τα κατάφερα»)</p> <p>8.η χρήση του ρήματος «αναγκάστηκα» υποδηλώνει την απόδοση της ευθύνης στις υπάρχουσες συνθήκες με την ίδια την φοιτήτρια να απέχει από τη διαμόρφωση αυτών</p> <p>9.άμεση απόδοση ευθυνών στους μαθητές με τη χρήση της ενεργητικής φωνής</p>
---	--

Ανάλυση:

Η συγκεκριμένη φοιτήτρια αντιμετώπισε κατά τη διάρκεια της πρακτικής της άσκησης το πρόβλημα της έλλειψης ομαδικότητας και συνεργατικότητας από πλευράς των μαθητών, που οδήγησε και σε φαινόμενα λεκτικής και σωματικής βίας μεταξύ τους. Ο αναστοχασμός εντοπίζεται αποκλειστικά σε επίπεδο ανάκλησης, καθώς περιγράφονται απλώς τα γεγονότα όπως συνέβησαν και δεν αναζητώνται οι βαθύτερες αιτίες ή εναλλακτικοί τρόποι διαχείρισης του προβλήματος.

Αρχικά, στη δήλωση της φοιτήτριας: «Ένα περιστατικό, όμως, που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί κρίσιμο(...)», γίνεται φανερή μία αίσθηση αβεβαιότητας από πλευράς της, σχετικά με την κρισιμότητα του περιστατικού που περιγράφει, καθώς το ρήμα «θα μπορούσε» δηλώνει αδύναμη επιστημική τροπικότητα (Κλαίρης & Μπαμπινιώτης, 2010: 469).

Η φοιτήτρια παρουσιάζεται ως θύμα της κατάστασης αποδίδοντας άμεσα την ευθύνη στους μαθητές που προκάλεσαν το πρόβλημα, για τις ενέργειες των οποίων χρησιμοποιεί ενεργητική φωνή («(...)επιχείρησε να φύγει από το παράθυρο της τάξης», «(...) μαθήτρια της ίδιας ομάδας έκλαιγε(...)», «(...)τους συγκεκριμένους μαθητές (που προκάλεσαν την ένταση και την αναστάτωση)(...)»). Ταυτόχρονα, αβεβαιότητα νιώθει και για την αποτελεσματικότητα των μεθόδων που χρησιμοποίησε για να διαχειριστεί το κρίσιμο περιστατικό («**Προσπάθησα να συζητήσω με τα παιδιά το πρόβλημα που είχε δημιουργηθεί(...)**και ήθελα χωρίς εντάσεις και φωνές να επιφέρω την τάξη και την ηρεμία(...)»), καθώς με τη χρήση του ρήματος «προσπάθησα» μειώνει την προσδοκία του αποτελέσματος. Επιπλέον, αποδίδει την ευθύνη στις υπάρχουσες συνθήκες («Έτσι, **αναγκάστηκα να αναδιαμορφώσω τις ομάδες και να δημιουργήσω νέες(ομάδες)**

(...)). Στη συνέχεια, αναφέρει: «*Το κλίμα της τάξης έγινε ακόμη πιο άσχημο*», γεγονός που υποδηλώνει την αγανάκτησή της, καθώς αδυνατούσε να διαχειριστεί την κατάσταση. Μάλιστα σε κάποιο σημείο δηλώνει άμεσα την αναποτελεσματικότητα των μεθόδων που χρησιμοποίησε («*(...)αλλά δεν τα κατάφερα*»). Τα παραπάνω έρχονται σε αντίθεση με την αρχική της δηλωσή πως δεν αντιμετώπισε ιδιαίτερα προβλήματα με τους μαθητές της, σε μία προσπάθεια να προκαταβάλλει τον αναγνώστη για την αποτελεσματικότητά της ως εκπαιδευτικού και να δικαιολογηθεί.

Τέλος, η φοιτήτρια δε μας ενημερώνει για την έκβαση του συγκεκριμένου περιστατικού, για το εάν λειτούργησε θετικά η επανομαδοποίηση των μαθητών που επιχείρησε και για τις ενέργειές της σχετικά με το παιδί που ήθελε να φύγει από το παράθυρο, καθώς και για το κοριτσάκι που έκλαιγε.

<p>Κείμενο:6 6^ο Κρίσιμο Περιστατικό:</p> <p>Το μοναδικό¹ κρίσιμο περιστατικό που παρατηρήθηκε είναι η κατ' επανάληψη άρνηση² ενός μαθητή (Πέτρου Ατζή³) να συνεργαστεί με την ομάδα του ή το σύνολο της τάξης. <u>Ο συγκεκριμένος μαθητής χρειαζόταν επιπλέον κίνητρα σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές για να δραστηριοποιηθεί (πχ. στην επίλυση ενός προβλήματος)</u>⁴</p> <p>Επίπεδο Αιτιολόγησης</p> <p>και σε περίπτωση που δεν παρέχονταν⁵ ή αποτύγχανε στην συγκεκριμένη δραστηριότητα, δήλωνε αμέσως παραίτηση από την ομάδα και άρνηση να συνεργαστεί⁶. Γενικότερα, <u>ο μαθητής αυτός είχε λανθασμένη εικόνα για τον εαυτό του, καθώς λόγω χαμηλής αυτοεκτίμησης έκρινε ότι ήταν ανίκανος να συμμετέχει και να συμβάλει με κάποιο τρόπο στη διεκπεραίωση μίας δραστηριότητας</u>⁷.</p>	<p>Θέμα: Άρνηση μαθητή για συμμετοχή στη διδακτική διαδικασία</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.προσπαθεί από την αρχή να προκαταβάλει τον αναγνώστη για την αποτελεσματικότητά της ως εκπαιδευτικού και να μετριάσει το πρόβλημα 2.υποδηλώνει το αίσθημα αγανάκτησης που βιώνει η φοιτήτρια από τη συχνή επαναληψη του προβλήματος («κατ' επαναληψη»)/ αντίφαση με το «μοναδικό» που αναφέρει στην αρχή 3.αποκαλύπτεται η ταυτότητα του μαθητή, ίσως από το έντονο συναίσθημα αγανάκτησης που νιώθει η φοιτήτρια 4.υποδηλώνεται άγνοια της φοιτήτριας για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας 5.χρησιμοποιεί παθητική φωνή όταν αναφέρεται στη δική της ενέργεια για να αποποιηθεί την ευθύνη και να αποστασιοποιηθεί 6.το ρήμα «δήλωνε» εκφράζει υψηλή επιστημική τροπικότητα» 7.η φοιτητρια σε θεση κριτικού υποκειμένου
---	---

<p><u>Στον ίδιο λόγο φάνηκε να οφείλεται και η άρνησή του να λύσει κάποιες ασκήσεις⁸, καθώς ήταν προκατειλημμένος εξ αρχής για την αποτυχία του.</u></p>	<p>8. το «φάνηκε» από τη σημασία του εκφράζει επιστημική τροπικότητα - η φοιτήτρια δεν είναι σίγουρη για όσα ακολουθούν</p>
<p>Επίπεδο Αιτιολόγησης</p> <p>Αντιμετώπισα τις εμφανίσεις του περιστατικού με διάλογο⁹ με τον μαθητή στο διάλειμμα, ιδιαίτερη επιβράβευση⁹ κατά τη διάρκεια του μαθήματος όταν ανταποκρινόταν στις δραστηριότητες, ανάθεση καθηκόντων⁹ και εκτός τάξης για συναισθηματική ικανοποίηση, καθώς και κατάλληλη καθοδήγηση⁹ για τον τρόπο επίλυσης ασκήσεων που τον δυσκόλευαν.</p>	<p>9.ως προς τη διαχείριση του προβλήματος η φοιτήτρια επιλέγει ονοματικούς τύπους εκφοράς του λόγου - βλέπει διαδικαστικά και όχι διαπροσωπικά το θέμα / από την άλλη το ρήμα «αντιμετώπισα» σε ενεργητική φωνή, υποδηλώνει μία σιγουριά για την αποτελεσματικότητά της</p>

Ανάλυση:

Η συγκεκριμένη φοιτήτρια συνδέει την έννοια του «κρίσιμου περιστατικού» με τη διαχείριση της αρνητικής στάσης ενός μαθητή απέναντι στις διδακτικές δραστηριότητες που διεξάγονταν στη σχολική αίθουσα. Από την αρχή παρατηρεί κανείς την προσπάθειά της να προκαταβάλλει τον αναγνώστη για την αποτελεσματικότητά της ως εκπαιδευτικού και να μετριάσει το πρόβλημα που αντιμετώπισε («*Το μοναδικό κρίσιμο περιστατικό...*»). Ωστόσο, εντοπίζουμε μία αντίφαση σε σχέση με το παραπάνω, όταν η ίδια αναφέρεται στην «*κατ' επανάληψη άρνηση ενός μαθητή να συνεργαστεί...*», γεγονός που υποδηλώνει το έντονο αίσθημα αγανάκτησης που βίωνε η φοιτήτρια από τη συχνή επανάληψη του προβλήματος. Το τελευταίο πιθανόν να συνδέεται και με την αποκάλυψη της ταυτότητας του μαθητή που «*πρωταγωνιστεί*» στο κρίσιμο περιστατικό στην οποία προβαίνει η αγανακτισμένη φοιτήτρια, καθώς ο κατονομασμός του μαθητή δεν ήταν απαραίτητη πληροφορία στην αφήγηση του κρίσιμου περιστατικού.

Στο επίπεδο της ανάκλησης, η φοιτήτρια περιγράφει το περιστατικό και την αρνητική στάση του μαθητή για συμμετοχή στις δραστηριότητες της τάξης και συνεργασία με τους υπόλοιπους συμμαθητές του, χρησιμοποιώντας ονοματικούς τύπους εκφοράς του λόγου («*η κατ' επανάληψη άρνηση ενός μαθητή (Πέτρου Ατζή) να συνεργαστεί με*

την ομάδα του ή το σύνολο της τάξης», «(...) η άρνησή του να λύσει κάποιες ασκήσεις (...))», ώστε να τονίσει την ενέργεια του ρήματος και το αρνητικό αποτέλεσμα.

Όσον αφορά στις δικές της ενέργειες χρησιμοποιεί παθητική φωνή για να αποποιηθεί την ευθύνη και να αποστασιοποιηθεί (« (...)σε περίπτωση που δεν παρέχονταν (κίνητρα) (...))». Επιπλέον, ως προς τη διαχείριση του προβλήματος, επιλέγονται ονοματικοί τύποι εκφοράς του λόγου («Αντιμετώπισα τις εμφανίσεις του περιστατικού με διάλογο με τον μαθητή στο διάλειμμα, ιδιαίτερη επιβράβευση κατά τη διάρκεια του μαθήματος όταν ανταποκρινόταν στις δραστηριότητες, ανάθεση καθηκόντων και εκτός τάξης για συναισθηματική ικανοποίηση, καθώς και κατάλληλη καθοδήγηση για τον τρόπο επίλυσης ασκήσεων που τον δυσκόλευαν»), οι οποίοι υποδηλώνουν ότι η φοιτήτρια βλέπει διαδικαστικά και όχι διαπροσωπικά το θέμα. Η χρήση του ρήματος «αντιμετώπισα» δηλώνει ισχυρή τροπικότητα.

Στο κείμενο εντοπίζουμε και το επίπεδο της αιτιολόγησης, στο οποίο η φοιτήτρια αποδίδει και πάλι την πλήρη ευθύνη στο μαθητή χρησιμοποιώντας ενεργητική φωνή για να αναφερθεί στην εικόνα που είχε ο ίδιος για τον εαυτό του (« (...)ο μαθητής αυτός είχε λανθασμένη εικόνα για τον εαυτό του, καθώς λόγω χαμηλής αυτοεκτίμησης έκρινε ότι ήταν ανίκανος να συμμετέχει και να συμβάλλει με κάποιο τρόπο στη διεκπεραίωση μίας δραστηριότητας», «Ο συγκεκριμένος μαθητής χρειαζόταν επιπλέον κίνητρα σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές για να δραστηριοποιηθεί (πχ. στην επίλυση ενός προβλήματος)», «(...) ήταν προκατειλημμένος εξ αρχής για την αποτυχία του»). Η αιτιολόγηση κινείται στο πλαίσιο του εμπειρισμού και δε συνδέεται με τη θεωρία.

<p>Κείμενο:7 7^ο Κρίσιμο Περιστατικό:</p> <p><u>Ο μαθητής με τα προσαρμοστικά και κοινωνικά προβλήματα¹</u></p> <p>Επίπεδο Αιτιολόγησης</p> <p>Δημιούργησε² ένα κρίσιμο περιστατικό τις δύο πρώτες μέρες της διδασκαλίας μου. Κυρίως στην ώρα του διαλείμματος ήταν επιθετικός² με τους συμμαθητές του πετώντας³ τους σαΐτες.</p>	<p>Θέμα: Απόρριψη μαθητή από την πλειοψηφία της τάξης λόγω επιθετικής συμπεριφοράς</p> <p>1.δίνεται μία ταυτότητα στον μαθητή/ θέση απείθαρχου-άναρχου υποκειμένου</p> <p>2. με την ενεργητική φωνή, τονίζει τον υπεύθυνο της προβληματικής κατάστασης που δημιουργήθηκε/ θέση απείθαρχου-άναρχου υποκειμένου</p> <p>3.χρησιμοποιεί μία μετοχή για να τον</p>
---	--

<p>Αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι συμμαθητές του να θυμώνουν και να τον απομονώνουν⁴ από τα παιχνίδια τους και η κατάσταση αυτή να επαναλαμβάνεται ως φαύλος κύκλος⁵. Συζήτησα⁶ με όλους τους μαθητές σε φιλικό κλίμα στη διάρκεια του διαλείμματος. Προσπάθησα να τους καλλιεργήσω⁷ την ενσυναίσθηση αναθέτοντάς τους ένα «παιχνίδι ρόλων». Τους έκανα να αντιληφθούν τα συναισθήματα που ωθούν τις ενέργειες της κάθε πλευράς. Έτσι, ζήτησα από τον μαθητή με την επιθετική συμπεριφορά να περιορίσει την επιθετικότητά του, συμβουλευόντας τον με ήπιο τρόπο⁸, ώστε να σταματήσουν οι υπόλοιποι να τον φοβούνται και κατά συνέπεια να τον απομονώνουν. Από τους υπόλοιπους⁹ μαθητές ζήτησα⁸ να είναι πιο ανεκτικοί απέναντί του και να του συμπεριφέρονται με αγάπη και κατανόηση καθώς το έχει ανάγκη και να μην τον απομονώνουν καθώς έχει ανάγκη την παρέα τους.</p>	<p>χαρακτηρίσει: του αποδίδει μια ιδιότητα της προσωπικότητας 4.επιλέγει τη φράση «είχε ως αποτέλεσμα», η οποία λειτουργεί ως «διαμεσολαβητής», για να μετριάσει και πάλι την ενέργεια και το αρνητικό αποτέλεσμα και να δικαιολογήσει τη στάση των υπόλοιπων συμμαθητών, οι οποίοι αποτελούν κατά κάποιο τρόπο «θύματα» της κατάστασης 5.υποδηλώνει την αγανάκτηση και το αδιέξοδο στο οποίο είχε οδηγηθεί η φοιτήτρια ως προς την επίλυση της προβληματικής κατάστασης 6.χρησιμοποιεί ενεργητική φωνή κατά την περιγραφή των δικών της ενεργειών ως προς τη διαχείριση του προβλήματος, για να δηλώσει την αποτελεσματικότητά της 7.χρήση του ρήματος προσπάθησα για να μειώσει την προσδοκία του αποτελέσματος/αβεβαιότητα 8. χρησιμοποιεί ενεργητική φωνή κατά την περιγραφή των δικών της ενεργειών ως προς τη διαχείριση του προβλήματος, για να δηλώσει την αποτελεσματικότητά της/λογική διδασκασμού 9. οι υπόλοιποι μαθητές παρουσιάζονται «θύματα»</p>
<div data-bbox="240 1294 770 1458" style="border: 1px solid black; background-color: #f4a460; padding: 5px; text-align: center;"> <p>Επίπεδο Αιτιολόγησης (δηλώνεται συγχρόνως με την αντιμετώπιση έμμεσα και η αιτία</p> </div> <p>Τις υπόλοιπες μέρες της παρουσίας μου στο σχολείο δεν εκδηλώθηκε κανένα άλλο κρίσιμο περιστατικό από κανέναν μαθητή. Άκουσαν τις συμβουλές μου και άρχισαν να λειτουργούν σαν ομάδα¹⁰.</p>	<p>10.δηλώνεται η αποτελεσματικότητά της, η ίδια νιώθει ικανοποιημένη από τον τρόπο διαχείρισης του κρίσιμου περιστατικού</p>

Ανάλυση:

Η συγκεκριμένη φοιτήτρια επιχειρεί να δώσει μια ταυτότητα στο κρίσιμο περιστατικό με πολύ βαρείς χαρακτηρισμούς («ο μαθητής με τα προσαρμοστικά και κοινωνικά

προβλήματα»). Ήδη από την αρχή όπου επιχειρείται η προσπάθεια περιγραφής της προβληματικής κατάτασης, συνδυάζεται με ταυτόχρονη, έμμεση δήλωση των αιτιών που οδήγησαν σε αυτή. Με το παραπάνω αποκαλύπτεται η ανάγκη της φοιτήτριας να προκαταβάλλει από την αρχή τον αναγνώστη και να αποποιηθεί την ευθύνη. Ως προς τη δήλωση των αιτιών εντοπίζουμε και άλλη μία έμμεση αναφορά κατά την περιγραφή του τρόπου διαχείρισης του προβλήματος από την ίδια (*«Από τους υπόλοιπους μαθητές ζήτησα να είναι πιο ανεκτικοί απέναντί του και να του συμπεριφέρονται με αγάπη και κατανόηση καθώς το έχει ανάγκη και να μην τον απομονώνουν καθώς έχει ανάγκη την παρέα τους»*).

Σε επίπεδο ανάκλησης η φοιτήτρια χρησιμοποιεί ενεργητική φωνή κατά κύριο λόγο για τις ενέργειες του μαθητή, καθιστώντας τον αποκλειστικά υπεύθυνο για το πρόβλημα που αντιμετώπισε η ίδια (*«(...) δημιούργησε ένα κρίσιμο περιστατικό τις δύο πρώτες μέρες της διδασκαλίας μου», «Κυρίως στην ώρα του διαλείμματος ήταν επιθετικός με τους συμμαθητές του (...)»*), όπως και με τη χρήση της μετοχής *«πετώντας τους σαΐτες»*. Παράλληλα, κατά την περιγραφή της θέτει τη διάσταση του χρόνου για να μειώσει την έκταση του περιστατικού (*«Ο μαθητής με τα προσαρμοστικά και κοινωνικά προβλήματα δημιούργησε ένα κρίσιμο περιστατικό τις δύο πρώτες μέρες της διδασκαλίας μου», «Τις υπόλοιπες μέρες της παρουσίας μου στο σχολείο δεν εκδηλώθηκε κανένα άλλο κρίσιμο περιστατικό από κανέναν μαθητή»*).

