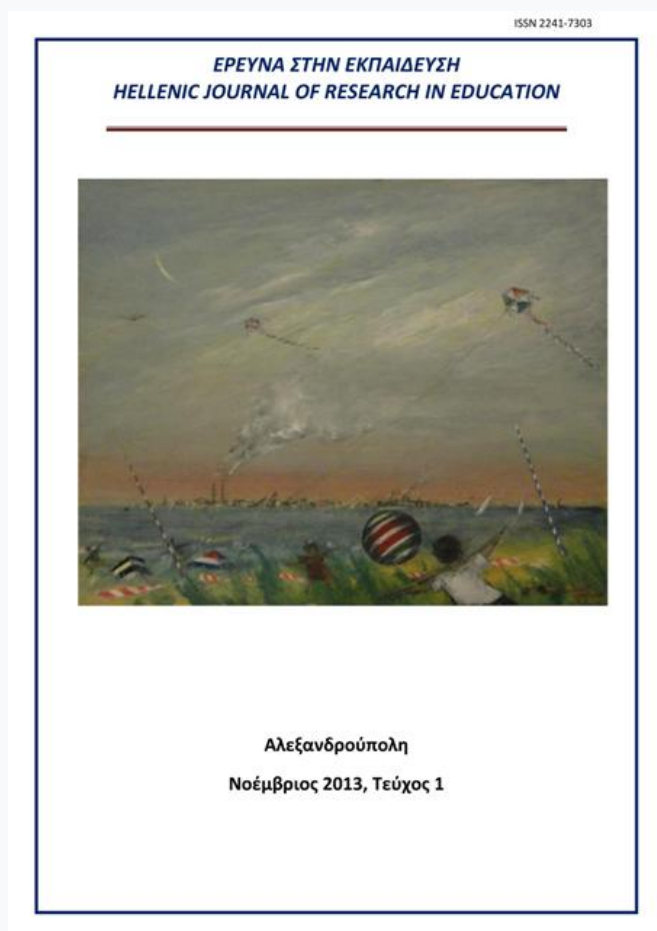


Έρευνα στην Εκπαίδευση

Τόμ. 1, Αρ. 1 (2013)

Έρευνα στην Εκπαίδευση



Η αναστοχαστική πράξη των υποψηφίων εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή μιας προσαρμοσμένης εκδοχής του μοντέλου Lesson Study.

Ελένη Γιαννακίδου, Κατερίνα Γιόφτσαλη, Ελένη Τζιώρα

doi: [10.12681/hjre.8791](https://doi.org/10.12681/hjre.8791)

Copyright © 2015, Ελένη Γιαννακίδου, Κατερίνα Γιόφτσαλη, Ελένη Τζιώρα



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Γιαννακίδου Ε., Γιόφτσαλη Κ., & Τζιώρα Ε. (2013). Η αναστοχαστική πράξη των υποψηφίων εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή μιας προσαρμοσμένης εκδοχής του μοντέλου Lesson Study. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 1(1), 27-55.
<https://doi.org/10.12681/hjre.8791>

Η αναστοχαστική πράξη των υποψηφίων εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή μιας προσαρμοσμένης εκδοχής του μοντέλου Lesson Study.

Ελένη Γιαννακίδου¹, Δρ. Κατερίνα Γιόφτσαλη², Ελένη Τζιώρα³,

¹Νηπιαγωγός, el.giannakidou@gmail.com

²Νηπιαγωγός-Μουσειοπαιδαγωγός, gioftsali@yahoo.gr

³Νηπιαγωγός, etzioras@gmail.com

Περίληψη: Η εργασία αυτή αποτελεί τον αναστοχασμό μας πάνω στην αναστοχαστική πράξη που ανέπτυξαν οι φοιτητές του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης στο πλαίσιο της πρακτικής τους άσκησης. Η πρακτική άσκηση των φοιτητών υλοποιήθηκε υπό τη μορφή μιας προσαρμοσμένης εκδοχής του μοντέλου επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών Lesson Study. Κατά την εφαρμογή του Lesson Study, συμμετείχαμε ενεργά ως επόπτριες - νηπιαγωγοί. Στοχευόμενες πάνω στην εμπειρία μας μέσα από τη μελέτη μιας ομάδας φοιτητών, επιδιώκουμε να διερευνήσουμε και να ερμηνεύσουμε την αναστοχαστική πράξη που ανέπτυξαν οι φοιτητές, καθώς ένας κύριος λόγος υιοθέτησης του συγκεκριμένου μοντέλου ήταν η επιθυμία διαμόρφωσης στοχαστικο-κριτικών εκπαιδευτικών. Με τα αποτελέσματα αυτής της αρχικής αναστοχαστικής διερεύνησης, καταλήγουμε στην υπόθεση ότι με την εφαρμογή της προσαρμοσμένης εκδοχής του Lesson Study σε συνδυασμό με την εφαρμογή μιας ανοιχτής μαθητοκεντρικής παιδαγωγικής προσέγγισης στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, φαίνεται να δημιουργούνται συνθήκες που ενθαρρύνουν την αναστοχαστική πράξη των φοιτητών. Η υπόθεση αυτή, όπως προκύπτει μέσω του αναστοχασμού της εμπειρίας μας, οφείλει να αποτελέσει στη συνέχεια αντικείμενο συστηματικής διερεύνησης, ώστε να καταλήξουμε σε έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα.

Λέξεις κλειδιά: *αναστοχασμός, Lesson Study, πρακτική άσκηση, μέθοδος project*

Abstract: This study consists our reflection upon the reflective action that was developed by the students of the Department of Education Sciences in Pre-school Age of Democritus University of Thrace during their teaching practice. The students' teaching practice took place in the form of an applied version of the educators' professional development model "Lesson Study". During the implementation of Lesson Study we participated actively as Supervisors - Pre-school teachers. Reflecting on our experience, we attempt to determine

and interpret the reflective action that was developed by a group of students, as the main purpose of the adoption of this specific educational model is the need to form reflective and critical teachers. The results of this initial study concludes to a first hypotheses that the application of the version of Lesson Study in conjunction with the implementation of progressive student-centered pedagogical approach in the classroom, seems to create conditions that encourage the reflective action of the students. In turn, this conclusion, based on the reflection on our experience, should consist a subject of systematic investigation in order to reach to valid and reliable results.

Key words: *Reflection, Lesson Study, teaching practice, Project method*

Εισαγωγή

Το μοντέλο επαγγελματικής εκπαίδευσης Lesson Study εφαρμόζεται για πρώτη φορά στην Ελλάδα στα πλαίσια της πρακτικής άσκησης των φοιτητών του Τ.Ε.Ε.Π.Η.. Η επιλογή και προσαρμογή ενός μοντέλου επαγγελματικής ανάπτυξης με στόχο την εφαρμογή του κατά την προετοιμασία των υποψηφίων εκπαιδευτικών προϋποθέτει μια ορισμένη αξιολογική απόφαση για τον επιθυμητό τύπο του εκπαιδευτικού. Όπως αναφέρουν οι Ρεκαλίδου κ.ά. (2013), ένας από τους λόγους υιοθέτησης του Lesson Study ήταν η επιθυμία προετοιμασίας εκπαιδευτικών που ως επαγγελματίες θα είναι σε θέση να προσεγγίζουν στοχαστικο-κριτικά τις κυρίαρχες επιλογές, να παίρνουν μέρος σε συλλογικές δράσεις και να μπορούν να στέκονται κριτικά απέναντι στις προσωπικές τους επιλογές και πρακτικές.

Η αναγνώριση του ρόλου του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία συνεπάγεται ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να συνδυάζουν την τεχνική και τις εξειδικευμένες γνώσεις με την ανάληψη ενός κοινωνικού ρόλου - ελέγχου της εργασιακής διαδικασίας μέσα από την ανάληψη πρωτοβουλιών και τη λήψη αποφάσεων (Καλαϊτζοπούλου, 2001). Αυτοί οι εκπαιδευτικοί είναι φορείς μιας επαγγελματικής γνώσης που τους επιτρέπει να προσεγγίζουν την εκπαιδευτική πράξη κριτικά και να αναστοχάζονται πάνω σε αυτήν. Μια τέτοια αφετηρία, βέβαια, προϋποθέτει συγκεκριμένες επιστημολογικές παραδοχές για τη διαλεκτική σχέση μεταξύ θεωρίας και πράξης (Manen, 1977).