Όσον αφορά στη στάση των υπόλοιπων συμμαθητών επιλέγει τη φράση *«είχε ως αποτέλεσμα»*, η οποία λειτουργεί ως «διαμεσολαβητής» και συμπληρώνεται με την υποτακτική έγκλιση *«να θυμώνουν και να τον απομονώνουν»*, για να μετριάσει και πάλι τις ενέργειές τους και το αρνητικό αποτέλεσμα και να τους διακαιολογήσει παρουσιάζοντάς τους ως «θύματα» της κατάστασης, συμπεριλαμβανομένης και της ίδιας (*«Αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι συμμαθητές του να θυμώνουν και να τον απομονώνουν από τα παιχνίδια τους (...)»*), *«(...)ώστε να σταματήσουν οι υπόλοιποι να τον φοβούνται(...)»*).

Κατά την περιγραφή του τρόπου διαχείρισης του κρίσιμου περιστατικού από την ίδια, χρησιμοποιείται η ενεργητική φωνή για να δηλώσει τις ενέργειές της και κατ' επέκταση την αποτελεσματικότητα των μεθόδων που εφάρμοσε (*«Συζήτησα με όλους τους μαθητές σε φιλικό κλίμα στη διάρκεια του διαλείμματος», «Έτσι, ζήτησα από τον μαθητή με την επιθετική συμπεριφορά να περιορίσει την επιθετικότητά του (...)»*), *«Από*

τους υπόλοιπους μαθητές ζήτησα να είναι πιο ανεκτικοί απέναντί του και να του συμπεριφέρονται με αγάπη και κατανόηση καθώς το έχει ανάγκη και να μην τον απομονώνουν καθώς έχει ανάγκη την παρέα τους»). Επιπλέον, χρησιμοποιεί το ρήμα «προσπάθησα», το οποίο μειώνει την προσδοκία του αποτελέσματος και φανερώνει αβεβαιότητα («Προσπάθησα να τους καλλιεργήσω την ενσυναίσθηση αναθέτοντάς του ένα «παιχνίδι ρόλων»). Γενικά, η διαχείριση του κρίσιμου περιστατικού από τη φοιτήτρια βασίζεται στη λογική του διδασκασμού, ότι, δηλαδή, όλα τα προβλήματα λύνονται αρκεί να δώσουμε τις κατάλληλες οδηγίες.

Σε γενικές γραμμές η φοιτήτρια προσπαθεί να δηλώσει την αποτελεσματικότητά της καθώς νιώθει ικανοποιημένη από τον τρόπο που διαχειρίστηκε το πρόβλημα («Άκουσαν τις συμβουλές μου και άρχισαν να λειτουργούν σαν ομάδα»).

<p>Κείμενο:8 8^ο Κρίσιμο Περιστατικό:</p> <p>Άλλο ένα Κρίσιμο Περιστατικό σημειώθηκε την Παρασκευή 18/03/2016 στο μάθημα των Θρησκευτικών, στο οποίο αναφερθήκαμε¹ στη βοήθεια που χρειάζονται ορισμένοι άνθρωποι σήμερα (οικονομική ή ψυχική) και ως παράδειγμα φέραμε¹ το επίκαιρο θέμα που απασχολεί τη χώρα μας, το προσφυγικό και τη στήριξη που πρέπει να δίνουμε¹ σε αυτούς τους ανθρώπους, οι οποίοι περνάνε δύσκολες στιγμές. Οι περισσότεροι μαθητές ευαισθητοποιήθηκαν και έδειξαν να συμπάσχουν και να στεναχωριούνται με την κατάσταση στην οποία βρίσκονται οι άνθρωποι αυτοί². Μόνο 2 μαθητές είχαν αντίθετη άποψη σχετικά με τα όσα είπαμε³ και ανέφεραν χαρακτηριστικά ότι: «δεν πρέπει να τους βοηθάμε γιατί αν έρθουν εδώ μπορεί να μπουν στα σπίτια μας και να μας κάνουν κακό»⁴. Τους εξήγησα⁵ ότι οι</p>	<p>Θέμα: Διαχείριση προκαταλήψεων</p> <p>1.χρησιμοποιούνται ρήματα σε α' πληθυντικό, γεγονός που αποκαλύπτει ότι η φοιτήτρια αισθάνεται κομμάτι της τάξης</p> <p>2. απόπειρα καλλιέργειας ενσυναίσθησης με τριτοπρόσωπη αφήγηση και με αναφορά στους πρόσφυγες ως «αυτοί οι άνθρωποι»- η φοιτήτρια σε θέση αμέτοχου-υποκειμένου</p> <p>3. τονίζει ότι μία μειοψηφία έχει αντίθετη άποψη σε σχέση με την πλειοψηφία της τάξης με την οποία ταυτίζεται με τη χρήση α' πληθυντικού προσώπου</p> <p>4. χρησιμοποιεί τη διακειμενική γλωσσική αναπαράσταση του ευθέως λόγου</p> <p>5. χρήση ρήματος ενεργητικής φωνής για τις</p>
---	--

<p>άνθρωποι αυτοί⁶ δεν έχουν κακή πρόθεση και ότι βρίσκονται στην Ελλάδα παρά τη θέληση τους και ότι σκοπός τους είναι να περάσουν τα σύνορα της χώρας μας και να εγκατασταθούν σε χώρες του εξωτερικού όπου κάποιος μπορεί να έχουν τους συγγενείς τους εκεί. Επειδή, <u>διέκρινα ότι στα λόγια τους υπήρχε ο φόβος ότι οι πρόσφυγες θα μας κάνουν κακό</u></p>	<p>δικές της ενέργειες- αποτελεσματικότητα/λογική διδασκασμού</p> <p>6. αναφορά στους πρόσφυγες ως «αυτοί οι άνθρωποι»- υποδηλώνει την απόσταση τη δική μας από «αυτούς τους ανθρώπους» οι οποίοι «βρίσκονται στην Ελλάδα παρά τη θέληση τους και ότι σκοπός τους είναι να περάσουν τα σύνορα της χώρας μας και να εγκατασταθούν σε χώρες του εξωτερικού όπου κάποιος μπορεί να έχουν τους συγγενείς τους εκεί» αλλά καμία αναφορά στο «εδώ» και στο «εμείς»- θέση που υιοθετεί είναι μάλλον του «αμέτοχου» υποκειμένου.</p>
<p>Επίπεδο Αιτιολόγησης (δηλώνεται έμμεσα)</p> <p>προσπάθησα να απομακρύνω αυτές τις σκέψεις που τους διακατείχαν και να τους βάλω να σκεφτούν πως θα ένιωθαν οι ίδιοι⁷ αν βρίσκονταν στη θέση τους. Μου περιέγραψαν ότι θα ένιωθαν απελπισμένοι και θα ήθελαν μια καλύτερη ζωή. Για να πετύχουν όμως, τις καλύτερες συνθήκες διαβίωσης, τους είπα⁸ ότι πρέπει οι κάτοικοι των χωρών φιλοξενίας να τους συμπαραστέκονται κι όχι να τους φοβούνται (σ' αυτήν την περίπτωση εμείς οι Έλληνες). Στο τέλος, με την έκθεση ιδεών που τους ανέθεσα⁸ να γράψουν τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαν να βοηθήσουν ένα πρόσφυγα που το έχει ανάγκη, φάνηκε να άλλαξαν⁹ γνώμη και να ευαισθητοποιήθηκαν, αφού οι απόψεις τους ήταν θετικές και ειλικρινείς κι όχι επιτηδευμένες¹⁰.</p>	<p>7. χρήση του ρήματος «προσπάθησα»- μετριάζει την προσδοκία του αποτελέσματος</p> <p>8. χρησιμοποιεί ενεργητική φωνή κατά την περιγραφή των δικών της ενεργειών ως προς τη διαχείριση του προβλήματος, για να δηλώσει την αποτελεσματικότητά της /λογική διδασκασμού</p> <p>9. το ρήμα «φάνηκε» από τη σημασία του εκφράζει επιστημική τροπικότητα - η φοιτήτρια δεν είναι σίγουρη για το αποτέλεσμα, διατηρεί επιφυλάξεις</p> <p>10. αντίφαση με το παραπάνω- μιλάει με σιγουριά</p>

Ανάλυση:

Η φοιτήτρια κλήθηκε να διαχειριστεί προκαταλήψεις που αναδύθηκαν από τα σχόλια δύο μαθητών της τάξης της κατά τη διάρκεια μίας συζήτησης σχετικά με τους πρόσφυγες και την ανάγκη στήριξης που έχουν αυτοί οι άνθρωποι στην περίοδο της οικονομικής κρίσης που διανύουμε.

Σε επίπεδο ανάκλησης η φοιτήτρια περιγράφει τη συζήτηση που είχε με τους μαθητές της χρησιμοποιώντας ρήματα σε α' πληθυντικό πρόσωπο, γεγονός που αποκαλύπτει ότι αισθάνεται κομμάτι της τάξης («(...)αναφερθήκαμε στη βοήθεια που χρειάζονται ορισμένοι άνθρωποι σήμερα (οικονομική ή ψυχική) και ως παράδειγμα φέραμε το επίκαιρο θέμα που απασχολεί τη χώρα μας, το προσφυγικό και τη στήριξη που πρέπει να δίνουμε σε αυτούς τους ανθρώπους, οι οποίοι περνάνε δύσκολες στιγμές», «(...)σχετικά με τα όσα είπαμε(...)). Δηλώνει έμμεσα την αποτελεσματικότητά της ως εκπαιδευτικός, όταν τονίζει ότι κατάφερε να ευαισθητοποιήσει την πλειοψηφία της τάξης, σχετικά με το προσφυγικό ζήτημα («Οι περισσότεροι μαθητές ευαισθητοποιήθηκαν(...) και ταυτόχρονα για τον ίδιο λόγο τονίζει και το μικρό ποσοστό μειοψηφίας («Μόνο 2 μαθητές είχαν αντίθετη άποψη σχετικά με τα όσα είπαμε(...))»).

Όσον αφορά τις ενέργειες της φοιτήτριας για την αντιμετώπιση του προβλήματος χρησιμοποιείται η ενεργητική φωνή, με την ίδια δηλώνει την αποτελεσματικότητα της («Τους εξήγησα ότι οι άνθρωποι αυτοί δεν έχουν κακή πρόθεση(...)», «τους είπα ότι πρέπει οι κάτοικοι των χωρών φιλοξενίας να τους συμπαραστέκονται κι όχι να τους φοβούνται (σ' αυτήν την περίπτωση εμείς οι Έλληνες», «(...)με την έκθεση ιδεών που τους ανέθεσα να γράψουν τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαν να βοηθήσουν ένα πρόσφυγα που το έχει ανάγκη(...)). Επιπλέον, η χρήση του ρήματος «προσπάθησα να απομακρύνω αυτές τις σκέψεις που τους διακατείχαν και να τους βάλω να σκεφτούν» μετριάζει το αποτέλεσμα και ταυτόχρονα δηλώνει αβεβαιότητα. Ωστόσο, κατά τη διαχείριση του προβλήματος γίνεται αντιληπτή η λογική του διδακτισμού.

Τέλος, γίνεται φανερή μία αντίφαση όταν η φοιτήτρια αφενός δηλώνει ικανοποιημένη από τη διαχείριση του προβλήματος («αφού οι απόψεις τους ήταν θετικές και ειλικρινείς κι όχι επιτηδευμένες») και αφετέρου φαίνεται να διατηρεί τις επιφυλάξεις της με τη χρήση του διαμεσολαβητικού ρήματος «φάνηκε», αντί της ενεργητικής φωνής «άλλαξαν» («(...)φάνηκε να άλλαξαν γνώμη(...))»).

Το επίπεδο αιτιολόγησης εντοπίζεται με μία έμμεση αναφορά «διέκρινα ότι στα λόγια τους υπήρχε ο φόβος ότι οι πρόσφυγες θα μας κάνουν κακό» όπου η φοιτήτρια αποδίδει τα σχόλια των μαθητών στο αίσθημα του φόβου από πλευράς τους, ο οποίος με τη σειρά του οφείλεται σε προκαταλήψεις και κοινωνικά στερεότυπα.

Κείμενο:9

9^ο Κρίσιμο Περιστατικό:

Την Παρασκευή 19 Φεβρουαρίου 2016 παρατηρήθηκε¹ μια απρόσμενη συμπεριφορά των μαθητών στο πρώτο δίωρο της Ευέλικτης Ζώνης, που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί κρίσιμο περιστατικό². Όπως προανέφερα και στο ωρολόγιο σχέδιο του συγκεκριμένου μαθήματος, το θέμα της επεξεργασίας του μαθήματος ήταν η ανακύκλωση. Έτσι μιλήσαμε³ για τη διαδικασία της ανακύκλωσης, μάθαμε³ ποια υλικά μπορούμε να ανακυκλώσουμε³ και τα ταυτοποιήσαμε³ με τους αντίστοιχους κάδους. Η Γ' Φάση του σχεδίου μαθήματος, αυτή της εμπέδωσης και αξιολόγησης του θέματος που επεξεργαστήκαμε³, περιλάμβανε μια ομαδική δραστηριότητα, την δημιουργία μιας αφίσας με θέμα την προώθηση της ανακύκλωσης και τη σημασία που έχει αυτή η διαδικασία για την προστασία του περιβάλλοντος. Ωστόσο, όταν ανέθεσα⁴ στους μαθητές τη συγκεκριμένη δραστηριότητα παρατηρήθηκαν¹ κάποιες εντάσεις ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας. Ένα από τα μέλη της τρίτης ομάδας δεν ήθελε⁵ να συνεργαστεί με τους συμμαθητές του, ισχυριζόμενο⁶ πως δεν τον θέλουν στην ομάδα τους. Έτσι δεν ήθελε να μοιραστεί τις ιδέες του με τους υπόλοιπους και προτιμούσε να δημιουργήσει μια δική του αφίσα⁵. Αυτοί αντέδρασαν, λέγοντας πως αυτός δεν ήθελε να ζωγραφίσει μαζί τους. Αντίθετα εκείνοι ήθελαν να συνεργαστούν με αυτόν. Έτσι δημιουργήθηκε⁷ μια προβληματική κατάσταση, με φωνές και παρ' ολίγον κλάματα, που απαιτούσε την άμεση επέμβασή μου, με σκοπό την εξομάλυνσή της και τη συνέχιση και

Θέμα: Έλλειψη ομαδικότητας

1.χρήση παθητικής φωνής-απουσιάζει το υποκείμενο- δεν δίνει έμφαση στον δράστη, δηλαδή στον εαυτό της - ήταν κάτι που θα παρατηρούσαν από κάθε παρατηρητή αποποίηση ευθύνης

2 χρήση του ρήματος «θα μπορούσε»- επιστημική τροπικότητα- αβεβαιότητα φοιτήτριας

3.η χρήση ρημάτων α' προσώπου πληθυντικού αριθμού υποδηλώνει ότι η φοιτήτρια αισθάνεται κομμάτι της τάξης

4.χρησιμοποιεί ενεργητική φωνή- αναλαμβάνει την ευθύνη

5.χρήση ενεργητικής φωνής-άμεση απόδοση ευθύνης

6.η μετοχή μετριάζει την ενέργεια/ η χρήση της συγκεκριμένης μετοχής δηλώνει πως η φοιτήτρια δεν πιστεύει ό,τι έλεγε ο μαθητής

7.η χρήση της παθητικής φωνής τονίζει το πρόβλημα

8.χρήση ονοματικών τύπων εκφοράς του λόγου - διαχωρίζουν το πρόβλημα από τους εμπλεκόμενους, μας κάνουν να το δούμε γενικότερα και αποπροσωποποιημένα, υπονοείται αποστασιοποίηση της φοιτήτριας

<p>ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας^{8,9}. <u>Από τη μία πλευρά ίσως¹⁰ έπρεπε να περιμένω τέτοιου είδους αντιδράσεις καθώς, όπως είχα πληροφορηθεί και από τον δάσκαλο, οι μαθητές δεν ήταν εξοικειωμένοι με την ομαδική εργασία.</u> <u>Κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών συνήθιζαν να εργάζονται ατομικά χωρίς να συνεργάζονται μεταξύ τους¹¹.</u></p>	<p>9.η παιδαγωγική διάσταση θεωρείται δευτερεύουσα και ως προτεραιότητα τίθεται η ομαλή ροή του μαθήματος</p> <p>10. τροπικότητα μετριασμού («ίσως»)</p> <p>11. διάθεση αυτοκριτικής</p>
<p>Επίπεδο Αιτιολόγησης</p> <p>Βέβαια, από την άλλη, οι ίδιοι οι μαθητές μου ζήτησαν να δημιουργήσουμε¹² ομάδες και να τις διατάξουμε¹² κατ' αυτόν τον τρόπο. Όρισαν, δηλαδή, οι ίδιοι τα μέλη της κάθε μιας¹³. Έτσι θεώρησα πως δεν θα αντιμετώπιζον προβλήματα συνεργασίας μεταξύ τους και θα κατορθώσουμε να ολοκληρώσουμε¹⁴ αποτελεσματικά τις δραστηριότητες, που προγραμματίζα κάθε φορά προάγοντας¹⁵ το ομαδικό πνεύμα και την αλληλεγγύη μεταξύ των μαθητών.</p> <p>Αφού, λοιπόν, βρέθηκα αντιμετώπη με μια τέτοια κατάσταση έπρεπε να την αντιμετωπίσω¹⁶, ώστε να αναδειχθεί ο κοινός σκοπός της ομάδας και να συνεχιστεί η δραστηριότητα που είχα αναθέσει στη κάθε μια. Η προβληματική συμπεριφορά της άρνησης¹⁷, από τη πλευρά του μαθητή να συνεργαστεί με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας του, μπορούσε να αντιμετωπιστεί μόνο με συζήτηση¹⁸ ανάμεσα στους εμπλεκόμενους αλλά και στα υπόλοιπα παιδιά της τάξης. Έτσι ξεκίνησε ένας διάλογος, με σκοπό να διερευνήσω και να αποσαφηνίσω¹⁹ τα αίτια της συμπεριφοράς, σύμφωνα με τη γνώμη των δύο πλευρών, να ανακαλύψω¹⁹ τον τρόπο σκέψης τους και τελικά να</p>	<p>12.το «βέβαια» δηλώνει ισχυρή τροπικότητα/η χρήση του α' προσώπου πληθυντικού αριθμού εδώ υποδηλώνει την ανάγκη της φοιτήτριας να να ανήκει σε ένα σύνολο – θέση υποκειμένων-συνεργατών</p> <p>13. ρήμα ενεργητικής φωνής για τις ενέργειες των μαθητών- αποτελεσματικότητα</p> <p>14. χρήση του α' προσώπου πληθυντικού αριθμού– θέση υποκειμένων- συνεργατών</p> <p>15.δηλώνει την αποτελεσματικότητά της χρησιμοποιώντας μετοχή</p> <p>16.χρήση παθητικής φωνής -υποδηλώνει την αποδοχή της ευθύνης στις υπάρχουσες συνθήκες - ταυτολογία</p> <p>17.ονοματικός τύπος εκφοράς του λόγου- με την ονοματοποίηση η πράξη μετατρέπεται σε φαινόμενο που μπορεί να γενικευτεί</p> <p>18. η φοιτήτρια ακούγεται απόλυτη με τη χρήση της λέξης «μόνο»</p> <p>19.η χρήση του ρήματος «ξεκίνησε» προσδίδει διάρκεια στην ενέργεια /η φοιτήτρια σε θέση υποκειμένου- ερευνητή</p> <p>20. το ρήμα «προσπάθησα» υποδηλώνει έναν</p>

<p>τους υπενθυμίσω¹⁹ θετικές συνέπειες της ομαδικής εργασίας . Προσπάθησα να εξηγήσω²⁰ σε όλους τους μαθητές ότι πρέπει να είναι ενωμένοι και να συνεργάζονται μεταξύ τους καθώς περνούν πολύ περισσότερο χρόνο στο σχολείο με τους συμμαθητές τους παρά με την οικογένεια τους²¹. Αυτός είναι ένας λόγος²² για τον οποίο πρέπει να είναι αγαπημένοι και να βοηθούν ο ένας των άλλων χωρίς να ενυπάρχει στις σχέσεις τους το στοιχείο της ζήλιας και του ανταγωνισμού. Ακόμη τους υπενθύμισα²³ πως σε μια ομάδα ο καθένας έχει και το ρόλο του, που είναι εξίσου σημαντικός και απαραίτητος για τη διεκπεραίωση της δραστηριότητας. Προτίμησα να κάνω τη συζήτηση²⁴ ενώπιον όλων των μαθητών καθώς μέσα από οποιαδήποτε διαφωνία ή σύγκρουση όλοι οι εμπλεκόμενοι αποκομίζουν πληροφορίες για τον εαυτό τους και για τους άλλους. Ακόμη μπορεί να οδηγηθούν σε αλλαγές και να αμφισβητήσουν τους, μέχρι τώρα, τρόπους σκέψης τους και να καλλιεργήσουν νέους που ευνοούν τη συνεργασία με τους άλλους και τον αλληλοσεβασμό.</p> <p>Μετά το τέλος της συζήτησης, ο μαθητής, που εκδήλωσε την προβληματική συμπεριφορά, φάνηκε να κατανόησε²⁵ το πρόβλημα που δημιούργησε, το οποίο, εν τέλει, λύθηκε²⁶. Σιγά σιγά άρχισε να συμμετέχει στην διεκπεραίωση της δραστηριότητας και να δίνει ιδέες για τη σύνθεση της αφίσας στους συμμαθητές του²⁷, οι οποίοι τις δέχτηκαν με μεγάλη προθυμία, παροτρύνοντας τον να ζωγραφίσει και αυτός μαζί τους. <u>Ίσως²⁸, αυτή η συμπεριφορά του μαθητή μπορεί²⁸ να ερμηνευτεί ως μια προσπάθεια να</u></p>	<p>βαθμό αβεβαιότητας για το αποτέλεσμα</p> <p>21.αδύναμο επιχείρημα</p> <p>22.δεν αναφέρει τους άλλους λόγους</p> <p>23. χρήση ενεργητικής φωνής υποδηλώνει την αποτελεσματικότητα της φοιτήτριας</p> <p>24.χρήση του ρήματος «προτίμησα» αντί του άμεσου έκανα-μετριάζει την προσδοκία του αποτελέσματος</p> <p>26. η χρήση του ρήματος «φάνηκε» μετριάζει την προσδοκία του αποτελέσματος- δήλωση αβεβαιότητας</p> <p>26. το ίδιο σχήμα:πρόβλημα- συζήτηση- ad hoc λύση του προβλήματος</p> <p>27.χρήση ενεργητικής φωνής-δήλωση αποτελεσματικότητας της λύσης που προτάθηκε</p> <p>28. τροπικότητα αβεβαιότητας («ίσως», «μπορεί»)</p>
--	--

τραβήξει την προσοχή, που έχει τις ρίζες της στο οικογενειακό του περιβάλλον. Μέσα από μια τυχαία συζήτηση που είχα με τον μαθητή τις επόμενες ημέρες, με ενημέρωσε ότι προέρχεται από μια οικογένεια με διαζευγμένους γονείς και πως ο ίδιος ζει με την μητέρα του ενώ ο πατέρας του ζει σε μια άλλη πόλη. Ωστόσο, δε μπόρεσα να συγκεντρώσω περισσότερες πληροφορίες για το προφίλ του μαθητή, με αποτέλεσμα να μη μπορώ να διατυπώσω με ακρίβεια τις αιτίες εκδήλωσης της προβληματικής αυτής συμπεριφοράς²⁹.

Επίπεδο Αιτιολόγησης

Το θετικό είναι ότι στο διάστημα της μιας εβδομάδας που ακολούθησε τόσο ο συγκεκριμένος μαθητής, όσο και τα υπόλοιπα παιδιά δεν εκδήλωσαν παρόμοια συμπεριφορά και συμμετείχαν ενεργά και χωρίς αντιρρήσεις σε όλες τις ομαδικές δραστηριότητες που είχα προγραμματίσει. Φαίνεται ότι ο διάλογος είχε ευεργετική επίδραση στη συμπεριφορά όλων των μαθητών, που εξοικειώθηκαν με την ομαδική εργασία, το ομαδικό πνεύμα και τον αλληλοσεβασμό³⁰.

29. θέση κριτικού υποκειμένου

30. δηλώνει την αποτελεσματικότητα του τρόπου που διαχειρίστηκε το πρόβλημα, νιώθει ικανοποίηση

Ανάλυση:

Η συγκεκριμένη φοιτήτρια συνδέει την έννοια του «κρίσιμου περιστατικού» με τη διαχείριση προβλημάτων που προέκυψαν από την έλλειψη ομαδικότητας και συνεργατικότητας μεταξύ των μαθητών τα οποία κλήθηκε να αντιμετωπίσει.

Σε επίπεδο ανάκλησης προσπαθεί ήδη από την αρχή που ξεκινά την περιγραφή του περιστατικού να διατηρήσει μία αποστασιοποιημένη στάση επιλέγοντας το ρήμα «παρατηρήθηκε» («*Την Παρασκευή 19 Φεβρουαρίου 2016 παρατηρήθηκε μια απρόσμενη συμπεριφορά των μαθητών(...)*»). Από την περιγραφή φαίνεται ότι η ίδια

αισθάνεται κομμάτι της τάξης αλλά ταυτόχρονα, την ανάγκη και την επιλογή της να ανήκει σε ένα σύνολο. Το προηγούμενο αποκαλύπτεται με τη συχνή χρήση του α' πληθυντικού προσώπου («Έτσι **μιλήσαμε** για τη διαδικασία της ανακύκλωσης, **μάθαμε** ποια υλικά **μπορούμε να ανακυκλώσουμε** και **τα ταυτοποιήσαμε** με τους αντίστοιχους κάδους», «**Η Γ' Φάση** του σχεδίου μαθήματος, αυτή της εμπέδωσης και αξιολόγησης του θέματος που **επεξεργαστήκαμε(...)**», «**Βέβαια, από την άλλη, οι ίδιοι οι μαθητές μου ζήτησαν να δημιουργήσουμε ομάδες και να τις διατάξουμε κατ' αυτόν τον τρόπο**», «**(...)θα κατορθώσουμε να ολοκληρώσουμε αποτελεσματικά τις δραστηριότητες**»).

Όσον αφορά στις δικές της ενέργειες χρησιμοποιεί κατά κύριο λόγο ρήματα σε παθητική φωνή, τόσο κατά την περιγραφή του περιστατικού όσο και κατά την περιγραφή της διαχείρισης του προβλήματος, προκειμένου να αποποιηθεί μερίδιο ευθύνης («**(...)παρατηρήθηκαν κάποιες εντάσεις(...)**», «**Έτσι δημιουργήθηκε μια προβληματική κατάσταση(...)**», «**Αφού, λοιπόν, βρέθηκα αντιμέτωπη με μια τέτοια κατάσταση έπρεπε να την αντιμετωπίσω(...)**»). Κατά τη διαχείριση του προβλήματος η φοιτήτρια παίρνει τη θέση υποκειμένου ερευνητή. Οι ονοματικοί τύποι εκφοράς του λόγου, υποδηλώνουν μία αποστασιοποιημένη θέση την οποία διατηρεί η φοιτήτρια, καθώς διαχωρίζουν το πρόβλημα από τους εμπλεκόμενους και μας κάνουν να το δούμε γενικότερα και αποπροσωπιοιμένα («**(...)με σκοπό την εξομάλυνσή της και τη συνέχιση και ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας(...)**») και σε άλλες περιπτώσεις μετατρέπουν την πράξη σε φαινόμενο που μπορεί να γενικευτεί («**Η προβληματική συμπεριφορά της άρνησης(...)**»). Ωστόσο εντοπίζουμε και περιπτώσεις όπου χρησιμοποιείται η ενεργητική φωνή με την οποία υποδηλώνεται η αποτελεσματικότητα της φοιτήτριας («**Ωστόσο, όταν ανέθεσα στους μαθητές τη συγκεκριμένη δραστηριότητα(...)**», «**Ακόμη τους υπενθύμισα(...)**»).

Την ευθύνη αποδίδει κατά κύριο λόγο στους μαθητές που δε συνεργάζονταν επιλέγοντας την ενεργητική φωνή για να εκφράσει τις ενέργειές τους («**Ένα από τα μέλη της τρίτης ομάδας δεν ήθελε να συνεργαστεί με τους συμμαθητές του(...)**», «**Έτσι δεν ήθελε να μοιραστεί τις ιδέες του με τους υπόλοιπους και προτιμούσε να δημιουργήσει μια δική του αφίσα**», «**Όρισαν, δηλαδή, οι ίδιοι τα μέλη της κάθε μιας**», «**Μετά το τέλος της συζήτησης, ο μαθητής, που εκδήλωσε την προβληματική συμπεριφορά, φάνηκε να κατανόησε το πρόβλημα που δημιούργησε, το οποίο, εν τέλει,**

λύθηκε. Σιγά σιγά άρχισε να συμμετέχει στην διεκπεραίωση της δραστηριότητας και να δίνει ιδέες για τη σύνθεση της αφίσας στους συμμαθητές του(...)).

Σε επίπεδο αιτιολόγησης η φοιτήτρια, λαμβάνοντας θέση κριτικού-υποκειμένου προσπαθεί να ερμηνεύσει τη συμπεριφορά του μαθητή επιχειρώντας να ανιχνεύσει τις αιτίες της και στο τέλος παραδέχεται ότι δεν είχε όλα τα δεδομένα και δεν κατάφερε να καταλήξει στις ακριβείς αιτίες του προβλήματος («Από τη μία πλευρά **ίσως** έπρεπε να περιμένω τέτοιου είδους αντιδράσεις καθώς, όπως είχα πληροφορηθεί και από τον δάσκαλο, οι μαθητές δεν ήταν εξοικειωμένοι με την ομαδική εργασία. Κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών συνήθιζαν να εργάζονται ατομικά χωρίς να συνεργάζονται μεταξύ τους», «**Ίσως**, αυτή η συμπεριφορά του μαθητή **μπορεί** να ερμηνευτεί ως μια προσπάθεια να τραβήξει την προσοχή, που έχει τις ρίζες της στο οικογενειακό του περιβάλλον. Μέσα από μια τυχαία συζήτηση που είχα με τον μαθητή τις επόμενες ημέρες, με ενημέρωσε ότι προέρχεται από μια οικογένεια με διαζευγμένους γονείς και πως ο ίδιος ζει με την μητέρα του ενώ ο πατέρας του ζει σε μια άλλη πόλη. Ωστόσο, δε μπόρεσα να συγκεντρώσω περισσότερες πληροφορίες για το προφίλ του μαθητή, με αποτέλεσμα να μη μπορώ να διατυπώσω με ακρίβεια τις αιτίες εκδήλωσης της προβληματικής αυτής συμπεριφοράς»). Αυτό που θα πρέπει να επισημανθεί είναι η τροπικότητα μετριασμού που υποδηλώνει η χρήση λέξεων όπως το «ίσως» και το «μπορεί» και φανερώνουν έναν βαθμό αβεβαιότητας στα λόγια της φοιτήτριας σχετικά με την αποδοχή της αιτίας.

Καταλήγοντας, δηλώνει την αποτελεσματικότητα του τρόπου που διαχειρίστηκε το πρόβλημα και νιώθει ικανοποίηση («Το θετικό είναι ότι στο διάστημα της μιας εβδομάδας που ακολούθησε τόσο ο συγκεκριμένος μαθητής, όσο και τα υπόλοιπα παιδιά δεν εκδήλωσαν παρόμοια συμπεριφορά και συμμετείχαν ενεργά και χωρίς αντιρρήσεις σε όλες τις ομαδικές δραστηριότητες που είχα προγραμματίσει», «Φαίνεται ότι ο διάλογος είχε ευεργετική επίδραση στη συμπεριφορά όλων των μαθητών, που εξοικειώθηκαν με την ομαδική εργασία, το ομαδικό πνεύμα και τον αλληλοσεβασμό»), παρόλο που κατά τη διαχείρισή της η παιδαγωγική διάσταση είναι δευτερεύουσας σημασίας και ακολουθεί ένα καθορισμένο σχήμα «πρόβλημα-συζήτηση-ad hoc λύση», προκειμένου να κυλήσει ομαλά η ροή του μαθήματος («Έτσι δημιουργήθηκε μια προβληματική κατάσταση, με φωνές και παρ' ολίγον κλάματα, που απαιτούσε την άμεση επέμβασή μου, με σκοπό την εξομάλυνσή της και τη συνέχιση και ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας»).

<p>Κείμενο:10 10^ο Κρίσιμο Περιστατικό:</p> <p>Το κρίσιμο περιστατικό που συνέβη στην τάξη μου ήταν το εξής: Την Παρασκευή 4 Μαρτίου 2016. Έπειτα από συνεννόηση με την δασκάλα της τάξης στην ώρα της ευέλικτης ζώνης αντί για το πλάνο που είχα ετοιμάσει τους διάβασα μια ανακοίνωση του Υπουργείου Παιδείας για τον σχολικό εκφοβισμό. Αφού έγινε η ανάγνωση του κειμένου και αφού έγινε συζήτηση για αυτό το φαινόμενο¹ ξαφνικά ένας μαθητής άρχισε να μιλά² επιθετικά και ρατσιστικά προς τον συμμαθητή του που ήταν ρομά . Συγκεκριμένα έλεγε³ ότι δεν είμαστε όλοι ίδιοι, ότι ο ρομά δεν είναι Έλληνας και Χριστιανός σαν εμάς τους άλλους και ότι βρωμάει όπως ολόκληρη η φυλή του⁴. Τότε η αντίδρασή μου ήταν να φωνάξω⁵ την δασκάλα της τάξης και από κοινού να του εξηγήσουμε⁶ πως αυτά τα πράγματα που είπε δεν είναι σωστά και ούτε είναι αλήθειες γιατί⁷ το συγκεκριμένο παιδί που είναι ρομά είναι Έλληνας και χριστιανός⁸. Επίσης του εξηγήσαμε⁶ πως τέτοιες κουβέντες είναι άσχημες ρατσιστικές και προσβλητικές. Τέλος αφού κατάλαβε το λάθος του πήγε από μόνος του και ζήτησε συγνώμη και μέχρι να φύγω εγώ από την τάξη⁹ ήταν αρκετά φιλικός προς τον Κιαζίμ Νικόλαο.</p>	<p>Θέμα: Αντιμετώπιση ρατσιστικής συμπεριφοράς</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.χρήση ονοματικών τύπων εκφοράς του λόγου-υποδηλώνει μορφή αποστασιοποίησης 2.η χρήση του ρήματος «άρχισε» προσδίδει διάρκεια στην ενέργεια 3.χρήση ενεργητικής φωνής για να περιγράψει την ενέργεια του μαθητή-απόδοση ευθύνης 4. γλωσσική αναπαράσταση ως μορφή διακειμενικότητας (χρήση πλαγίου λόγου), μέρη, δηλαδή, ενός κειμένου ενσωματώνονται στο κείμενο με τη μορφή ξένου σχολίου 5.χρήση της φράσης «η αντίδρασή μου ήταν» αντί της ενεργητικής φωνής «φώναξα»-αποστασιοποίηση 6.η χρήση α' πληθυντικού προσώπου εδώ υποδηλώνει την αδυναμία του φοιτητή να διαχειριστεί μόνος του την κατάσταση και την ανάγκη του να μοιραστεί την ευθύνη με τη δασκάλα της τάξης 7. η χρήση αιτιολόγησης και μάλιστα με ρήμα υπαρκτικό, σε χρόνο ενεστώτα και έγκλιση οριστική δηλώνει ισχυρή τροπικότητα και άρα βεβαιότητα 8. υπαινιγμός του φοιτητή ότι θα μπορούσε ο μαθητής να έχει και δίκιο αν ο συμμαθητής του εκτός από Ρομά δεν ήταν και Έλληνας και χριστιανός. 9. διατηρεί και μία επιφύλαξη για την αποτελεσματικότητά του
---	--

Ανάλυση:

Ο συγκεκριμένος φοιτητής αντιμετώπισε τη ρατσιστική συμπεριφορά ενός μαθητή της τάξης του απέναντι στους συμμαθητές του κατά τη διάρκεια συζήτησης με θέμα τον σχολικό εκφοβισμό. Ο φοιτητής νιώθει την ανάγκη να αποστασιοποιηθεί από το πρόβλημα που δημιουργήθηκε και για τον λόγο αυτό χρησιμοποιεί τη φράση «η αντίδρασή μου ήταν να φωνάξω» αντί της ενεργητικής φωνής «φώναξα» και ονοματικούς τύπους εκφοράς του λόγου («Αφού έγινε η ανάγνωση του κειμένου και αφού έγινε συζήτηση για αυτό το φαινόμενο»). Επιπλέον και η χρήση α' πληθυντικού προσώπου υποδηλώνει την αδυναμία του φοιτητή να διαχειριστεί μόνος του την κατάσταση και την ανάγκη του να μοιραστεί την ευθύνη με τη δασκάλα της τάξης («(...)από κοινού να του εξηγήσουμε(...)», «Επίσης του εξηγήσαμε(...)»).

Όσον αφορά στις ενέργειες του μαθητή χρησιμοποιεί ρήματα με τη συνοδεία υποτακτικής για να μετριάσει το πρόβλημα («άρχισε να μιλά επιθετικά και ρατσιστικά προς τον συμμαθητή του») αλλά και ρήματα σε ενεργητική φωνή («Συγκεκριμένα έλεγε (...)») για να αποδώσει την ευθύνη στον ίδιο- τον μαθητή.