Ο αναστοχασμός στην εκπαιδευτική πράξη

Στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία σταθμός στην ανάδειξη του αναστοχασμού ως θεμελιακής ικανότητας για την ανάπτυξη του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών θεωρείται το έργο του Donald Shön. Ο Shön (1999) εισάγει το μοντέλο του αναστοχαστικού

επαγγελματία σε αντιδιαστολή με το κυρίαρχο μοντέλο επαγγελματικής γνώσης του τεχνολογικού ορθολογισμού. Σύμφωνα με το μοντέλο του τεχνολογικού ορθολογισμού η επαγγελματική γνώση δομείται ιεραρχικά. Η επαγγελματική πρακτική συνίσταται στην εφαρμογή των τεχνικών διάγνωσης και επίλυσης προβλημάτων που παράγει η εφαρμοσμένη επιστήμη, η οποία με τη σειρά της εκπορεύεται από τις βασικές αρχές που θεμελιώνει η βασική επιστήμη. Με βάση αυτό το ιεραρχικό μοντέλο η έρευνα είναι θεσμικά διαχωρισμένη από την πρακτική και ο ρόλος των ερευνητών θεωρείται ανώτερος από το ρόλο των δρώντων επαγγελματιών (Shön, 1999). Το τεχνολογικό μοντέλο επαγγελματικής γνώσης βασίζεται στις επιστημολογικές παραδοχές του θετικισμού και εμπεριέχει τρεις διχοτομήσεις: διαχωρίζει τα μέσα από τους στόχους, διαχωρίζει την έρευνα από την πράξη και, τέλος, διαχωρίζει τη γνώση από τη δράση (Mackinnon, 1987).

Μια τέτοια μορφή επαγγελματικής γνώσης, σύμφωνα με τον Shön, δίνει έμφαση στην επίλυση του προβλήματος αγνοώντας τη σπουδαιότητα της οριοθέτησης του προβλήματος. Στην πραγματική πρακτική δραστηριότητα τα προβλήματα δεν εμφανίζονται επιζητώντας την κατάλληλη λύση, αλλά πρέπει να οριοθετηθούν από τα στοιχεία της προβληματικής κατάστασης, η οποία είναι «αινιγματική, πολύπλοκη, απρόβλεπτη, μοναδική και έμπληξη αξιακών διλημάτων» (Shön, 1999: 17). Με τον αναστοχασμό ο επαγγελματίας γίνεται ερευνητής της δράσης του. Δεν εξαρτάται μόνο από τις κατηγορίες της εδραιωμένης θεωρίας και τεχνογνωσίας, αλλά κατασκευάζει μια νέα θεωρία που ταιριάζει στη μοναδικότητα της κατάστασης. Η αναζήτησή του δεν περιορίζεται στην επιλογή των μέσων που καθορίζονται από έναν προσυμφωνημένο σκοπό. Δεν διαχωρίζει τα μέσα από τους σκοπούς, αλλά τα προσδιορίζει διαλεκτικά, καθώς οριοθετεί την προβληματική κατάσταση και δεν διαχωρίζει τη σκέψη από την πράξη, καθώς η απόφαση μετατρέπεται σε πράξη (Shön, 1999).

Το έργο του Shön, φέρνοντας τον στοχαζόμενο επαγγελματία στο προσκήνιο, έδωσε το έναυσμα για να αναπτυχθεί ένας επιστημονικός διάλογος για τη διαμόρφωση του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού. Οι ερευνητές της εκπαίδευσης στράφηκαν στη διαμόρφωση πλαισίων για τη μέτρηση και στρατηγικών για την ενίσχυση της αναστοχαστικότητας των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της προετοιμασίας τους κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Οι διαφορετικές προσεγγίσεις του ζητήματος πηγάζουν από τις διαφορετικές θεωρητικές καταβολές και παραδοχές των ερευνητών. Σύμφωνα με τον Zeichner (1987), άλλες προσεγγίσεις βασίζονται σε θεωρίες μάθησης, άλλες στην κριτική κοινωνική θεωρία και άλλες σε συγκεκριμένες παραδοχές για το ρόλο του εκπαιδευτικού, χωρίς ιδιαίτερη

θεωρητική τεκμηρίωση. Η αναστοχαστική σκέψη άλλωστε συνδέεται άμεσα με το επιστημολογικό ζήτημα της αξίας και της αλήθειας (Nelson & Sadler, 2013).