<p>Κείμενο:11 11^ο Κρίσιμο Περιστατικό:</p> <p>Το κρίσιμο περιστατικό που εντοπίζω στη διάρκεια της πρακτικής μου κατά το σύνολο της αφορά μία μαθήτρια για την οποία χρειάστηκε να εφαρμόσω¹ διαφοροποιημένη διδασκαλία². Η μαθήτρια δε συμβάδιζε³ με τα υπόλοιπα παιδιά σε κανένα από τα μαθήματα αλλά ήταν πρόθυμη να συμμετέχει³ στο μάθημα όταν ο δάσκαλος την παρακινούσε. Παρά την πρόταση της δασκάλας να κάνει εκείνη μάθημα στη μαθήτρια κατά τη διάρκεια της πρακτικής μου, επέλεξα να το διαχειριστώ⁴ μόνος μου. Υπήρξαν δυσκολίες⁵ πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα καθώς το μάθημα έπρεπε να είναι σε κάποιες περιπτώσεις «διπλό»⁶. Παρά τις δυσκολίες⁵ η μαθήτρια συμμετείχε όπου αυτό ήταν εφικτό αλλά σε ορισμένες περιπτώσεις</p>	<p>Θέμα: Ανάγκη για εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. με το ρήμα «χρειάστηκε» αποποιείται ο φοιτητής την ευθύνη, την οποία αποδίδει στις συνθήκες 2. η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας εκλαμβάνεται ως κρίσιμο περιστατικό 3. χρήση ρημάτων σε ενεργητική φωνή για τις ενέργειες της μαθήτριας-άμεση απόδοση ευθυνών/χρήση διαμεσολαβητικών ρημάτων για να μετριάσει την ενέργεια 4. το ρήμα «επέλεξα» τονίζει και υπογραμμίζει την απόφαση του (ισχυρή τροπικότητα) 5. ο φοιτητής αποκαλύπτει την αναποτελεσματικότητα των μεθόδων που χρησιμοποίησε καθώς επαναλαμβάνει τη λέξη «δυσκολίες» δύο φορές 6. τρόπος αντίληψης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας-παραπέμπει σε άγνοια 7. ο φοιτητής δείχνει να αγνοεί την έννοια του «κρίσιμου περιστατικού»-νιώθει αβεβαιότητα και η εφαρμογή της διαφοροποιημένης
---	---

<p>της ανέθετα κάποιο διαφορετικό καθήκον από τους άλλους μαθητές.</p> <p>Εντάσσω την εμπειρία αυτή στα κρίσιμα περιστατικά⁷ καθώς αποτέλεσε κάτι που δεν είχα συναντήσει⁸ και υπήρξαν αμφιβολίες από μέρους μου για το αν διαχειρίστηκα σωστά την κατάσταση⁹.</p>	<p>διδασκαλίας εκλαμβάνεται ως κρίσιμο περιστατικό</p> <p>8.προσπαθεί να δικαιολογηθεί</p> <p>9.θέση κριτικού υποκειμένου/ο φοιτητής δε νιώθει ικανοποιημένος</p>
--	---

Ανάλυση:

Ο φοιτητής αντιλαμβάνεται και περιγράφει ως «κρίσιμο περιστατικό» την προσπάθεια εφαρμογής διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μία συγκεκριμένη μαθήτρια η οποία δε συμβάδιζε σε γνωστικό επίπεδο με το υπόλοιπο τμήμα. Ο ίδιος αποστασιοποιείται, αποδίδοντας την ευθύνη στις συνθήκες με τη χρήση του ρήματος «χρειάστηκε» («(...)χρειάστηκε να εφαρμόσω(...)»). Επιπλέον, αποκαλύπτει την αναποτελεσματικότητα των μεθόδων που χρησιμοποίησε επαναλαμβάνοντας δύο φορές το γεγονός ότι αντιμετώπισε δυσκολίες («Υπήρξαν δυσκολίες (...)», «Παρά τις δυσκολίες(...)»), ενώ στο τέλος, λαμβάνοντας θέση κριτικού-υποκειμένου δηλώνει έμμεσα ότι δεν νιώθει ικανοποιημένος προσπαθώντας, ωστόσο, να δικαιολογηθεί, λέγοντας πως δεν αντιμετώπισε ξανά παρόμοιο περιστατικό («Εντάσσω την εμπειρία αυτή στα κρίσιμα περιστατικά καθώς αποτέλεσε κάτι που δεν είχα συναντήσει και υπήρξαν αμφιβολίες από μέρους μου για το αν διαχειρίστηκα σωστά την κατάσταση»).

Τέλος, ευθύνη επιρρίπτει και στη μαθήτρια, για τις ενέργειες της οποίας χρησιμοποιεί ενεργητική φωνή («Η μαθήτρια δε συμβάδιζε με τα υπόλοιπα παιδιά σε κανένα από τα μαθήματα αλλά ήταν πρόθυμη να συμμετέχει στο μάθημα(...)», «(...)η μαθήτρια συμμετείχε(...)»).

Στο συγκεκριμένο περιστατικό ο φοιτητής δεν εκλαμβάνει τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως μια διάσταση της καθημερινής διδακτικής πρακτικής, αλλά ως κάτι

έκτακτο στα όρια του κρίσιμου περιστατικού. Πιθανόν ο φοιτητής να μην έχει αντιληφθεί την έννοια του «κρίσιμου περιστατικού», κάτι το οποίο μαρτυρά η αβεβαιότητα στα λόγια του: *«Εντάσσω την εμπειρία αυτή στα κρίσιμα περιστατικά, καθώς αποτέλεσε κάτι που δεν είχα συναντήσει και υπήρξαν αμφιβολίες από μέρους μου για το αν διαχειρίστηκα σωστά την κατάσταση».*

<p>Κείμενο:12 12^ο Κρίσιμο Περιστατικό:</p> <p>Στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας, ο εκπαιδευτικός πέρα από το καθήκον του για την διεξαγωγή της διδασκαλίας και την μετάδοση των γνώσεων, λειτουργεί και ως κηδεμόνας και σύμβουλος των μαθητών και είναι υπεύθυνος για την σωματική και ψυχική τους ακεραιότητα. Εκτός από την επιστημονική του κατάρτιση στον γνωστικό τομέα, επιβάλλεται να κατέχει γνώσεις ψυχολογίας, παιδαγωγικής και κοινωνιολογίας ώστε να ερμηνεύει ποικίλες συμπεριφορές και να διαχειρίζεται κρίσιμα περιστατικά που πιθανόν θα προκύψουν.</p> <p>Κατά την διάρκεια της πρακτικής μου άσκησης δεν συνέβη κάποιο ιδιαίτερο κρίσιμο περιστατικό¹. Αυτό που θα μπορούσα να αναφέρω είναι το κλάμα² του Θωμά όταν έπαιξαν μπάλα στο διάλειμμα μεταξύ τους η τάξη. Συγκεκριμένα ο Θωμάς μπήκε κλαίγοντας στην αίθουσα ενώ είχαν διάλειμμα και κάθισε μόνος στο θρανίο . Όταν τον ρώτησα αρνήθηκε να μου απαντήσει³ και χρειάστηκε να ρωτήσω⁴ τους συμμαθητές τους για το τι συνέβη. Τότε έμαθα ότι η ομάδα του Θωμά έχασε στο ποδόσφαιρο και γιατί όπως ισχυρίστηκε πάντα χάνει γιατί δεν παίζει με τον καλό της τάξης τον Πέτρο. Αφού συζήτησα⁵ μαζί του και με την βοήθεια</p>	<p>Θέμα: Άρνηση μαθητή να αποδεχτεί την ήττα σε ομαδικό παιχνίδι</p> <p>1.μειώνει τη σημασία του περιστατικού για να αναδείξει την αποτελεσματικότητά του ως εκπαιδευτικού 2.χρήση οναματικού τύπου εκφοράς του λόγου-μετριάζει το αποτέλεσμα</p> <p>3.η χρήση του «διαμεσολαβητικού» ρήματος («αρνήθηκε») αντί του άμεσου «δεν απάντησε»- μετριάζει το αποτέλεσμα 4.το ρήμα («χρειάστηκε»)-αποστασιοποίηση-επίρριψη ευθυνών στις συνθήκες</p>
---	---

<p>των υπόλοιπων μαθητών προσπαθήσαμε⁶ να τον πείσουμε⁶ ότι δεν είναι κακό να χάνεις γιατί έτσι μαθαίνουμε τι κάναμε⁶ λάθος, αν το διορθώσουμε και να γίνουμε καλύτεροι⁶. Σε ορισμένα παιχνίδια πάντα θα υπάρχει ένας νικητής και ένας ηττημένος και οι δύο όμως είναι ισάξιοι. Έπειτα οι μαθητές του υπενθύμισαν⁷ τις φορές που και αυτός έχει νικήσει ακόμα και αντίπαλος με τον Πέτρο. Μετά από την συζήτηση ο Θωμάς σταμάτησε να κλαίει σηκώθηκε και μας υποσχέθηκε ότι θα προσπαθήσει να μην κλάψει ξανά για ήττα και θα γίνει καλύτερος για να μην χάνει.</p>	<p>5. χρήση ενεργητικής φωνής- αποτελεσματικότητα</p> <p>6. χρήση α' πληθυντικού προσώπου- ανάγκη να μοιραστεί τη διαχείριση της κατάστασης/νιώθει κομμάτι της τάξης</p> <p>7. οι μαθητές παρουσιάζονται ως τα υποκείμενα συνδιαχείρισης του προβλήματος</p>
--	---

Ανάλυση:

Ο συγκεκριμένος φοιτητής κλήθηκε να διαχειριστεί την άρνηση ενός μαθητή να αποδεχτεί την ήττα του σε ένα ομαδικό παιχνίδι. Ο ίδιος απλά ανακαλεί το περιστατικό στη μνήμη του και το περιγράφει μαζί με τον τρόπο που το διαχειρίστηκε. Δε γίνεται καμία προσπάθεια να αναζητηθούν οι αιτίες αυτής της συμπεριφοράς του μαθητή.

Ξεκινά παραθέτοντας την προσωπική του άποψη, βασισμένος στο θεωρητικό του υπόβαθρο, σχετικά με τους πολλαπλούς ρόλους του εκπαιδευτικού και συγκεκριμένα αυτόν του συμβούλου και του εμπυχωτή των μαθητών του. Το παραπάνω αποτελεί μία προσπάθεια του φοιτητή να προκαταλάβει από την αρχή τον αναγνώστη για την αποτελεσματικότητά του. Επιπλέον, με τη δήλωση: *«Κατά την διάρκεια της πρακτικής μου άσκησης δεν συνέβη κάποιο ιδιαίτερο κρίσιμο περιστατικό»*, μειώνει τη σημασία του περιστατικού για να αναδείξει την αποτελεσματικότητά του ως εκπαιδευτικού.

Προκειμένου να μετριάσει την αντίδραση του μαθητή, ο οποίος έκλαψε, χρησιμοποιεί ονοματικούς τύπους εκφοράς του αντί του αντίστοιχου ρήματος σε ενεργητική φωνή (*«(...)το κλάμα του Θωμά(...)*). Επίσης, για τις ενέργειες του μαθητή χρησιμοποιεί

«διαμεσολαβητικά» ρήματα με τη συνοδεία υποτακτικής ως συμπλήρωμα για να μετριάσει το αρνητικό αποτέλεσμα της ενέργειας που περιγράφει («(...)αρνήθηκε να μου απαντήσει(...)»).

Ο φοιτητής χρησιμοποιεί για τις δικές του ενέργειες ρήματα σε ενεργητική φωνή, γεγονός που αποκαλύπτει μία ισχυρή τροπικότητα. (« Όταν τον ρώτησα(...)», «Τότε έμαθα(...)», «Αφού συζήτησα μαζί του(...)»). Σε κάποιες περιπτώσεις η χρήση διαμεσολαβητικών ρημάτων («(...)χρειάστηκε να ρωτήσω τους συμμαθητές τους για το τι συνέβη»), δηλώνει μία τάση αποστασιοποίησης. Επιπλέον, η χρήση α' πληθυντικού προσώπου, αποκαλύπτει την ανάγκη και την επιλογή του να μοιραστεί τη διαχείριση του προβλήματος με το σύνολο της τάξης, του οποίου όμως νιώθει κομμάτι («(...)με την βοήθεια των υπόλοιπων μαθητών προσπαθήσαμε να τον πείσουμε ότι δεν είναι κακό να χάνεις γιατί έτσι μαθαίνουμε τι κάναμε λάθος, αν το διορθώσουμε και να γίνουμε καλύτεροι»). Οι μαθητές, δηλαδή, παρουσιάζονται ως τα υποκείμενα συνδιαχείρισης του προβλήματος («Έπειτα οι μαθητές του υπενθύμισαν(...)»). Σε γενικές γραμμές, ο φοιτητής νιώθει ικανοποιημένος με τον τρόπο διαχείρισης του προβλήματος.

<p>Κείμενο:13 13^ο Κρίσιμο Περιστατικό:</p> <p>Ένας μαθητής μου, την Τετάρτη 24/2/2016 κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Μουσικής την έκτη ώρα, πέταξε μια γόμα στο μάτι μιας συμμαθήτριάς του, η αντίδραση της οποίας ήταν το κλάμα¹. Μόλις εντόπισα² τη συμπεριφορά του αντέδρασα² αμέσως με επίπληξη. Τόνισα² πως λόγω τάξης και ηλικίας θα έπρεπε να γνωρίζει τα όριά του και τους κανονισμούς του σχολείου και τη συμπεριφορά που πρέπει να έχει προς τους συμμαθητές του³. Απομάκρυνα² τη γόμα από το θρανίο του και τον τιμώρησα² με στέρηση του διαλείμματος και παραμονή του μέσα στην τάξη⁴ κάτω από την επίβλεψή μου⁵. Στο σχόλασμα</p>	<p>Θέμα: Αντιμετώπιση επιθετικής συμπεριφοράς</p> <p>1.χρήση ονοματικών τύπων εκφοράς του λόγου για να μετριάσει το αποτέλεσμα</p> <p>2.χρήση ενεργητικής φωνής («εντόπισα», «τόνισα»), ο φοιτητής νιώθει αποτελεσματικός</p> <p>3.διδασκισμός</p> <p>4.χρήση ονοματικών τύπων εκφοράς του λόγου-μετριάζουν την ενέργεια του υποκειμένου της εκφοράς σε σχέση με τη</p>
--	--

<p>ενημέρωσα τον δάσκαλο της τάξης⁶ για το περιστατικό αυτό.</p>	<p>χρήση αντίστοιχου ρήματος ενεργητικής φωνής κατά την οποία τονίζεται ο δρων 5. δήλωση σιγουριάς για την επιβολή ποινής, καθαρά αντι-παιδαγωγικής 6. χρήση ενεργητικής φωνής- ο φοιτητής νιώθει αποτελεσματικός/νιώθει όμως και την ανάγκη να ενημερώσει το δάσκαλο της τάξης.</p>
---	--

Ανάλυση:

Ο συγκεκριμένος φοιτητής αντιμετώπισε την επιθετική συμπεριφορά ενός μαθητή προς μία συμμαθήτριά του κατά την πρακτική του άσκηση, την οποία και εντάσσει στα «κρίσιμα περιστατικά». Χρησιμοποιεί ονοματικούς τύπους εκφοράς του λόγου προκειμένου να μετριάσει τόσο το αποτέλεσμα της επιθετικής συμπεριφοράς («(...)η αντίδραση της οποία ήταν το κλάμα») και κατά συνέπεια το ίδιο το πρόβλημα, όσο και τις μεθόδους που χρησιμοποίησε για να «συνετίσει» το μαθητή («(...)αντέδρασα αμέσως με επίπληξη(...)», «τον τιμώρησα με στέρηση του διαλείμματος και παραμονή του μέσα στην τάξη»). Από την άλλη, διαπιστώνει κανείς ότι χρησιμοποιεί ρήματα σε ενεργητική φωνή («Μόλις εντόπισα τη συμπεριφορά του(...)», «Τόνισα(...)», «Απομάκρυνα τη γόμα από το θρανίο του και τον τιμώρησα(...)», «Στο σχόλασμα ενημέρωσα τον δάσκαλο της τάξης(...)») για να περιγράψει τον τρόπο που αντιμετώπισε το κρίσιμο περιστατικό, νιώθοντας ο ίδιος αποτελεσματικός και σίγουρος για τον εαυτό του, παρόλο που η τιμωρητική στάση της στέρησης διαλείμματος δεν ενδείκνυται επιστημονικά ως μέθοδος για να συνετιστεί ο μαθητής.

5^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Αποτελέσματα αναλύσεων

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις αναλύσεις των γραπτών κειμένων των φοιτητών και απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.

5.1 Κατηγορίες κρίσιμων περιστατικών

Οι περισσότεροι φοιτητές και φοιτήτριες (12 από τους 13) που συμμετείχαν στην έρευνα εστίασαν και επεσήμαναν ως «κρίσιμα περιστατικά» προβλήματα συμπεριφοράς που εντόπισαν στους μαθητές τους, κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της πρακτικής τους άσκησης και αφορούν πιο συγκεκριμένα σε προβλήματα πειθαρχίας (1,6), εκδήλωσης ρατσιστικής συμπεριφοράς (2,10), εκδήλωσης επιθετικής συμπεριφοράς (13), απόρριψης μαθητών από την πλειοψηφία της τάξης (3,7), αντιμετώπισης προκαταλήψεων (8), έλλειψης ομαδικότητας (5,9), άρνησης αποδοχής της ήττας (12) καθώς και προβλήματα διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών (4). Ένας μόνο φοιτητής συνδέει την έννοια του «κρίσιμου περιστατικού» με την ανάγκη εφαρμογής διαφοροποιημένης διδασκαλίας (11).

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τις φοιτήτριες της έρευνας (9), το σύνολο αυτών (9) αναφέρεται σε προβλήματα συμπεριφοράς (αντιμετώπιση προβλημάτων πειθαρχίας, αντιμετώπιση ρατσιστικής και επιθετικής συμπεριφοράς, απόρριψη μαθητών από την πλειοψηφία της τάξης, αντιμετώπιση προκαταλήψεων, έλλειψη ομαδικότητας που οδηγεί σε εμφάνιση επιθετικής συμπεριφοράς και προβλήματα διαπροσωπικών σχέσεων).

Όσον αφορά τους φοιτητές (4), και πάλι οι περισσότεροι από αυτούς (10,12,13) αναφέρουν ως «κρίσιμα περιστατικά» προβλήματα συμπεριφοράς (αντιμετώπιση ρατσιστικής και επιθετικής συμπεριφοράς, άρνηση μαθητή να αποδεχτεί την ήττα σε

ομαδικό παιχνίδι), ενώ μόλις ένας φοιτητής (11) αναφέρεται στην ανάγκη εφαρμογής διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Τέλος, οι περισσότεροι φοιτητές (12 από τους 13) αντιλαμβάνονται την έννοια του «κρίσιμου περιστατικού» ως ενός συμβάντος, το οποίο έχει αρνητική χροιά, ωστόσο, ένας φοιτητής (13) φαίνεται να μην αντιλαμβάνεται καθόλου την έννοια αυτού, καθώς εκλαμβάνει ως κρίσιμο περιστατικό την ανάγκη εφαρμογής διαφοροποιημένης διδασκαλίας, αγνοώντας ότι αυτή ανήκει στις πρακτικές της διδακτικής διαδικασίας.

5.2 Επίπεδα βάθους του αναστοχασμού

Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι σχεδόν οι μισοί φοιτητές και φοιτήτριες (6 από τους 13) που συμμετείχαν στην έρευνα αναστοχάζονται αποκλειστικά σε Επίπεδο Ανάκλησης, δηλαδή περιορίζονται σε επιφανειακούς αναστοχασμούς και δεν προβληματίζονται περαιτέρω για την αναζήτηση της αιτίας εμφάνισης του προβλήματος που αντιμετώπισαν και το οποίο αξιολόγησαν ως «κρίσιμο», αλλά ούτε διερευνούν εναλλακτικές λύσεις ή εξετάζουν την προβληματική κατάσταση από διαφορετικές οπτικές.

Μάλιστα αξίζει να σημειωθεί ότι τα αγόρια στο σύνολό τους (10,11,12,13) φτάνουν μόνο στο Επίπεδο Ανάκλησης, ενώ πολύ λίγα κορίτσια (3,5) περιορίζονται αποκλειστικά σε αυτό.

Οι υπόλοιπες φοιτήτριες του δείγματος (1,2,4,6,7,8,9) πέρα από το Επίπεδο Ανάκλησης τείνουν να επεκτείνουν τον αναστοχασμό τους και σε Επίπεδο Αιτιολόγησης, να αναστοχάζονται, δηλαδή, βαθύτερα και να προχωρούν στην ερμηνεία του κρίσιμου περιστατικού με αίτια, αναζητώντας το «γιατί».