Τα στοιχεία που διαφοροποιούν τις προσεγγίσεις μπορούν αδρομερώς να ταξινομηθούν ως προς τον προσανατολισμό, το περιεχόμενο και τη διαδικασία του αναστοχασμού (Lee, 2005; Nelson & Sadler, 2013; Valli, 1997). Όσον αφορά τον προσανατολισμό και το περιεχόμενο, στη σχετική βιβλιογραφία φαίνεται να ισχύει ένας διαχωρισμός αντίστοιχος του προσανατολισμού των αναλυτικών προγραμμάτων που αναγνώρισε ο Max van Manen επηρεασμένος από τη θεωρία του γνωστικού ενδιαφέροντος του Habermas (Manen, 1977). Ο προσανατολισμός του εκπαιδευτικού αναστοχασμού μπορεί να διακριθεί σε τεχνοκρατικό-εργαλειακό, ερμηνευτικό-πρακτικό και κριτικό.

Ο **τεχνοκρατικός-εργαλειακός αναστοχασμός** είναι μια διαδικασία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί διερευνούν το βαθμό που έχουν κατακτήσει τις παραδεδομένες γνώσεις και τεχνικές οδηγίες (Nelson & Sadler, 2013) και περιλαμβάνει μια απλή παρατήρηση και περιγραφή της συμπεριφοράς και των δεξιοτήτων που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής πράξης (Lee, 2005). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου γίνεται με εξωτερικά κριτήρια που έχουν προκύψει από την εκπαιδευτική έρευνα (Valli, 1997). Κυρίως τα τεχνικά μέσα για την επίτευξη των στόχων αποτελούν το περιεχόμενο της εργαλειακής αναστοχαστικής πράξης και όχι οι ίδιοι οι στόχοι (Manen, 1977).

Ο **ερμηνευτικός-πρακτικός αναστοχασμός** είναι μια διαδικασία που δεν στοχεύει στη διατύπωση υποθέσεων και κανονιστικών πλαισίων για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία αλλά στην κατανόηση της εκπαιδευτικής εμπειρίας. Μέσω της ανακατασκευής της προσωπικής εμπειρίας μπορεί να αποτελέσει μετασχηματιστική δράση, της οποίας η απόφαση εξαρτάται από μια ποικιλία πηγών, όπως οι γνώσεις, η εμπειρία, οι διαφορετικές οπτικές, οι προσωπικές αξίες κ.ά. Στον ερμηνευτικό αναστοχασμό δεν υπάρχει ένα καθορισμένο περιεχόμενο, καθώς μπορεί να αφορά στη διαχείριση και οργάνωση 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. Τα κριτήρια του ερμηνευτικού αναστοχασμού είναι προϊόντα της υποκειμενικής κρίσης (Valli, 1993, 1977) και ο προσανατολισμός της δράσης καθορίζεται μέσα από επικοινωνιακές διαδικασίες (Manen, 1977).

Τέλος, ο **κριτικός αναστοχασμός** δεσμεύεται από τις αρχές που είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη μιας δημοκρατικής κοινωνίας. Η εκπαιδευτική θεωρία γίνεται κατανοητή ως κατεξοχήν πολιτικός λόγος και τα σχολεία θεωρούνται χώροι που ενσαρκώνουν

συγκεκριμένους σχηματισμούς εξουσίας. Στο πλαίσιο του κριτικού αναστοχασμού οι αποφάσεις και τα ερωτήματα που τίθενται αφορούν την έννοια και την αξία της γνώσης, τα συμφέροντα που διαμορφώνουν όλα τα επίπεδα της σχολικής ζωής και τη μεταξύ τους σύγκρουση, το σκοπό και τη φύση της διδασκαλίας και το ρόλο του σχολείου στην κοινωνία. Ο κριτικός αναστοχασμός και η δράση γίνονται μέρος ενός θεμελιώδους κοινωνικού σχεδίου δράσης που αποσκοπεί στη χειραφέτηση των ατόμων και στον μετασχηματισμό της κοινωνίας (Aronowitz & Giroux, 2010).

Οι διαφορετικοί προσανατολισμοί του αναστοχασμού, σύμφωνα με ορισμένους μελετητές, δεν αντιστοιχούν σε διαφορετικά ιεραρχικά επίπεδα αναστοχαστικότητας (Collin et al, 2013; Nelson & Sadler, 2013). Ο αναστοχασμός θεωρείται μια πολυδύναμη και πολύπλευρη διαδικασία, όπου κάθε είδος αναστοχασμού προϋποθέτει και χρειάζεται τους υπόλοιπους, καθώς μεταξύ τους μπορούν να αλληλοσυμπληρώνονται (Καλαϊτζοπούλου, 2001; Valli, 1997). Τέλος, ορισμένοι ερευνητές επισημαίνουν ότι κάθε είδος αναστοχασμού μπορεί να είναι κατάλληλο σε διαφορετικές φάσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού και σε διαφορετικές στιγμές: για παράδειγμα, ο τεχνοκρατικός αναστοχασμός αναγνωρίζεται ως ιδιαίτερα σημαντικός στους άπειρους εκπαιδευτικούς και ως προδρομικός των άλλων προσανατολισμών (Calderhead & Gates, 1993; Hatton & Smith, 1995).

Η διαδικασία του αναστοχασμού μπορεί να διαφοροποιείται ως προς τις τεχνικές που εφαρμόζονται, ως προς το χρόνο που αναπτύσσεται σε σχέση με την πράξη και ως προς τη μορφή που μπορεί να λάβει (Hatton & Smith, 1995; Loughran, 2002; Shön, 1999). Παρά το γεγονός ότι ο αναστοχασμός θεωρείται συνήθως μια δραστηριότητα σκέψης μετά την πράξη, δεν περιορίζεται μόνο σε αυτόν τον χρόνο. Ο αναστοχασμός μπορεί να αναπτυχθεί πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την πράξη (Manen, 1991). Ο χρόνος του αναστοχασμού παίζει καθοριστικό ρόλο στο περιεχόμενο και τη δράση που προκύπτει από αυτόν (Loughran, 1996).

Ο **αναστοχασμός πριν την πράξη** ως διαδικασία προετοιμασίας της διδασκαλίας δίνει έμφαση περισσότερο στις αλληλεπιδράσεις και τις διασυνδέσεις των ποικίλων παραγόντων και συνθηκών που επηρεάζουν την εκπαιδευτική πράξη παρά στο τελικό αποτέλεσμα (πλάνο μαθήματος). Κατά τη διαδικασία του σχεδιασμού, χωρίς αναστοχασμό, συνήθως προσδιορίζονται οι μαθησιακοί στόχοι-επιδιώξεις, επιλέγεται η μέθοδος και το περιεχόμενο της διδασκαλίας λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα, το επίπεδο και το πολιτιστικό υπόβαθρο της ομάδας-τάξης και καθορίζεται ο τρόπος αξιολόγησης των αποτελεσμάτων. Σε αυτήν τη διαδικασία η διδασκαλία οργανώνεται αγνοώντας τη

μοναδικότητα και τη συνθετότητα του πλαισίου, ενισχύοντας το διαχωρισμό μεταξύ των μέσων και των σκοπών και επιβάλλοντας καθορισμένα βήματα για την ολοκλήρωση του έργου. Σε αντιδιαστολή με αυτό το γραμμικό μοντέλο σχεδιασμού, ένα μοντέλο διαλογικού σχεδιασμού που βασίζεται στον αναστοχασμό πριν την πράξη ενισχύει την αναγνώριση των πολλαπλών επιλογών και τη σημασία 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).

Ο **αναστοχασμός κατά την πράξη** ενεργοποιεί τη λανθάνουσα επαγγελματική γνώση του εκπαιδευτικού τη στιγμή που έρχεται αντιμέτωπος με μια μοναδική κατάσταση, εγκαθιδρύοντας μια διαλεκτική σχέση μεταξύ της συγκεκριμένης κατάστασης και της δράσης του εκπαιδευτικού. Την ώρα που εκτυλίσσεται η δραστηριότητα, με τον αναστοχασμό μπορούμε να ασκήσουμε κριτική στην αρχική κατανόηση ενός φαινομένου, να το νοηματοδοτήσουμε εκ νέου και να αλλάξουμε τη δράση μας. Η συγκεκριμένη αβέβαιη κατάσταση γίνεται κατανοητή μέσα από την προσπάθεια να την αλλάξουμε και η πράξη μας οδηγεί σε μια νέα κατάσταση, για την οποία πρέπει να οικοδομήσουμε μια νέα κατανόηση (Shön, 1999). Ο εκπαιδευτικός δηλαδή, στοχαζόμενος κατά την πράξη, είναι σε ετοιμότητα να εκμεταλλευτεί τα περιστατικά που συμβαίνουν στην τάξη και να αλλάξει τη διδασκαλία του. Συνήθως η ανάπτυξη αυτής της ικανότητας συνδέεται με την επαγγελματική πείρα (Bell & Mladenovic, 2013). Η επαγγελματική πείρα, βέβαια, δεν είναι επαρκής συνθήκη για την ανακατασκευή της εμπειρίας. Μια τέτοια διαδικασία προϋποθέτει όχι μόνο γνωστικές ικανότητες αλλά και αρετές, όπως υπομονή στην ενασχόληση με ένα πρόβλημα, αίσθηση ισορροπίας ανάμεσα στο μερικό και το γενικό, εγκράτεια για την αποφυγή γρήγορης εξαγωγής συμπερασμάτων και θάρρος (Dunne & Pendlebury, 2003).