Τέλος, μόλις σε μία φοιτήτρια (4), όπως προκύπτει από την ανάλυση, εντοπίζεται ότι το βάθος του αναστοχασμού εξελίσσεται από το Επίπεδο Ανάκλησης, στο Επίπεδο Αιτιολόγησης και τελικά φτάνει στο Επίπεδο Κριτικής Ανάλυσης. Δηλαδή η φοιτήτρια αφού περιγράψει το περιστατικό και τον τρόπο αντιμετώπισής του, παράλληλα αναζητά την αιτία εμφάνισής του και τέλος, προβληματίζεται και προσεγγίζει την εμπειρία της με την πρόθεση βελτίωσης στο μέλλον.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση λόγου για τα τρία επίπεδα αναστοχασμού ξεχωριστά.

5.2.1 Επίπεδο Ανάκλησης

Στο Επίπεδο Ανάκλησης οι φοιτητές και οι φοιτήτριες, στο σύνολό τους, περιγράφουν το περιστατικό το οποίο οι ίδιοι έκριναν ως «κρίσιμο» καθώς και τον τρόπο με τον οποίο το διαχειρίστηκαν.

Κατά την περιγραφή ορισμένοι φοιτητές και φοιτήτριες (6 από τους 13) νιώθουν την ανάγκη να δικαιολογηθούν, γεγονός που συνδέεται με τη βαθύτερη ανάγκη τους να αποδείξουν ότι είναι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί. Η τάση αυτή εντοπίζεται συχνότερα πριν από την έναρξη περιγραφής του κρίσιμου περιστατικού, ώστε να προδιαθέσουν θετικά τον αναγνώστη απέναντί τους. Όσον αφορά τα κορίτσια, η τάση αυτή εμφανίζεται σχεδόν στα μισά (4,5,6,7), ενώ στα αγόρια σε δύο (11,12).

Επιπλέον, από την ανάλυση λόγου προκύπτει η τάση των φοιτητών, στο σύνολό τους, να μετριάζουν το αρνητικό αποτέλεσμα των ενεργειών του υποκειμένου εκφοράς και κατ'επέκταση, το ίδιο το πρόβλημα που αντιμετώπισαν, προκειμένου να αναδείξουν και πάλι έμμεσα την αποτελεσματικότητά τους ως εκπαιδευτικοί. Το τελευταίο συμβαίνει με τους εξής τρόπους:

- Κάποιοι φοιτητές και φοιτήτριες (5 από τους 13) χρησιμοποιούν ρήματα η φράσεις που λειτουργούν ως «διαμεσολαβητές», με τη συνοδεία υποτακτικής έγκλισης, ως συμπλήρωμα (π.χ. *«Αυτό το περιστατικό είχε ως αποτέλεσμα να στενοχωρήσει τον μαθητή (...)*», *«(...)αρνήθηκε να μου απαντήσει(...)*»).. Η τάση αυτή εμφανίζεται σε ένα αγόρι (12) και στα περισσότερα από τα κορίτσια (1,2,3,7).
- Ορισμένοι φοιτητές και φοιτήτριες (4 από τους 13) χρησιμοποιούν ονοματικούς τύπους εκφοράς του λόγου (ουσιαστικοποίηση) αντί των αντίστοιχων ισχυρότερων ρηματικών τύπων και η πράξη σε κάποιες περιπτώσεις μετατρέπεται σε φαινόμενο που μπορεί να γενικευτεί (π.χ. *«Στη διαδικασία αυτή, εντοπίστηκε η άρνηση των μαθητών (της μιας ομάδας) να λειτουργήσουν συλλογικά στη συγκεκριμένη ομάδα», «Η προβληματική συμπεριφορά της άρνησης, από τη πλευρά του μαθητή να συνεργαστεί με τα*

υπόλοιπα μέλη της ομάδας του (...)), «Αυτό που θα μπορούσα να αναφέρω είναι **το κλάμα του Θωμά** όταν έπαιζαν μπάλα (...)). Η τάση αυτή εντοπίζεται σε δύο κορίτσια (5,9) και στα μισά αγόρια (12,13).

- Μια φοιτήτρια (9) επιλέγει να χρησιμοποιήσει μετοχή αντί του αντίστοιχου ρήματος σε ενεργητική φωνή (π.χ. «Ένα από τα μέλη της τρίτης ομάδας δεν ήθελε να συνεργαστεί με τους συμμαθητές του, **ισχυριζόμενο** πως δεν τον θέλουν στην ομάδα τους»). Η τάση αυτή δεν εντοπίζεται στα αγόρια.
- Επιπλέον, μία φοιτήτρια (6) εμπίπτει σε αντίφαση στην προσπάθειά της να μετριάσει το κρίσιμο περιστατικό που αντιμετώπισε. Συγκεκριμένα, η φοιτήτρια αναφέρει: «**Το μοναδικό κρίσιμο περιστατικό που παρατηρήθηκε είναι η κατ' επανάληψη άρνηση** ενός μαθητή (Πέτρου Ατζή) να συνεργαστεί με την ομάδα του ή το σύνολο της τάξης», ενώ δηλαδή προσπαθεί να μετριάσει το πρόβλημα δηλώνοντας εξ αρχής ότι υπήρξε το μοναδικό, ταυτόχρονα προδίδεται τονίζοντας τη συχνότητα εμφάνισής του. Το τελευταίο αποκαλύπτει και το αίσθημα αγανάκτησης που κατέλαβε τη φοιτήτρια.
- Τέλος, κάποιοι φοιτητές και φοιτήτριες (3 από τους 13) μειώνουν άμεσα τη σημασία των περιστατικών με φράσεις όπως: « (...)δε συνέβη κάποιο ιδιαίτερο κρίσιμο περιστατικό» ή «**Κατά τη διάρκεια της πρακτικής μου άσκησης δεν αντιμετώπισα καταστάσεις και κρίσιμα περιστατικά που με δυσκόλεψαν να τα διαχειριστώ και να χρειαστώ τη βοήθεια της δασκάλας της τάξης**», πράγμα που έρχεται σε αντίφαση με τα επόμενα γραφόμενά τους. Πιο συγκεκριμένα, η τάση αυτή εμφανίζεται σε δύο κορίτσια (4,5) και ένα αγόρι (12).

Η πλειονότητα των φοιτητών και των φοιτητριών (12 από τους 13) δηλώνουν την αποτελεσματικότητα της δράσης του. Χρησιμοποιώντας ρήματα ενεργητικής φωνής για να δηλώσουν τις πράξεις τους, δηλώνουν ταυτόχρονα μία σιγουριά για τον εαυτό τους, για τον τρόπο με τον οποίο λειτούργησαν κατά τη διαχείριση του κρίσιμου περιστατικού και για την αποτελεσματικότητα των μεθόδων που χρησιμοποίησαν. Παράλληλα, αναλαμβάνουν και την ευθύνη για αυτές (π.χ. «**Συζήτησα με όλους τους μαθητές σε φιλικό κλίμα στη διάρκεια του διαλείμματος**», «**Τόνισα** πως λόγω τάξης και ηλικίας θα έπρεπε να γνωρίζει τα όριά του και τους κανονισμούς του σχολείου (...).**Απομάκρυνα** τη γόμα από το θρανίο του και **τον τιμώρησα** με στέρηση του διαλείμματος και παραμονή του μέσα στην τάξη κάτω από την επίβλεψή μου»). Η τάση

αυτή εμφανίζεται στην πλειοψηφία των κοριτσιών (1,2,4,5,6,7,8,9) και στο σύνολο των αγοριών (10,11,12,13).

Συγχρόνως, τέσσερις φοιτητές και φοιτήτριες (1,2,5,11) δηλώνουν σε κάποιο σημείο της περιγραφής τους και την αναποτελεσματικότητά τους ως προς τη διαχείριση του κρίσιμου περιστατικού. Συγκεκριμένα, μία φοιτήτρια αναφέρει το εξής: *«Προσπάθησα να συζητήσω με τα παιδιά το πρόβλημα που είχε δημιουργηθεί, για να βρεθεί μια κοινή λύση και ήθελα χωρίς εντάσεις και φωνές να επιφέρω την τάξη και την ηρεμία, αλλά δεν τα κατάφερα»*, δηλώνοντας άμεσα την αναποτελεσματικότητα των μεθόδων που χρησιμοποίησε. Μία άλλη φοιτήτρια αναφέρει: *«Εν κατακλείδι, παρ' όλο που χρησιμοποίησα πολλές από τις παραπάνω τεχνικές, η προσπάθειά μου να επιβάλω και να διατηρήσω την τάξη αποτύγχαναν ή είχαν αποτελέσματα σύντομης διάρκειας»*. Οι υπόλοιποι δύο φοιτητές (1 κορίτσι και 1 αγόρι), δηλώνουν με έμμεσο τρόπο την αναποτελεσματικότητά τους (π.χ. *«Κάθε φορά που παρατηρούνταν τέτοιου είδους φαινόμενα, έκανα τις δέουσες συστάσεις στο μαθητή, ο οποίος συμμορφωνόταν μόνο για εκείνη τη στιγμή»*, *«Υπήρξαν δυσκολίες πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα καθώς το μάθημα έπρεπε να είναι σε κάποιες περιπτώσεις «διπλό»*. *Παρά τις δυσκολίες η μαθήτρια συμμετείχε (...)*»). Στο δεύτερο παράδειγμα η αναποτελεσματικότητα των μεθόδων που χρησιμοποίησε ο φοιτητής αποκαλύπτεται από την επανάληψη της λέξης «δυσκολίες». Επιπλέον, αρκετοί φοιτητές και φοιτήτριες (4,5,7,8,9,12) επιλέγουν το ρήμα «προσπαθώ» με τη συνοδεία της υποτακτικής έγκλισης, το οποίο μετριάζει την προσδοκία του αποτελέσματος, για να δηλώσουν τις ενέργειές τους κατά τη διαχείριση του κρίσιμου περιστατικού (π.χ. *«Προσπάθησα να τους καλλιεργήσω την ενσυναίσθηση αναθέτοντάς τους ένα «παιχνίδι ρόλων»*). Με το παραπάνω υποδηλώνεται ένας βαθμός αβεβαιότητας για την αποτελεσματικότητά τους. Τέλος, ένας φοιτητής (10) δηλώνει έμμεσα τις επιφυλάξεις του για την αποτελεσματικότητά του (*«Τέλος αφού κατάλαβε το λάθος του πήγε από μόνος του και ζήτησε συγνώμη και μέχρι να φύγω εγώ από την τάξη ήταν αρκετά φιλικός προς τον Κιαζίμ Νικόλαο»*).

Όσον αφορά την ανάληψη ευθυνών για τα περιστατικά που αντιμετώπισαν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες και περιγράφουν στα κείμενά τους, ορισμένοι από αυτούς (9 από τους 13) εκδηλώνουν μία τάση αποστασιοποίησης από την προβληματική κατάσταση, επιλέγοντας:

- τη χρήση ρημάτων παθητικής φωνής για να αποδώσουν και πάλι τις δικές τους ενέργειες κατά την περιγραφή και τη διαχείριση του κρίσιμου περιστατικού, διατηρώντας μία απόσταση και μετριάζοντας τη δική τους συμμετοχή, αποποιούμενοι την ευθύνη, μιας και δεν παρουσιάζονται ως δράστες της ενέργειας (π.χ. **«Το περιστατικό αυτό αντιμετωπίστηκε (...)**», **«Ο συγκεκριμένος μαθητής χρειαζόταν επιπλέον κίνητρα σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές για να δραστηριοποιηθεί (πχ. στην επίλυση ενός προβλήματος) και σε περίπτωση που δεν παρέχονταν(...)**»). Η τάση αυτή εμφανίζεται μόνο στις περιγραφές των κοριτσιών (2,3,5,6,9) που συμμετείχαν στην έρευνα. Μάλιστα, μία από τις φοιτήτριες χρησιμοποιεί εξ' ολοκλήρου παθητική φωνή κατά την περιγραφή της διαχείρισης του κρίσιμου περιστατικού, λαμβάνοντας η ίδια τη θέση του αμέτοχου- υποκειμένου (**«Το περιστατικό αυτό αντιμετωπίστηκε με τον εξής τρόπο: Δημιουργήθηκε μία γωνία μέσα στην τάξη, η οποία ονομάστηκε η Γωνιά της ΣΥΜΦΙΛΙΩΣΗΣ. Επίσης, δημιουργήθηκαν και δύο καρτέλες (Ακούω και Μιλώ)»**).
- τη χρήση ονοματικών τύπων εκφοράς του λόγου, αντί των αντίστοιχων ρηματικών τύπων, η χρήση των οποίων θα τόνιζε το υποκείμενο που ενεργεί (π.χ. **«Έτσι δημιουργήθηκε μια προβληματική κατάσταση, με φωνές και παρ' ολίγον κλάματα, που απαιτούσε την άμεση επέμβαση μου, με σκοπό την εξομάλυνσή της και τη συνέχιση και ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας»**, **«Αφού έγινε η ανάγνωση του κειμένου και αφού έγινε συζήτηση για αυτό το φαινόμενο (...)**»). Η τάση αυτή εμφανίζεται σε δύο κορίτσια (1,9) και ένα αγόρι (10).
- τη χρήση ρημάτων α' προσώπου, πληθυντικού αριθμού κατά τη διαχείριση του κρίσιμου περιστατικού, από έναν φοιτητή (10), η οποία υποδηλώνει την αδυναμία του να διαχειριστεί μόνος του την κατάσταση και την ανάγκη του να μοιραστεί την ευθύνη του προβλήματος με τη δασκάλα της τάξης (π.χ. **«Τότε η αντίδρασή μου ήταν να φωνάξω την δασκάλα της τάξης και από κοινού να του εξηγήσουμε»**). Ωστόσο, σε κάποιες περιπτώσεις η χρήση α' πληθυντικού προσώπου για τη δήλωση των πράξεων των φοιτητών και των φοιτητριών, υποδηλώνει ότι οι τελευταίοι πέρα από την ανάγκη τους να μοιραστούν την ευθύνη της προβληματικής κατάστασης, αισθάνονται και

κομμάτι της τάξης τους και θέτουν τους μαθητές τους σε θέση υποκειμένων συνδιαχειριστών-συνεργατών (π.χ. *«Όταν, λοιπόν, χτύπησε το κουδούνι και μπήκα στην τάξη, βρήκα αναστατωμένους τους μαθητές μου, με αποτέλεσμα να κάνω μια συζήτηση μαζί τους για το τι συνέβη και ποια λύση μπορούμε να βρούμε»*), *«Άλλο ένα Κρίσιμο Περιστατικό σημειώθηκε την Παρασκευή 18/03/2016 στο μάθημα των Θρησκευτικών, στο οποίο αναφερθήκαμε στη βοήθεια που χρειάζονται ορισμένοι άνθρωποι σήμερα (οικονομική ή ψυχική) και ως παράδειγμα φέραμε το επίκαιρο θέμα που απασχολεί τη χώρα μας, το προσφυγικό και τη στήριξη που πρέπει να δίνουμε σε αυτούς τους ανθρώπους, οι οποίοι περνάνε δύσκολες στιγμές στο πρόβλημά τους»*). Η τάση αυτή εμφανίζεται σε τέσσερις φοιτητές, εκ των οποίων οι τρεις είναι κορίτσια (4,8,9) και ο ένας αγόρι (12).

Επίσης, ορισμένοι φοιτητές και φοιτήτριες (6 από τους 13) τείνουν να αποδίδουν ένα μερίδιο ή και ολόκληρη την ευθύνη στις υπάρχουσες συνθήκες, χρησιμοποιώντας διαμεσολαβητικά ρήματα και παθητική φωνή (π.χ. *«Αφού, λοιπόν, βρέθηκα αντιμέτωπη με μια τέτοια κατάσταση (...)*». *«Έτσι, αναγκάστηκα να αναδιαμορφώσω τις ομάδες και να δημιουργήσω νέες (...)*», *«(...)αφού κάθε τόσο αναγκαζόμουν να κάνω παρατήρηση»*). Η τάση αυτή εμφανίζεται σε τέσσερα (1,4,5,9) από τα εννέα κορίτσια και σε δύο (11,12) από τα τέσσερα αγόρια που συμμετείχαν στην έρευνα.

Δύο φοιτήτριες (1,7) παρουσιάζονται ως «θύματα» της κατάστασης που αντιμετώπισαν μαζί με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης. Για παράδειγμα, μία από τις φοιτήτριες αναφέρει χαρακτηριστικά: *«Θεωρώ, όμως, πως στην τάξη μου η απειθαρχία, συγκεκριμένες ώρες, ήταν αρκετά έντονη και προκαλούσε σημαντικά προβλήματα τόσο σε εμένα που προσπαθούσα να πραγματοποιήσω με τον καλύτερο δυνατό τρόπο αυτά που είχα σχεδιάσει, όσο και στους μαθητές που προσπαθούσαν να παρακολουθήσουν τη διδακτική διαδικασία (...)*».

Μάλιστα, τέσσερις φοιτήτριες (1,5,6,7) δηλώνουν έμμεσα την αγανάκτησή τους εξαιτίας της κατάστασης που κλήθηκαν να διαχειριστούν, μέσω δηλώσεων σχετικών με τη συχνότητα εμφάνισης του προβλήματος. Για παράδειγμα μία φοιτήτρια αναφέρει το εξής: *«Αυτό είχε ως αποτέλεσμα (...) η κατάσταση αυτή να επαναλαμβάνεται ως φαύλος κύκλος»*. Τα λόγια της φοιτήτριας υποδηλώνουν την

αγανάκτησή της από το αδιέξοδο στο οποίο είχε οδηγηθεί ως προς την επίλυση της προβληματικής κατάστασης.

Από την ανάλυση λόγου στο Επίπεδο Ανάκλησης αναδείχθηκαν και καταγράφηκαν διάφοροι τρόποι με τους οποίους οι φοιτητές διαχειρίστηκαν τα κρίσιμα περιστατικά.

Αυτοί συνοψίζονται στους εξής:

- 1) Οι περισσότεροι φοιτητές (8 από τους 13) επιλέγουν ως μέθοδο, **τη συζήτηση** με τους μαθητές, προκειμένου να λύσουν το πρόβλημα. Πιο συγκεκριμένα, από αυτούς οι έξι είναι κορίτσια (4,5,6,7,8,9) και οι δύο είναι αγόρια (10,12). Μάλιστα, τρεις στους δεκατρείς φοιτητές που συμμετείχαν στην έρευνα εφαρμόζουν αποκλειστικά αυτή τη μέθοδο αντιμετώπισης. Από αυτούς οι 2 είναι κορίτσια (4,9) και ο ένας αγόρι (12).
- 2) **Συστάσεις στο μαθητή**: Εντοπίζεται στα κείμενα δύο φοιτητριών (1,2).
- 3) **Αναπροσαρμογή του μαθήματος με αφορμή το κρίσιμο περιστατικό**: Εντοπίζεται στα κείμενα δύο φοιτητριών (5,8).
- 4) **Δημιουργία συνθηκών για προώθηση διαλόγου μεταξύ μαθητών ώστε να λύσουν μεταξύ τους το πρόβλημα που δημιουργήθηκε**: Εντοπίζεται στο κείμενο μίας φοιτήτριας (3).
- 5) **Απομάκρυνση μεταξύ μαθητών που δημιουργούν την προβληματική κατάσταση**: Εντοπίζεται στα κείμενα δύο φοιτητριών (1,5).
- 6) **Επιβράβευση**: Εντοπίζεται στο κείμενο μίας φοιτήτριας (6).
- 7) **Ανάθεση καθηκόντων**: Εντοπίζεται στο κείμενο μίας φοιτήτριας (6).
- 8) **Καθοδήγηση**: Εντοπίζεται στο κείμενο μίας φοιτήτριας (6).
- 9) **Καλλιέργεια ενσυναίσθησης**: Εντοπίζεται στα κείμενα δύο φοιτητριών (7,8).
- 10) **Βοήθεια από τη δασκάλα της τάξης**: Εντοπίζεται στο κείμενο ενός φοιτητή (10).
- 11) **Εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας**: Εντοπίζεται στο κείμενο ενός φοιτητή (11).
- 12) **Επιβολή τιμωρίας**: Εντοπίζεται στο κείμενο ενός φοιτητή (13).
- 13) **Εκφοβισμός**: Εντοπίζεται στο κείμενο μίας φοιτήτριας (1).
- 14) **Αναφορά ονόματος**: Εντοπίζεται στο κείμενο μίας φοιτήτριας (1).
- 15) **Επιβολή ερωτήσεων**: Εντοπίζεται στο κείμενο μίας φοιτήτριας (1).