Τέλος, ο **αναστοχασμός μετά την πράξη** είναι η συνειδητή ανάκληση της εμπειρίας με στόχο την κατανόηση και αξιολόγησή της για κάποιο σκοπό. Αυτό, βέβαια, δεν συνεπάγεται την ολοκλήρωση της αναστοχαστικής πράξης· αντιθέτως ο αναστοχασμός μετά την πράξη δίνει ώθηση στον αναστοχασμό πριν την πράξη, δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο μια διαδικασία συνεχούς ανακατασκευής της εμπειρίας και του εαυτού.

Στη διαδικασία του αναστοχασμού η συμβολή άλλων προσώπων θεωρείται πολύ σημαντική (Hatton & Smith, 1995; Knight et al., 2006; Samuels & Betts, 2007; Simon et al, 2011; Topping, 2009). Η συλλογική ανατροφοδότηση είναι μια διαλογική διαδικασία, ένας τρόπος να εμπλακούν ενεργά οι εκπαιδευτικοί σε ερμηνευτικές και κριτικές αναστοχαστικές συζητήσεις, καθώς δίνει τη δυνατότητα της αναγνώρισης διαφορετικών οπτικών, της

συλλογικής διαπραγμάτευσης, της κατασκευής κοινών νοημάτων και παράλληλα ενισχύει την αμοιβαία μάθηση.

Η θεωρία του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού ανέδειξε τη σπουδαιότητα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στη διαδικασία της μάθησης (Vygotsky, 1962, 1978). Σύμφωνα με τους Sluijsman et al. (2003), οι προσεγγίσεις που στηρίζονται στη θεωρία του κονστρουκτιβισμού βλέπουν τον εκπαιδευόμενο ως ένα ενεργό άτομο που μοιράζεται ευθύνες και συνεργάζεται. Έρευνες έχουν δείξει ότι σε ομαδικές διαδικασίες μάθησης οι συμμετέχοντες ενισχύουν ο ένας τον άλλον να διατυπώνουν ερωτήσεις, να εξηγούν και να επιχειρηματολογούν για τις θέσεις τους και να αναστοχάζονται και μέσω αυτών των διαδικασιών κινητοποιείται και βελτιώνεται η μάθηση. Αυτά τα οφέλη ωστόσο επιτυγχάνονται μόνο σε ενεργές και καλά λειτουργικές ομάδες (Brown & Palincsar, 1989; Jarboe, 1996; Salomon & Globerson, 1989). Προϋποθέσεις για το συλλογικό αναστοχασμό είναι η ύπαρξη εμπιστοσύνης μεταξύ των συμμετεχόντων, η ενσυναίσθηση, η ενεργητική ακρόαση, η θετική ενίσχυση, η δημιουργία προβληματισμών, το κοινό αίσθημα και η κατανόηση των συναισθημάτων που γεννιούνται. Σύμφωνα με τον Convery (1998: 202), «...ο αναστοχασμός πρέπει να αναγνωριστεί ως μια διαδικασία που μπορεί να αναπτυχθεί μόνο μέσα σε ευνοϊκές κοινωνικές και συναισθηματικές συνθήκες».

Το μοντέλο Lesson Study

Το Lesson Study ως μοντέλο επαγγελματικής εκπαίδευσης των υποψηφίων εκπαιδευτικών βασίζεται στο Ιαπωνικό μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης *jugyou kenkyu* (improving teaching) (Ρεκαλίδου, 2012). Τα αποτελέσματα της εφαρμογής του μοντέλου στην Ιαπωνία προκάλεσαν το διεθνές επιστημονικό ενδιαφέρον και οδήγησαν την τελευταία δεκαετία στην υιοθέτησή του από διάφορες χώρες της Δύσης, αρχής γενομένης από τις Η.Π.Α. (Doig & Groves 2011). Το *jugyou kenkyu* είναι μια συνεργατική έρευνα πάνω στη διδασκαλία που ενθαρρύνει τον επαγγελματικό διάλογο μεταξύ των εκπαιδευτικών, τον συνεργατικό σχεδιασμό, τη συμμετοχική μάθηση και τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό. Αυτές οι διεργασίες μπορούν να ευνοήσουν τόσο στη βελτίωση της διδασκαλίας προς όφελος των μαθητών όσο και στην επαγγελματική ενίσχυση των ίδιων των εκπαιδευτικών (Matoba & Mohammad, 2006).

Όπως αναφέρει η Ρεκαλίδου (2012), η οποία εισηγείται τη μεταφορά και προσαρμογή του μοντέλου στην Ελλάδα, στην πιο συνηθισμένη μορφή εφαρμογής του L.S. η δομή του αποτελείται από μια κυκλική ακολουθία πέντε φάσεων. Κατά την πρώτη φάση, οι εκπαιδευτικοί σε ομάδα καλούνται να διερευνήσουν τις ανάγκες των μαθητών και με

βάση αυτές να προσδιορίσουν τους στόχους της διδασκαλίας τους. Η αναζήτηση των στρατηγικών και των μεθόδων που θα οδηγήσουν τους μαθητές στην επίτευξη αυτών των στόχων καθορίζει και όλες τις επόμενες φάσεις της μεθόδου. Μέσα από εντατική συνεργατική δουλειά, οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν ένα λεπτομερή σχεδιασμό της διδασκαλίας που θα ακολουθήσει.

Κατά τη δεύτερη φάση, ένας ή δύο από τους εκπαιδευτικούς της ομάδας υλοποιούν το σχεδιασμό. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί παρατηρούν και κρατούν σημειώσεις εστιάζοντας στην πορεία της διδασκαλίας και στην πορεία της κατάκτησης των στόχων από τους μαθητές.

Στην τρίτη φάση, αμέσως μετά τη διδασκαλία, όλοι οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε συνεδρία αξιολόγησης- ανατροφοδότησης. Σε αυτήν τη συνεδρία γίνεται ανάλυση των δεδομένων και συζήτηση για τα αποτελέσματα του μαθήματος σε σχέση με τη μάθηση των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Σε αυτήν τη συζήτηση στηρίζεται η επόμενη φάση του επανασχεδιασμού, όπου η ομάδα θα αποφασίσει αν θα σταματήσει, αν θα συνεχίσει με νέο μάθημα ή αν θα επανασχεδιάσει το ήδη υλοποιημένο πλάνο του μαθήματος. Στην τελευταία περίπτωση θα ενσωματωθούν στη νέα διδασκαλία οι βελτιωτικές προτάσεις που προέκυψαν κατά τη συνεδρία ανατροφοδότησης. Η ομάδα είναι δυνατό να αποφασίσει τροποποιήσεις που αφορούν, για παράδειγμα, τη μέθοδο, τη σειρά των ερωτήσεων, τα υλικά μέσα ή άλλες παραμέτρους της διδασκαλίας. Η νέα διδασκαλία θα γίνει μετά από κάποιο σύντομο χρονικό διάστημα σε διαφορετική ομάδα μαθητών και από διαφορετικό εκπαιδευτικό της ίδιας ομάδας (Ρεκαλίδου, 2012).

Η εφαρμογή του μοντέλου Lesson Study στην πρακτική άσκηση των φοιτητών του ΤΕΕΠΗ: Μια προσαρμοσμένη εκδοχή.

Μετά την πιλοτική εφαρμογή του μοντέλου στο 3^ο έτος (Ρεκαλίδου κ.α., 2013) τέθηκε ένας προβληματισμός: Πώς θα μπορούσαμε να εφαρμόσουμε το L.S. στην πρακτική άσκηση των ίδιων φοιτητών στο 4^ο έτος λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς ως προς τον χρόνο υλοποίησης της πρακτικής άσκησης, το χώρο, τον αριθμό των φοιτητών σε κάθε τάξη, την ταυτόχρονη εποπτεία από τις επόπτριες-νηπιαγωγούς και, το πιο σημαντικό, την εφαρμογή μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης, όπως αυτή του Σχεδίου Εκπαιδευτικής Δράσης (project). Μετά από αρκετές συναντήσεις με τους καθηγητές-υπευθύνους της πρακτικής προτάθηκε η πιλοτική εφαρμογή του μοντέλου L.S. από οκταμελείς ομάδες φοιτητών για μία εβδομάδα. Οι τέσσερις επόπτριες ανέλαβαν την εποπτεία δύο ομάδων ταυτόχρονα σε διθέσια νηπιαγωγεία της πόλης.