Αυτό που γίνεται αντιληπτό από την ανάλυση είναι ότι σε κάποιες περιπτώσεις περιπτώσεις η διαχείριση των κρίσιμων περιστατικών παίρνει τη μορφή διδακτισμού ή στοχευμένης παρέμβασης (2,4,7,8,9,10,12) (π.χ. *«Κάθε φορά που παρατηρούνταν τέτοιου είδους φαινόμενα, έκανα τις δέουσες συστάσεις στο μαθητή, ο οποίος συμμορφωνόταν μόνο για εκείνη τη στιγμή»*) ή ακόμα εφαρμόζονται αντιπαιδαγωγικές «ποινές» στους απείθαρχους μαθητές, όπως για παράδειγμα ο εκφοβισμός (1) ή η στέρηση του διαλείμματος (13). Επιπλέον, σε κάποιες περιπτώσεις η παιδαγωγική διάσταση της διδασκαλίας, δηλαδή η διαχείριση των κρίσιμων περιστατικών, εξοβελίζεται και ως προτεραιότητα τίθεται η ομαλή ροή της διδακτικής διαδικασίας (π.χ. *«Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να αναγκάζομαι να εξηγήσω και με ήρεμο τρόπο τους λόγους που σχεδίαζα τα μαθήματα με αυτόν τον τρόπο - να απολογούμαι στην ουσία για τον ρόλο που είχα αναλάβει- να διακόπτω το μάθημα έως ότου ηρεμήσουν και εξαιτίας όλων αυτών να χάνω πολύτιμο χρόνο και τελικά να μην προλαβαίνω να πραγματοποιήσω αυτά που σχεδίαζα»*, *«Παρ' όλα αυτά, κρίνω σκόπιμο να αναφέρω δύο περιστατικά που αναστάτωσαν για λίγα λεπτά το κλίμα της τάξης και καθυστέρησε η ροή του μαθήματος»*). Το τελευταίο εντοπίζεται σε δύο φοιτήτριες (1,4).

Όσον αφορά στην ποσότητα των μεθόδων που εφαρμόζουν οι φοιτητές της έρευνας για την αντιμετώπιση των κρίσιμων περιστατικών προκύπτουν τα εξής:

- Σχεδόν οι μισοί φοιτητές εφαρμόζουν μία μέθοδο αντιμετώπισης. Πιο συγκεκριμένα, η τάση αυτή εμφανίζεται σε τέσσερα (2,3,4,9) από τα εννέα κορίτσια και σε τρία (11,12,13) από τα τέσσερα αγόρια.
- Δύο φοιτητές εφαρμόζουν δύο μεθόδους αντιμετώπισης. Πιο συγκεκριμένα, η τάση αυτή εμφανίζεται σε ένα από τα εννέα κορίτσια (7) και σε ένα (10) από τα τέσσερα αγόρια.
- Δύο φοιτητές εφαρμόζουν τρεις μεθόδους αντιμετώπισης. Πιο συγκεκριμένα, η τάση αυτή εμφανίζεται μόνο στις περιγραφές των κοριτσιών (5,8).
- Μία φοιτήτρια (6) εφαρμόζει τέσσερις μεθόδους αντιμετώπισης.
- Μία φοιτήτρια (1) εφαρμόζει πέντε μεθόδους αντιμετώπισης.

Σχετικά με τη διάσταση της διακειμενικότητας, αυτή εντοπίζεται με τις εξής μορφές:

- χρήση αποσπάσματος επιστημονικού λόγου προκειμένου η φοιτήτρια (1) να ενισχύσει τη λογοδότησή της, συνδέοντάς την με τη θεωρία.
- χρήση της διακειμενικής γλωσσικής αναπαράστασης του ευθέως λόγου. Εντοπίζεται σε τρεις φοιτήτριες (1,2,8).
- χρήση της διακειμενικής γλωσσικής αναπαράστασης του πλαγίου λόγου, η οποία εντοπίζεται σε έναν φοιτητή (10).

Τέλος, όσον αφορά τη θέση των υποκειμένων στο επίπεδο αυτό, δηλαδή τους ρόλους που αναλαμβάνουν τα υποκείμενα, ανιχνεύονται οι εξής:

- οι μαθητές της τάξης σε θέση υποκειμένων-συνεργατών και συνδιαχειριστών της προβληματικής κατάστασης. Εντοπίζεται σε τέσσερις φοιτήτριες (1,3,4,9) και έναν φοιτητή (12).
- ο μαθητής που προκαλεί το κρίσιμο περιστατικό σε θέση άναρχου/απειθαρχου-υποκειμένου. Εντοπίζεται σε μία φοιτήτρια (2).
- οι υπόλοιποι μαθητές της τάξης και η φοιτήτρια σε θέση υποκειμένων-θυμάτων. Εντοπίζεται σε δύο φοιτήτριες (1,7).
- η φοιτήτρια σε θέση υποκειμένου-ερευνητή (9).
- ο φοιτητής σε θέση κριτικού υποκειμένου (11).
- η φοιτήτρια σε θέση αμέτοχου-υποκειμένου. Εντοπίζεται σε δύο φοιτήτριες (3,8). Για παράδειγμα, αναφέρει η μία εκ των δύο: *«Δημιουργήθηκε μία γωνία μέσα στην τάξη, η οποία ονομάστηκε η Γωνιά της ΣΥΜΦΙΛΙΩΣΗΣ. Επίσης, δημιουργήθηκαν και δύο καρτέλες (Ακούω και Μιλάω). Η γωνιά αυτή είχε ως στόχο να βοηθήσει τους μαθητές να λύσουν τις διαφωνίες και τα προβλήματα τους μέσα από τον διάλογο, καθώς και να μάθει στα παιδιά να μην διακόπτουν έναν συμμαθητή τους την ώρα που μιλάει, αλλά να ακούει με προσοχή αυτά που έχει να τους πει και να εκφράσει την άποψή του όταν θα έρθει η σειρά του»*. Στην περίπτωση αυτή η «Γωνιά» έχει υποσταστασιοποιηθεί και αυτονομηθεί από τη δημιουργό της, με την τελευταία να παρακολουθεί αμέτοχη.

5.2.2 Επίπεδο Αιτιολόγησης

Το σύνολο των φοιτητριών που συμμετείχαν στην έρευνα και επισημάνθηκε ότι φτάνουν στο Επίπεδο Αιτιολόγησης (7 από τις 9), προβαίνουν σε σύντομες αιτιολογήσεις των κρίσιμων περιστατικών που προέκυψαν κατά την πρακτική τους άσκηση και τα οποία κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν. Μάλιστα, σε δύο από τις επτά φοιτήτριες (7,8) το Επίπεδο Αιτιολόγησης εντοπίζεται με έμμεση αναφορά. Συγκεκριμένα, η πρώτη φοιτήτρια αναφέρει: **«Ο μαθητής με τα προσαρμοστικά και κοινωνικά προβλήματα δημιούργησε ένα κρίσιμο περιστατικό τις δύο πρώτες μέρες της διδασκαλίας μου»**, υποδηλώνοντας την αιτία της συμπεριφοράς του, μέσω της ταυτότητας που προσδίδει στον μαθητή και συνεχίζει, λέγοντας: **«Από τους υπόλοιπους μαθητές ζήτησα να είναι πιο ανεκτικοί απέναντί του και να του συμπεριφέρονται με αγάπη και κατανόηση καθώς το έχει ανάγκη και να μην τον απομονώνουν καθώς έχει ανάγκη την παρέα τους»**. Αποδίδει, δηλαδή, την αιτία του προβλήματος σε βαθύτερα συναισθηματικά κενά του μαθητή για αγάπη και αποδοχή από τους γύρω του.

Η δεύτερη φοιτήτρια αναφέρει: **«(...) διέκρινα ότι στα λόγια τους υπήρχε ο φόβος ότι οι πρόσφυγες θα μας κάνουν κακό (...)»**, αποδίδοντας την αιτία των προκαταλήψεων, που εντόπισε στα σχόλια συγκεκριμένων μαθητών, στο αίσθημα του φόβου από πλευράς τους, ο οποίος με τη σειρά του οφίλεται σε κοινωνικά στερεότυπα.

Στο Επίπεδο της Αιτιολόγησης οι περισσότερες φοιτήτριες (1,2,4,6,8,9) χρησιμοποιούν ρήματα σε ενεργητική φωνή και ενεστωτικό χρόνο (1,2,4,7) καθώς επίσης και λέξεις όπως «βέβαια» και «σίγουρα», τα οποία υποδηλώνουν ισχυρή τροπικότητα και κατ' επέκταση μία βεβαιότητα για την απόδοση της αιτίας (π.χ. **«(...) ο μαθητής αυτός είχε λανθασμένη εικόνα για τον εαυτό του, καθώς λόγω χαμηλής αυτοεκτίμησης έκρινε ότι ήταν ανίκανος να συμμετέχει και να συμβάλλει με κάποιο τρόπο στη διεκπεραίωση μίας δραστηριότητας. Στον ίδιο λόγο φάνηκε να οφείλεται και η άρνησή του να λύσει κάποιες ασκήσεις, καθώς ήταν προκατειλημμένος εξαρχής για την αποτυχία του»**, **«(...) διέκρινα ότι στα λόγια τους υπήρχε ο φόβος ότι οι πρόσφυγες θα μας κάνουν κακό (...)»**, **«Σίγουρα, όμως, οφείλεται και στο ότι για αυτούς ήμουν η κυρία που θα τους έκανε μάθημα μόνο για μια εβδομάδα και θα τους έδινε την ευκαιρία να παρεκτραπούν λίγο από την κατάσταση πειθαρχίας που έχει διαμορφώσει ο δάσκαλός τους»**). Ωστόσο, σε κάποιες περιπτώσεις (1,4,6,9) η τροπικότητα μετριάζεται με λέξεις όπως «ίσως», «μπορεί» ή το ρημα «φάνηκε», υποδηλώνοντας ταυτόχρονα αβεβαιότητα και επιφυλάξεις (π.χ. **«Ίσως, αυτή η**

συμπεριφορά του μαθητή **μπορεί** να ερμηνευτεί ως μια προσπάθεια να τραβήξει την προσοχή, που έχει τις ρίζες της στο οικογενειακό του περιβάλλον. Μέσα από μια τυχαία συζήτηση που είχα με τον μαθητή τις επόμενες ημέρες, με ενημέρωσε ότι προέρχεται από μια οικογένεια με διαζευγμένους γονείς και πως ο ίδιος ζει με την μητέρα του ενώ ο πατέρας του ζει σε μια άλλη πόλη», «Στον ίδιο λόγο **φάνηκε να οφείλεται** και η άρνησή του να λύσει κάποιες ασκήσεις, καθώς ήταν προκατειλημμένος εξαρχής για την αποτυχία του»).

Η αβεβαιότητα αυτή πιθανόν δικαιολογείται από το γεγονός ότι μόλις δύο φοιτήτριες (1,4) επιχειρούν να συνδέσουν τη θεωρία με την απόδοση αιτίας στην προβληματική κατάσταση (π.χ. «*Ίσως, όλα αυτά φαίνονται φυσιολογικά αφού κατά καιρούς έχουμε διδαχθεί στη σχολή πως είναι φυσικό οι μαθητές να κουράζονται τις συγκεκριμένες ώρες*»), ενώ οι υπόλοιπες περιορίζονται σε εμπειρικές τεκμηριώσεις, με επιφανειακές αιτιολογήσεις.

Συνεχίζοντας, πέντε στις επτά φοιτήτριες (1,2,4,8,9) που αναστοχάζονται σε Επίπεδο Αιτιολόγησης τείνουν να αποδίδουν την αιτία του προβλήματος στις συνθήκες (π.χ. φυσικά αίτια κούρασης, διαμόρφωση τάξης-διάταξη θρανίων, προκαταλήψεις-στερεότυπα, οικογενειακό περιβάλλον).

Όσον αφορά και σε αυτό το επίπεδο, την ανάληψη ευθυνών, μόλις δύο φοιτήτριες (1,9) από τις επτά στην προσπάθειά τους να αποδώσουν την αιτία της εμφάνισης του κρίσιμου περιστατικού, λαμβάνουν θέση κριτικού υποκειμένου, αξιολογούν τον εαυτό τους και αναλαμβάνουν ένα μερίδιο ευθύνης (π.χ. «*Θεωρώ ότι αυτό οφείλεται στο ότι από την αρχή ήμουν πολύ φιλική με όλους τους μαθητές (...)*»).

Δύο φοιτήτριες (6,7) αποδίδουν την αιτία του προβλήματος στους μαθητές που εμπλέκονται και θεωρούν υπεύθυνους για το κρίσιμο περιστατικό που αντιμετώπισαν, θέτοντάς τους σε θέση άναρχου/απείθαρχου-υποκειμένου (π.χ. «*Γενικότερα, ο μαθητής αυτός είχε λανθασμένη εικόνα για τον εαυτό του, καθώς λόγω χαμηλής αυτοεκτίμησης έκρινε ότι ήταν ανίκανος να συμμετέχει και να συμβάλλει με κάποιο τρόπο στη διεκπεραίωση μίας δραστηριότητας*», «*Ο μαθητής με τα προσαρμοστικά και κοινωνικά προβλήματα δημιούργησε ένα κρίσιμο περιστατικό (...)*»).

5.2.3 Επίπεδο Κριτικής Ανάλυσης

Όπως προαναφέρθηκε, από την ανάλυση προέκυψε ότι μία μόλις φοιτήτρια (4), λαμβάνοντας τη θέση κριτικού υποκειμένου, προβληματίζεται και προσεγγίζει την εμπειρία της με την πρόθεση βελτίωσης στο μέλλον, επιχειρώντας ένα βαθύτερο αναστοχασμό σε σχέση με τους υπόλοιπους φοιτητές και φοιτήτριες και φτάνοντας στο Επίπεδο της Κριτική Ανάλυσης. Ωστόσο, η χρήση του ρήματος «προσπαθούσα», το οποίο μετριάζει την προσδοκία του αποτελέσματος, οι ονοματικοί τύποι εκφοράς του λόγου, οι οποίοι διαχωρίζουν το πρόβλημα από τους εμπλεκόμενους και το καθιστούν γενικότερο και αποπροσωποποιημένο, η λέξη «ίσως» και η υποθετική πρόταση αποτελούν στοιχεία επιστημικής τροπικότητας και υποδηλώνουν μία τάση αβεβαιότητας, ανασφάλειας και αποποίησης της ευθύνης («**Ίσως εάν είχα περισσότερο χρόνο να προσπαθούσα να βρω τον κατάλληλο τρόπο για την ανάπτυξη του αισθήματος της ομαδικότητας στο τμήμα και τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ αγοριών – κοριτσιών**, ώστε να μην δημιουργούνται τέτοιου είδους προβλήματα. **Αν οι μαθητές έχουν καλές σχέσεις μεταξύ τους**, τότε διευκολύνεται το έργο του εκπαιδευτικού και ενισχύεται η θέληση και η όρεξη των παιδιών για μάθηση»). Η φοιτήτρια δηλαδή, διατηρεί επιφυλάξεις για το πώς θα μπορούσε να διαχειριστεί εναλλακτικά το κρίσιμο περιστατικό και κατά ποσο θα ήταν αποτελεσματικότερη.

Συνοψίζοντας, ο λόγος της πλειοψηφίας των φοιτητών και των φοιτητριών όταν αναστοχάζονται, εσωκλείει ισχυρούς τύπους τροπικότητας, δηλαδή προσυπογράφουν απόλυτα τις προτάσεις που διατυπώνουν, κυρίως κατά τη διαχείριση των κρίσιμων περιστατικών (Επίπεδο Ανάκλησης) και αυτό υποδηλώνει ότι νιώθουν σίγουροι για τον τρόπο με τον οποίο λειτούργησαν προκειμένου να αντιμετωπίσουν την προβληματική κατάσταση. Ο λόγος μίας φοιτήτρια (2) παραπέμπει σε διοικητικό όταν περιγράφει τη δράση της (π.χ. «**Κάθε φορά που παρατηρούνταν τέτοιου είδους φαινόμενα, έκανα τις δέουσες συστάσεις στο μαθητή, ο οποίος συμμορφωνόταν μόνο για εκείνη τη στιγμή**»), ενώ μίας άλλης (1) σε λόγο εξουσίας (π.χ. «**Η αναφορά του ονόματος** αυτών που ατακτούσαν αλλά και **η επιβολή ερωτήσεων** προς αυτούς ήταν τεχνικές που χρησιμοποίησα σε μεγάλο βαθμό»). Στοιχεία προφορικού λόγου εντοπίζονται στα κείμενα των φοιτητριών (1,2,8) που παραθέτουν αποσπάσματα χρησιμοποιώντας τον ευθύ λόγο. Εξίσου ισχυρή είναι η τροπικότητα και στο Επίπεδο της Αιτιολόγησης από την πλειοψηφία των φοιτητριών, υποδηλώνοντας μία βεβαιότητα ως προς την απόδοση της αιτίας που προκάλεσε το κρίσιμο περιστατικό,

παρόλο που η αναζήτησή της είναι επιφανειακή και δε συνδέεται με επιστημονική τεκμηρίωση σε κάθε περίπτωση.

6^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Διαπιστώσεις- Συζήτηση

Ο αναστοχασμός, ως καθαρά πνευματική και εσωτερικευμένη διεργασία, με έντονο το προσωπικό στοιχείο, δεν αποτελεί άμεσα παρατηρήσιμη συμπεριφορά (Zeichner & Tabachnick, 2001: 82· Boud, Keogh, Walker, 1985: 8). Ωστόσο, η αξία του για τη βελτίωση της διδακτικής πράξης είναι αναμφίβολα καίρια, καθώς σύμφωνα με τον Gadamer, όπως αναφέρει η Κουτσελίνη (2010: 5): «χωρίς αναστοχασμό στη διδακτική πράξη σημαίνει ότι αφήνουμε πίσω μας εκείνο που συνεχώς θα βρίσκουμε ως εμπόδιο μπροστά μας». Αυτό που μπορεί κανείς να παρατηρήσει ή να μαντέψει είναι το αποτέλεσμα του αναστοχασμού (Zeichner & Tabachnick, 2001: 82).

Τα ερευνητικά δεδομένα αν και ενθαρρύνουν τη χρήση των κρίσιμων περιστατικών ως εργαλείου για την ενίσχυση του κριτικού αναστοχασμού (Preskill, 1996· Cope & Watts, 2000· Lister & Crisp, 2007· Farrell, 2008· Halquist & Musanti, 2010· Bruster & Peterson, 2013), είναι ελάχιστα για να έχουν καθολική ισχύ. Αυτό που επισημαίνεται είναι ότι η ανάλυσή τους θα πρέπει να επιχειρείται σε ένα δομημένο πλαίσιο, με κατευθυντήριες οδηγίες, σε συνδυασμό με διαδικασίες ανατροφοδότησης (Halquist & Musanti, ό.π.· Bruster & Peterson, ό.π.), διαφορετικά ο αναστοχασμός πιθανόν να περιορίζεται σε μία διαδικασία περιγραφής των γεγονότων και των αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται γύρω από αυτά (Bruster & Peterson, ό.π.). Άλλωστε, και μόνο η διαδικασία ανάκλησης εμπειριών του παρελθόντος για την αναζήτηση της αξιολόγησής τους ως κρίσιμες, πυροδοτεί τον αναστοχασμό (Halquist & Musanti, ό.π.: 453).

Η ανίχνευση του επιπέδου βάθους του αναστοχασμού, το οποίο κατορθώνουν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες κατά τη συγγραφή κειμένων που αφορούν την περιγραφή και την ερμηνεία κρίσιμων περιστατικών, τα οποία εντόπισαν κατά την πρακτική τους άσκηση, αποτέλεσε κύρια επιδίωξη της εργασίας αυτής.

Τα αποτελέσματα των αναλύσεων ανέδειξαν μία διαφοροποίηση ως προς το επίπεδο του αναστοχασμού μεταξύ των φοιτητών. Λιγότεροι από τους μισούς φοιτητές που συμμετείχαν στην έρευνα και κατέγραψαν κάποιο κρίσιμο περιστατικό στα ημερολόγια της πρακτικής άσκησης που τηρούσαν, αναστοχάζονται αποκλειστικά σε Επίπεδο Ανάκλησης. Περιορίζονται, δηλαδή σε μία απλή, επιφανειακή προσέγγιση

της εμπειρίας που βίωσαν, περιγράφοντας το περιστατικό καθεαυτό και τον τρόπο που οι ίδιοι το διαχειρίστηκαν. Ενδιαφέρον, μάλιστα, είναι ότι τα αγόρια στο σύνολό τους φτάνουν μόνο στο Επίπεδο Ανάκλησης και δεν προωθούν τον αναστοχασμό τους στα άλλα δύο επίπεδα.

Αντιθέτως, οι υπόλοιποι φοιτητές, που στο σύνολό τους είναι μόνο κορίτσια, πέρα από το Επίπεδο Ανάκλησης, επεκτείνουν τον αναστοχασμό τους και στο Επίπεδο Αιτιολόγησης. Προβαίνουν, δηλαδή, σε μία βαθύτερη προσέγγιση της εμπειρίας που βίωσαν, αναζητώντας την αιτία, στην προσπάθειά τους να ερμηνεύσουν το κρίσιμο περιστατικό. Οι αιτιολογήσεις που αναφέρουν οι φοιτήτριες είναι στην πλειονότητά τους σύντομες σε έκταση και σε κάποιες περιπτώσεις εντοπίζονται με έμμεσες αναφορές. Επιπλέον, παρόλο που οι περισσότερες αιτιολογήσεις δεν είναι επιστημονικά τεκμηριωμένες, ο λόγος παρουσιάζει ισχυρή τροπικότητα, γεγονός που υποδηλώνει μία βεβαιότητα για τις διατυπώσεις τους. Το γεγονός αυτό πιθανόν να συνδέεται με την ανάγκη των φοιτητών και των φοιτητριών να προβάλλουν την αποτελεσματικότητά τους, δεδομένου ότι τα ημερολόγια της ΠΑ υπόκεινται σε αξιολόγηση¹⁵.

Όσον αφορά στο Επίπεδο Κριτικής Ανάλυσης, που απαιτεί βαθύ προβληματισμό και προσέγγιση της εμπειρίας με την πρόθεση βελτίωσης στο μέλλον ή την αναζήτηση εναλλακτικών στρατηγικών διαχείρισης των κρίσιμων περιστατικών, οι φοιτητές και οι φοιτήτριες που συμμετείχαν στην έρευνα δεν το προσεγγίζουν, πέρα από μία φοιτήτρια, η οποία επιχειρεί σε μικρό βαθμό έναν τέτοιο αναστοχασμό. Ωστόσο, ο λόγος της χαρακτηρίζεται από αδύναμη τροπικότητα και αποκαλύπτει μία τάση ανασφάλειας, αβεβαιότητας καθώς και αποποίησης της ευθύνης. Η δυσκολία προσέγγισης αυτού του επιπέδου επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες που δείχνουν ότι οι φοιτητές δυσκολεύονται να αναστοχαστούν σε υψηλά επίπεδα αναστοχασμού (Αυγητίδου, 2011· Λιακοπούλου, 2012· Τσάφος, 2012· Μιχαλοπούλου, 2013· Bruster & Peterson, 2013). Η έλλειψη της απαιτούμενης εμπειρίας από πλευράς των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με τον μονολογικό αναστοχασμό (προσωπικά ημερολόγια) και της απουσίας ανατροφοδότησης ή διάδρασης με ομότιμα υποκείμενα, περιορίζουν τις πιθανότητες επίτευξης κριτικού αναστοχασμού (Valli, 2009· Halquist & Musanti, 2010· Bruster & Peterson, 2013· Risko et al. 2002

¹⁵Το βάθος του αναστοχασμού στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης επηρεάζεται, σύμφωνα με την Αυγητίδου (2011: 166), από το πλαίσιο χρήσης του ημερολογίου από τον υποψήφιο εκπαιδευτικό.

στο Κώστας, 2015: 119 κ.ε.). Οι Simon, Campbell, Johnson, and Stylianidou επισημαίνουν τη σημαντικότητα της συζήτησης με έμπιστους συναδέλφους στην ενθάρρυνση των νέων εκπαιδευτικών να αναστοχαστούν τη διδασκαλία τους (Γιαννακίδου κ.ά., 2013). Το παραπάνω επιβεβαιώνουν και οι Hatton & Smith (1995), οι οποίοι αναφέρουν ότι ένας τρόπος για να εμβαθύνει το άτομο στον αναστοχασμό είναι να μοιράζεται τις σκέψεις, ιδέες και εμπειρίες του με τους συνανθρώπους του.

Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με άλλες έρευνες που υποστηρίζουν ότι διαπιστώνεται μεγάλη διαφοροποίηση του επιπέδου του αναστοχασμού και των προβληματισμών που θέτουν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες στα ημερολόγιά τους και πως οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί δεν κατέχουν αυτονόητα την ικανότητα αναστοχασμού στην πράξη και δυσκολεύονται να αναστοχαστούν ακόμη κι αν δεχτούν ορισμένη εκπαίδευση (Bain, 2010 στο Αυγητίδου, 2011: 163· Biggs, 1999· Bruster και Peterson, 2013). Οι ανερχόμενοι εκπαιδευτικοί, ως προς την εμβάθυνση, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη χρήση του στοχασμού (Spalding, et al., 2002: 1393). Η τελευταία εξαρτάται από το προσωπικό παρελθόν, τον τρόπο επικοινωνίας (γραπτός ή προφορικός), το περιεχόμενο του προβληματισμού καθώς και το πρωτόκολλο του διαλόγου και τις κατευθυντήριες ερωτήσεις που τίθενται (Lee, 2005: 713).

Επιπλέον, οι αναλύσεις κατέδειξαν ότι η πλειοψηφία των φοιτητών και των φοιτητριών που αναστοχάζονται σε Επίπεδο Ανάκλησης δηλώνουν υπόρρητα την αποτελεσματικότητά τους, ενώ ταυτόχρονα εκδηλώνουν και μία τάση αποστασιοποίησης από την προβληματική κατάσταση. Πολύ λίγοι από αυτούς λαμβάνουν θέση κριτικών-υποκειμένων, για να αυτοαξιολογήσουν τη δράση τους. Αποδίδουν την αιτία (Επίπεδο Αιτιολόγησης) των κρίσιμων περιστατικών κατά κύριο λόγο στις εκάστοτε συνθήκες και στους μαθητές που εμπλέκονται και θεωρούν υπεύθυνους για το κρίσιμο περιστατικό που αντιμετώπισαν. Επιπλέον, ελάχιστοι επιχειρούν τη σύνδεση της θεωρίας με την απόδοση αιτίας στην προβληματική κατάσταση (δύο φοιτήτριες). Αυτό συνδέεται με την αντίληψη ότι όταν μπαίνει ο φοιτητής στην τάξη, ανατρέπονται πολλά από τα θεωρητικά τα οποία έχει διαβάσει, διαπιστώνει ότι η θεωρία απέχει από την πράξη σε ορισμένες περιπτώσεις και απαιτείται η επιστράτευση όλων των υπάρχουσων γνώσεων και εμπειριών, προκειμένου να ανταποκριθεί στον ρόλο του δασκάλου (Kaiser, 2002 στο Θωίδης, Παπαδοπούλου & Αργυροπούλου, 2011: 521· Αργυροπούλου, 2005: 197).

Η τάση των φοιτητών και των φοιτητριών να προδιαθέσουν θετικά τον αναγνώστη απέναντί τους και να αναδείξουν έμμεσα την αποτελεσματικότητά τους ως εκπαιδευτικών, είναι εμφανής τόσο στο Επίπεδο Ανάκλησης, όσο και στο Επίπεδο Αιτιολόγησης και εντοπίζεται και στα δύο φύλα. Επιπλέον, επιχειρείται μία προσπάθεια να μετριάσουν τη σημασία και το μέγεθος του προβλήματος και σε κάποιες περιπτώσεις νιώθουν την ανάγκη να αποτελούν μέρος μίας συλλογικότητας (μαθητικού πληθυσμού ή συνόλου εκπαιδευτικών), προκειμένου να «μοιραστούν» την ευθύνη, καθιστώντας τους μαθητές τους συνδιαχειριστές στην επίλυση της προβληματικής κατάστασης. Ωστόσο, σε κάποιες περιπτώσεις αυτό υποδηλώνει ότι αισθάνονται και κομμάτι της τάξης τους. Την τάση αυτή εμφανίζουν περισσότερο οι φοιτήτριες.

Παράλληλα με τις δηλώσεις αποτελεσματικότητας, διαπιστώνει κανείς ότι οι φοιτητές και οι φοιτήτριες κατά την πρακτική τους άσκηση νιώθουν και μία αναμενόμενη ανασφάλεια που προέρχεται από την απειρία και το άγχος να ανταποκριθούν επαρκώς στις απαιτήσεις της πρακτικής άσκησης γενικότερα, αλλά και ειδικότερα στο να διαχειριστούν σωστά τα κρίσιμα περιστατικά. Η σωστή διαχείριση της τάξης αποτελεί στρεσογόνα εμπειρία για τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς (Σταυρόπουλος, 2010: 33), οι οποίοι κατά την είσοδο τους στην τάξη βρίσκονται σε επισφαλή θέση. Αυτή η ανασφάλεια υποδηλώνει ότι οι φοιτητές στην πλειοψηφία τους δεν αισθάνονται ακόμη πλήρως κομμάτι του επαγγέλματος. Ταυτόχρονα λίγοι είναι και αυτοί που αισθάνονται κομμάτι της τάξης τους.

Μάλιστα, κάποιες φοιτήτριες, όπως προκύπτει από τις αναλύσεις, αισθάνονται «θύματα» της κατάστασης που αντιμετωπίζουν και εκφράζουν έμμεσα την αγανάκτησή τους.

Τέλος, ως προς τον τρόπο διαχείρισης των κρίσιμων περιστατικών οι περισσότεροι φοιτητές και κυρίως τα κορίτσια δηλώνουν την αποτελεσματικότητά τους. Επικρατούσα μέθοδος διαχείρισης των κρίσιμων περιστατικών αναδεικνύεται η συζήτηση-διάλογος με τους μαθητές, για το σύνολο των φοιτητών. Σύμφωνα, άλλωστε με τον Κανάκη (1996), όπως αναφέρουν οι Χανιωτάκης και Πούλου (2006: 148), οι φοιτητές και οι φοιτήτριες ερωτώμενοι για τις απόψεις τους σχετικά με την Πρακτική Άσκηση στη σχετική έρευνα, όσον αφορά τις μεθόδους και τις τεχνικές που χρησιμοποιούν για τη διαχείριση της σχολικής τάξης, αναφέρουν ανάμεσα στις

σημαντικότερες και τον διάλογο. Επιλέγουν δηλαδή οι φοιτητές ως τρόπο αντιμετώπισης της κατάστασης τον «άμεσο διδακτισμό» και δε διαφαίνεται από την έρευνα να διαθέτουν ένα ρεπερτόριο εναλλακτικών πρακτικών. Σε κάποιες περιπτώσεις η παιδαγωγική διάσταση της διδασκαλίας, δηλαδή η διαχείριση των κρίσιμων περιστατικών, εξοβελίζεται και ως προτεραιότητα τίθεται η ομαλή ροή της διδακτικής διαδικασίας.

Συνοψίζοντας, θα πρότεινα για τη βελτίωση του βάθους του αναστοχασμού που επιτυγχάνουν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες κατά την ανάλυση των κρίσιμων περιστατικών, αφενός να αναδομηθεί η ενότητα του ημερολογίου της πρακτικής άσκησης που αφορά στα κρίσιμα περιστατικά με τη χρήση ερωτημάτων που καλύπτουν και τα τρία επίπεδα βάθους του αναστοχασμού (Αυγητίδου, 2011). Επιπλέον, θα πρέπει να έχει προηγηθεί θεωρητική ενημέρωση των φοιτητών σχετικά με την τεχνική των κρίσιμων περιστατικών και τέλος, σημαντική παράμετρο αποτελεί η ανατροφοδότηση των φοιτητών, μέσα από την ομαδική συζήτηση επιλεγμένων κρίσιμων περιστατικών (Παπαδοπούλου, κ.ά., 2012).

Τέλος, η παρούσα έρευνα μπορεί να επεκταθεί με τη δημιουργία πρωτοκόλλου επικοινωνίας για την προφορική αξιολόγηση των φοιτητών και των φοιτητριών, δηλαδή πέρα από τις γραπτές καταγραφές των φοιτητών στο ημερολόγιο της πρακτικής τους άσκησης, να διερευνηθεί ο αναστοχασμός τους και στον προφορικό λόγο μέσω συνεντεύξεων. Επιπλέον, μπορεί να διερευνηθεί το βάθος του αναστοχασμού στην περίπτωση που δεν τεθεί ως πλαίσιο χρήσης του ημερολογίου η αξιολόγηση των φοιτητών κατά την καταγραφή και ανάλυση των κρίσιμων περιστατικών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Αγγελίδης, Π. (2004). 'Μια τεχνική αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς: Η ανάλυση των κρίσιμων περιστατικών με παραδείγματα από τα σχολεία της Κύπρου'. Στο: *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 37, σσ. 9-26.

Ανδρούσου, Α. & Ασκούνη, Ν. (2007). Ετερογένεια και Σχολείο. Στο Μ. Ζωγραφάκη (Επιμ.), *Κλειδιά και Αντικλείδια* (σσ.1-34). ΥΠΕΠΘ-Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

Ανδρούσου, Α. & Αυγητίδου, Σ. (Επιμ.) (2013). *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Αθήνα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων, Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Αντωνίου, Ηρ. Χρ. (2008). 'Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, εκπαιδευτική πολιτική και κοινωνική δικαιοσύνη'. *Πρακτικά 5^ο Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης: «Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη»*, Πανεπιστήμιο Πατρών: Πάτρα.

Αργυροπούλου, Σ. (2005). 'Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών: Αξιολόγηση του Προγράμματος της Πρακτικής Άσκησης των Φοιτητών στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας'. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

Ασημάκη, Α., Κουστουράκης, Γ., & Καμαριανός, Ι. (2011). 'Οι έννοιες της νεωτερικότητας και της μετανεωτερικότητας και η σχέση τους με τη γνώση: Μια κοινωνιολογική προσέγγιση'. Στο: *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 15(60), σσ. 99-120.

Αυγητίδου, Σ. (2011). 'Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και κριτικός αναστοχασμός: Η συμβολή των ημερολογίων στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης'. *Πρακτικά Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: «Οι σχολές των επιστημών της αγωγής: ο ρόλος τους στις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας*, Πανεπιστήμιο Frederick: Λεμεσός, σσ. 162-177.

Αυγητίδου, Σ. & Χατζόγλου, Β. (2012). Ο σχεδιασμός και η αξιολόγηση ενός εργαλείου ενίσχυσης του στοχασμού των υποψηφίων εκπαιδευτικών. Στο: *Action Researcher in education*, 31, 21-43.

Αυγητίδου, Σ. & Χατζόγλου, Β. (2013). Η εκπαίδευση του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης: η συμβολή των ημερολογιακών καταγραφών. Στο Ανδρούσου, Α. & Αυγητίδου Σ. (Επιμ.), *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις* (σελ. 97-124). Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία και Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Αυγητίδου, Σ. (2014). 'Εκπαιδύοντας του μελλοντικούς εκπαιδευτικούς: παράγοντες που διαφοροποιούν την μαθησιακή εμπειρία των υποψηφίων εκπαιδευτικών κατά την πρακτική άσκηση'. Στο: *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 1(2), σσ. 65-85.

Βουγιούκας, Κ. (2011). 'Μία έρευνα γύρω από την προσωπική θεωρία και την επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών'. Στο: *Μέντορας*, 13 σσ. 146-164.

Βλάχος Δ., Δαγκλής Ι., Γιαγκάζογλου Σ., Βαβουράκη Α. (2008). Ποιότητα και εκπαίδευση: Σύνοψη της μελέτης, συμπεράσματα και προτάσεις. Στο: *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 18 Αυγούστου 2017 από <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/83>

Γαβαλά, Ε. (2012). 'Η κοινωνία της γνώσης στη μεταβιομηχανική εποχή'. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Γιαννακίδου, Ε., Γιόφτσαλη, Κ., & Τζιώρα, Ε. (2013). 'Η αναστοχαστική πράξη των υποψηφίων εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή μιας προσαρμοσμένης εκδοχής του μοντέλου Lesson Study'. Στο: *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 1(1), σσ. 27-55.

Γιαννακοπούλου, Ε. (2008). 'Η μικροδιδασκαλία στην εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων: Από την ανατροφοδότηση στον αναστοχασμό'. Στο: *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 14, σσ.11-16.

Γκρίτζιος, Β. (2016). Ο στοχαζόμενος δάσκαλος. Η αναζήτηση του «στοχαζόμενου επαγγελματία δασκάλου» καθώς «οι δάσκαλοι διδάσκουν όπως έχουν διδαχτεί».

<http://blogs.sch.gr/vgritzios/2016/01/03/%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%87%CE%B1%CE%B6%CF%8C%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%BF%CF%82-%CE%B4%CE%AC%CF%83%CE%BA%CE%B1%CE%BB%CE%BF%CF%82/>

Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*, (μτφ: Α. Βαβάκη). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Elliot, N. S., Kratochwill, T. R., Cook, J. L., & Travers, J. F. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική Διδασκαλία, Αποτελεσματική Μάθηση*, (μτφ: Μ. Σόλμαν & Φ. Καλύβα). Αθήνα: Gutenberg.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA, Eurydice, 2013. *Αριθμοί Κλειδιά για Εκπαιδευτικούς και Διευθυντές Σχολείων στην Ευρώπη. Έκδοση 2013. Έκθεση Ευριδική*. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ανακτήθηκε 5 Ιανουαρίου 2018 από: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151EL.pdf

Ζμας, Α. & Παπαδοπούλου, Β. (2007). Η σχέση θεωρίας-πράξης από φιλοσοφική σκοπιά και οι προεκτάσεις της στην εκπαίδευση υποψηφίων εκπαιδευτικών. Στο: *Επιστήμες της Αγωγής*, 4, 229-242.

Ζωγόπουλος, Ε. (2010). 'Ανάλυση παραγόντων και κριτηρίων και υλοποίηση μοντέλου βελτίωσης ολικής ποιότητας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση'. Διδακτορική Διατριβή. Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, Αθήνα.

Θεοδώρου, Δ., Παπαδοπούλου, Β., Θωίδης, Ι. & Αργυροπούλου, Σ. (2013). 'Η πρακτική άσκηση στα ελληνικά προγράμματα εκπαίδευσης δασκάλων: Η περίπτωση του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Θεσμική εξέλιξη και εμπειρικά δεδομένα', *Πρακτικά 1^ο Διεθνούς Συνεδρίου: «Εκπαίδευση και εκπαίδευση εκπαιδευτικών στον κόσμο: Σύγχρονες τάσεις, Προβλήματα και Προοπτικές»*, Πανεπιστημιούπολη Γάλλου, Ρέθυμνο, Κρήτη, σσ. 393-405.

Θωίδης, Ι., Παπαδοπούλου, Β. & Αργυροπούλου, Σ. (2011). Οι τελειόφοιτοι του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας αποτιμούν το πρόγραμμα της Πρακτικής Άσκησης στο παλίσιο του Προγράμματος Σπουδών. Στο:

Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ.521-533). Αθήνα: Πεδίο.

Τσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση* [ηλεκτρ. βιβλ.]. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5826>

Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.

Καράμηνας, Ι. (2010). 'Ο αναστοχασμός ως μεταγνωστική διαδικασία κατά την πρακτική άσκηση των εκπαιδευτικών με μικροδιδασκαλία: Η περίπτωση των σπουδαστών του ΕΠΠΑΙΚ στην ΑΣΠΑΙΤΕ'. *Πρακτικά 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο του ΕΛΛΙΕΠΕΚ: «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω»*. Αθήνα, 7-9 Μαΐου 2010. Τα Πρακτικά σε ηλεκτρονική
μορφή: http://www.elliepek.gr/gr_html/gr_proceedings/5th_conference.html

Καραμπατζάκη, Χ. (2016). *Σχέσεις Εξουσίας στο Πανεπιστήμιο: μια μελέτη περίπτωσης*. Μεταπτυχιακή εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.

Καρρας, Κ. (2012). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στον 21^ο αιώνα. Σύγχρονες τάσεις και ζητήματα. Στο Μπουζάκης, Σ. (Επιμ.), *Συγκριτική παιδαγωγική: Μεθοδολογικές, Θεωρητικές Προσεγγίσεις, Διεθνής Εκπαίδευση, Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση, Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση* (σελ. 675-694). Αθήνα: Gutenberg.

Κλαίρης, Χ. & Μπαμπινιώτης, Γ. (2010). *Γραμματική της Νέας Ελληνικής: Δομολειτουργική-Επικοινωνιακή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού στο Μετανεωτερικό Σχολείο: Προσδοκίες, Προοπτικές, Όρια..* Αθήνα: Gutenberg.

Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2010). Η Έρευνα Δράσης ως εκπαιδευτική διαδικασία ανάπτυξης εκπαιδευτών και Εκπαιδευομένων. *e-Journal Action Research, 1*, 4-9. (in Greek). Ανακτήθηκε στις 3 Οκτωβρίου 2017 από http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol1/Issue01_02_p04-09.pdf

Κώστας, Α. (2015). 'Ηλεκτρονική κοινότητα πρακτικής άσκησης (e-ΚΠΑ): διερευνητική μελέτη περίπτωσης των κοινοτήτων πρακτικής με έμφαση στο στοχασμό και την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών'. Διδακτορική Εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Λασκαράκης, Γ. (2012). 'Η συμβολή του θεσμού του Μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης'. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Λιακοπούλου, Μ. (2012). 'Θεωρίες, πράξη, άρρητες προσωπικές θεωρίες και αναστοχασμός: από την πρακτική άσκηση των υποψήφιων εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική έρευνα δράσης'. Στο: *Action Research in Education*, 3, σσ. 1-20. Ανακτήθηκε 27 Δεκεμβρίου 2016 από <http://www.actionresearch.gr/el/t3p1>

Ματσαγγούρας, Η. (1996). *Θεωρία της διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Θεωρία της διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2005). 'Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη'. Στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σελ.63-81). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μιχαλοπούλου, Κ. (2013) Κριτήρια αναστοχασμού των υποψήφιων εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της Πρακτικής τους Άσκησης. Στο Ανδρούσου, Α. & Αυγητίδου Σ. (Επιμ.), *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις* (σελ. 157-169). Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία και Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Μπεκ Ο. (1999). *Τι είναι παγκοσμιοποίηση;* (μτφ: Γ. Παυλόπουλος). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Ξωχέλλης, Π. (2003). *Σχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.

Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.

Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.

Παγκουρέλια, Ε. & Παπαδοπούλου, Μ. (2009). 'Κριτική Ανάλυση Λόγου – Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου: μια πρόταση συνδυαστικής αξιοποίησης για την ανίχνευση της ιδεολογίας των σχολικών εγχειριδίων για τη γλώσσα'. Στο: *Επιστήμες Αγωγής*, 4, σσ. 75-86.

Παντελίδης, Α. (2008). 'Η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης'. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Παπαδοπούλου, Β., Αργυροπούλου, Σ., & Θεοδώρου, Δ.(2012). 'Κρίσιμα περιστατικά κατά την πρακτική άσκηση των φοιτητών: προάγοντας τον αναστοχασμό των υποψήφιων εκπαιδευτικών'. Στο: Μαλαφάντης, Δ.Κ, κ.α.(Επμ.). *Πρακτικά 7ου Συνεδρίου Ελληνικής Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα: Διαδράση, τομ.2ος ,1598-1608.

Παπακώστα, Χ. (2010). 'Αρχική παιδαγωγική κατάρτιση εκπαιδευτικών με έμφαση στη στοχαστική παρατήρηση'. Διδακτορική Διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα:Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.

Παπαναούμ, Ζ. (2010). 'Για ένα καλύτερο σχολείο: ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών'. Στο Φρυδά Ε. (Επμ). *Πρακτικά διημερίδων: «Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο»*. Αθήνα, Ίδρυμα Ευγενίδου, 20-21 Μαρτίου 2008 & Θεσσαλονίκη, Πολυτεχνική Σχολή ΑΠΘ, 17-18 Απριλίου 2008, σσ. 54-61.

Παπούλη, Ε. (2016). 'Η χρήση των ημερολογίων αναστοχασμού στην εκπαίδευση των φοιτητών στις επιστήμες υγείας και κοινωνικής πρόνοιας: Μια προσέγγιση στο πλαίσιο των κανόνων της επαγγελματικής ηθικής και δεοντολογία'. Στο: *Βήμα του*

Ασκληπιού, 15, σσ. 2-16. Ανακτήθηκε 21 Σεπτεμβρίου 2017 από <http://ejournals.teiath.gr/index.php/tovima/index>

Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (1992). *Η Οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

Phillips, L. & Jorgensen, W., M. (2009). *Ανάλυση λόγου. Θεωρία και μέθοδος*, (μτφ: Α. Κιουπκιολής). Αθήνα: Παπαζήση.

Σαχίνη Ε., Χρυσομαλλίδης Χ., Καραμπέκιος Ν., Μάλλιου Ν. (2016). Έρευνα, Εκπαίδευση, Καινοτομία. Διαστάσεις του Τριγώνου της Γνώσης στην Ελλάδα. Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.

Slavin, R. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Θεωρία και πράξη*. Μεταίχμιο, Αθήνα.

Σταυρόπουλος, Γ. (2010). 'Το αντιλαμβανόμενο στρες των υποψήφιων εκπαιδευτικών για την πρακτική άσκηση: Ο ρόλος του ιδιοσυγκρασιακού άγχους, του φύλου και της ακαδημαϊκής επίδοσης'. Διπλωματική Εργασία. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο, Αλεξανδρούπολη.

Τσάφος, Β. (2012). 'Αναπτύσσοντας δεξιότητες έρευνας και στοχασμού σε φοιτητές – υποψήφιους εκπαιδευτικούς: η αξιοποίηση της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης'. Στο: *Action Research in Education*, 3, σσ. 44-65. Ανακτήθηκε 18 Ιανουαρίου 2018 από http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol3/Issue03_03_p44-65.pdf

Φιλοκώστα, Θ. (2010). 'Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωσή τους'. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερική και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.

Φρυδάκη, Ε. (2015). *Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.

Φωτοπούλου, Β. (2013). 'Επαγγελματισμός, επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική ταυτότητα και εκπαιδευτικός. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης'. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Χαϊτίδου, Μ., Σπύρτου, Α., Καριώτογλου, Π. (2015). 'Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου στις Φυσικές Επιστήμες: σχεδιασμός εκπαιδευτικού υλικού για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών'. *Πρακτικά 1^ο Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή για το Εκπαιδευτικό Υλικό στα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες*, «Ανάπτυξη Εκπαιδευτικού Υλικού στα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες». Ρόδος, σσ. 439-451.

Χανιωτάκης, Ν. & Πούλου, Μ. (2006). Διδακτικές και συναισθηματικές διαστάσεις της διδασκαλίας: Αντιλήψεις υποψήφιων εκπαιδευτικών. Στο: *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 4, σσ.141-174.

Χατζηδήμου, Δ. (2007). *Εισαγωγή στη Θεματική της Διδακτικής. Συμβολή στη θεωρία και στην πράξη της διδασκαλίας*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

Χατζηδήμου, Δ. (2010). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Συμβολή στη διάχυση της παιδαγωγικής σκέψης*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

Χατζοπούλου, Κ. (2014). 'Διερεύνηση των διαδικασιών μύησης των υποψηφίων εκπαιδευτικών στον στοχασμό κατά την περίοδο της πρακτικής άσκησης'. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Ξενόγλωσση

- Anderson, L.W. (2004). *Increasing teacher effectiveness*, Second edition. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Angelides, P. (2001). The development of an efficient technique for collecting and analyzing qualitative data: The analysis of critical incidents. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 14(3), 429-442.
- Biggs, J. (2001). The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning. *Higher education*, 41(3), 221-238.
- Birmingham, C. (2004). Phronesis a model for pedagogical reflection. *Journal of teacher education*, 55(4), 313-324.
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). *Reflection: Turning learning into experience*. Kogan Page, London.
- Boud, D. (2001). Using journal writing to enhance reflective practice. *New directions for adult and continuing education*, 2001(90), 9-18.
- Boz, N., & Boz, Y. (2006). Do prospective teachers get enough experience in school placements?. *Journal of Education for Teaching*, 32(4), 353-368.
- Britzman, D. P. (2003). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*: State University of New York Press. New York.
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bruster, B. G., & Peterson, B. R. (2013). Using critical incidents in teaching to promote reflective practice. *Reflective Practice*, 14(2), 170-182.
- Butterfield, L. D., Borgen, W. A., Amundson, N. E., & Maglio, A. S. T. (2005). Fifty years of the critical incident technique: 1954-2004 and beyond. *Qualitative research*, 5(4), 475-497.
- Calderhead, J., & Gates, P. (Eds.). (2003). *Conceptualising reflection in teacher development*. Routledge.

- Clarke, A. (2001). The recent landscape of teacher education: critical points and possible conjectures. *Teaching and Teacher Education*, 17(5), 599-611.
- Cochran-Smith, M. (1991). Learning to teach against the grain. *Harvard educational review*, 61(3), 279-311.
- Cope, J. (2003). Entrepreneurial learning and critical reflection: Discontinuous events as triggers for 'higher-level' learning. *Management learning*, 34(4), 429-450.
- Cope, J., & Watts, G. (2000). Learning by doing—an exploration of experience, critical incidents and reflection in entrepreneurial learning. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 6(3), 104-124.
- Cornford, I. R. (2002). Reflective teaching: Empirical research findings and some implications for teacher education. *Journal of Vocational Education and Training*, 54, 219-235
- Corsini, R. J., & Howard, D. D. (Eds.). (1964). *Critical incidents in teaching*. Prentice-Hall.
- Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F. & Shulman, L. (2005). The Design of Teacher Education Programs. In L. Darling-Hammond & J Bransford (Eds.). *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able To Do*, pp. 390-442. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Dewey, J. (1997). *How we think*. N.Y. : Dover Publications.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (1995). *Language and power*. New York: Longman.
- Farrell, T. S. (2008). Critical incidents in ELT initial teacher training. *ELT journal*, 62(1), 3-10.
- Flanagan, J.C. (1954) 'The Critical Incident Technique', *Psychological Bulletin* 51(4):327-58.
- Francis, D. (1995). The reflective journal: A window to preservice teachers' practical knowledge. *Teaching and teacher Education*, 11(3), 229-241.

Francis, D. (1997). Critical incident analysis: a strategy for developing reflective practice. *Teachers and teaching*, 3(2), 169-188.

Fook, J., White, S., & Gardner, F. (2006). Critical reflection: a review of contemporary literature and understandings. *Critical reflection in health and social care*, 3, 20.

Furlong, J., Barton, L., Miles, S., Whiting, C. & Whitty, G. (2000). *Teacher education in transition: Reforming professionalism?* Buckingham: Open University Press

Graham, A., & Phelps, R. (2003). 'Being a Teacher': Developing Teacher Identity and Enhancing Practice Through Metacognitive and Reflective Learning Processes. *Australian Journal of Teacher Education*, 27(2), 2.

Gray, D. E. (2007). Facilitating management learning: Developing critical reflection through reflective tools. *Management learning*, 38(5), 495-517.

Griffin, M. L. (2003). Using critical incidents to promote and assess reflective thinking in preservice teachers. *Reflective practice*, 4(2), 207-220.

Halquist, D., & Musanti, S. I. (2010). Critical incidents and reflection: Turning points that challenge the researcher and create opportunities for knowing. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(4), 449-461.

Hammerness, K., Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). How teachers learn and develop.

Hastings, W., & Squires, D. (2002). Restructuring and reculturing: Practicum supervision as professional development for teachers. *Asia-Pacific Journal of teacher education*, 30(1), 79-91.

Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and teacher education*, 11(1), 33-49.

Haugaløkken, O. K., & Ramberg, P. (2007). Autonomy or control: discussion of a central dilemma in developing a realistic teacher education in Norway. *Journal of Education for Teaching*, 33(1), 55-69.

- John, P. D. (2006). Lesson planning and the student teacher: re-thinking the dominant model. *Journal of Curriculum Studies*, 38(4), 483-498.
- Liakopoulou, M. (2012). The Role of Field Experience in the Preparation of Reflective Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(6), 42-54.
- Lee, H. J. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and teacher education*, 21(6), 699-715.
- Lister, P. G., & Crisp, B. R. (2007). Critical incident analyses: A practice learning tool for students and practitioners. *Practice*, 19(1), 47-60.
- Loughran, J. (2002). Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. *Journal of teacher education*, 53(1), 33-43.
- Middlewood, D., Parker, R. & Beere, J. (2005). *Creating a learning school*. London:Paul Chapman Publications.
- Nickel, J. (2013). Formative Assessment and Syntheses in Reflection Journals. *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal*, 6(3).
- Oaklief, C. R. (1976). *The Critical Incident Technique: Research Applications in the Administration of Adult and Continuing Education*.
- Ottesen, E. (2007). Reflection in teacher education. *Reflective practice*, 8(1), 31-46.
- Pedro, J. Y. (2001). *Reflection in Teacher Education: Exploring Pre-Service Teachers' Meanings of Reflective Practice* (Doctoral dissertation).
- Preskill, H. (1996). The use of critical incidents to foster reflection and learning in HRD. *Human Resource Development Quarterly*, 7(4), 335-347.
- Randall, M., & Thornton, B. (2003). *Advising and supporting teachers*. Ernst Klett Sprachen.
- Rodgers, A., & Keil, V. L. (2007). Restructuring a traditional student teacher supervision model: Fostering enhanced professional development and mentoring within a professional development school context. *Teaching and teacher education*, 23(1), 63-80.

Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In P. Denicolo and M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 5-21). Oxford: Routledge.

Sawyer, R. K. (2004). Creative teaching: Collaborative discussion as disciplined improvisation. *Educational researcher*, 33(2), 12-20.

Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*. OECD Publishing. 2, rue Andre Pascal, F-75775 Paris Cedex 16, France.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.

Shapira-Lishchinsky, O. (2011). Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 648-656.

Spalding, E., Wilson, A., & Mewborn, D. (2002). Demystifying reflection: A study of pedagogical strategies that encourage reflective journal writing. *Teachers College Record*, 104(7), 1393-1421.

Sparks-Langer, G. M., Simmons, J. M., Pasch, M., Colton, A., & Starko, A. (1990). Reflective pedagogical thinking: How can we promote it and measure it?. *Journal of teacher education*, 41(5), 23-32.

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.

Taggart, G. L., & Wilson, A. P. (2005). *Promoting reflective thinking in teachers: 50 action strategies*. Corwin Press.

Tamim, R. M., Colburn, L. K., & Karp, K. (2016). HIGHQUALITY TEACHERS FOR HIGHIMPACT LEARNING. *Teacher Quality and Teacher Education Quality: Accreditation from a Global Perspective*.

Tripp, D. (1994). Teachers' lives, critical incidents, and professional practice. *Qualitative Studies in education*, 7(1), 65-76.

Tripp, D. (2011). *Critical incidents in teaching (classic edition): Developing professional judgement*. Routledge.

Troman, G. (1996). The rise of the new professionals? The restructuring of primary teachers' work and professionalism. *British Journal of Sociology of Education*, 17(4), 473-487.

Ure, C. (2009). *Practicum Partnerships: Exploring Models of Practicum Organisation in Teacher Education for a Standards-Based Profession, Final Report*. Australian Learning and Teaching Council. Retrieved on 8th January from: <https://core.ac.uk/download/pdf/30683516.pdf>

Valli, L. (1997). Listening to other voices: A description of teacher reflection in the United States. *Peabody journal of Education*, 72(1), 67-88.

Van Hout-Wolters, B., Simons, R. J., & Volet, S. (2000). Active learning: Self-directed learning and independent work. In *New learning* (pp. 21-36). Springer, Dordrecht.

Van Manen, M. (1995). On the epistemology of reflective practice. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1(1), 33-50.

Walkington, J. (2005). Becoming a teacher: Encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of teacher education*, 33(1), 53-64.

Woolsey, L. K. (1986). The critical incident technique: An innovative qualitative method of research. *Canadian Journal of Counselling*, 20(4), 242-254.

Zeichner, K. M., & Tabachnick, B. R. (2001). "Reflections on reflective teaching". In: Janet Soler et al. (Eds.) *Teacher development: exploring our own practice*. London: Paul Chapman.