Κατά τη μεταφορά του Lesson Study στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης των φοιτητών προσπαθήσαμε να διασφαλίσουμε την εφαρμογή των βασικών στοιχείων του μοντέλου, όπως παρουσιάστηκαν παραπάνω. Πιο συγκεκριμένα, διασφαλίστηκε α) ο συνεργατικός του χαρακτήρας σε όλες τις φάσεις εφαρμογής, β) η ερευνητική προσέγγιση της διδασκαλίας και γ) ο συλλογικός αναστοχασμός αμέσως μετά τη διδασκαλία. Όμως η μαθητοκεντρική παιδαγωγική προσέγγιση που επιδιώκαμε με την εφαρμογή της μεθόδου project κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης των τεταρτοετών φοιτητών επέβαλλε να προβούμε και σε κάποιες διαφοροποιήσεις από το συνήθη τρόπο εφαρμογής του Lesson Study.

Συγκεκριμένα, στη φάση του σχεδιασμού οι φοιτητές χωρισμένοι σε ομάδες κλήθηκαν να προετοιμάσουν από κοινού ένα πρόγραμμα διδασκαλίας πέντε συνεχόμενων ημερών, κατά το οποίο θα εφάρμοζαν τη μέθοδο project. Ενώ στο μοντέλο L.S. προσδιορίζεται με σαφήνεια ο στόχος της διδασκαλίας και οι φοιτητές- υποψήφιοι εκπαιδευτικοί σε όλες τις φάσεις του πρέπει να κινηθούν προς την αναζήτηση των στρατηγικών και των μεθόδων που θα οδηγήσουν τους μαθητές στην επίτευξη αυτού του στόχου, στη δική μας εφαρμογή η υλοποίηση της μεθόδου project και οι ανοιχτές δραστηριότητες προϋπέθεταν έναν ευέλικτο σχεδιασμό που έδινε έμφαση περισσότερο στη διαδικασία και στην απόκτηση ικανοτήτων που θα επέτρεπε στα νήπια να προσεγγίσουν τη γνώση συνολικά (εγκάρσιοι στόχοι) (Μουμουλίδου, 2006), παρά στον προσδιορισμό καθορισμένων στόχων και βημάτων για την επίτευξή τους. Επίσης, καθώς το project αποτελεί μια ευέλικτη συμμετοχική-συνεργατική μαθησιακή εμπειρία, της οποίας αφετηρία αλλά και βασική παράμετρος για τη συνέχισή της αποτελεί το ενδιαφέρον των παιδιών (Δαφέρμου κ.α., 2006; Helm & Katz, 2002), οι φοιτητές δεν μπορούσαν ούτε να γνωρίζουν εκ των προτέρων ποια κατεύθυνση θα πάρει ούτε να οργανώσουν ένα λεπτομερές πλάνο μαθήματος. Τέλος, επιδιώκοντας την εφαρμογή ενός μαθητοκεντρικού προγράμματος, ζητήθηκε από τους φοιτητές και οι οργανωμένες δραστηριότητες να προκύπτουν «με βάση την ανταπόκριση στα ιδιαίτερα προβλήματα, ανάγκες αλλά και στα ενδιαφέροντα των παιδιών» (Χρυσ αφίδης, 2011) και να έχουν τη μορφή ανοιχτών δραστηριοτήτων, δηλαδή δραστηριοτήτων που δεν εμποδίζουν την πρωτοβουλία των παιδιών (Μουμουλίδου, 2006) και μπορούν να αναπροσαρμόζονται ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους.

Στη φάση της υλοποίησης, τη διδασκαλία αναλάμβανε καθημερινά, μετά από κλήρωση (διασφαλίζοντας με αυτόν τον τρόπο την εγρήγορση όλων των μελών της

ομάδας), ένα ζευγάρι φοιτητών. Οι υπόλοιποι έξι φοιτητές μαζί με την επόπτρια-νηπιαγωγό παρακολουθούσαν τη διδασκαλία. Στη συνήθη μορφή εφαρμογής του μοντέλου L.S. ο φοιτητής-υποψήφιος εκπαιδευτικός που υλοποιεί τη διδασκαλία προσπαθεί να εφαρμόσει όσο το δυνατόν πιο πιστά το σχεδιασμό, πραγματοποιώντας, αν χρειαστεί, μικρές αλλαγές κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Μεγάλες αλλαγές, σύμφωνα με τους Cerbin και Kopp (2011), καλό θα ήταν να αποφεύγονται ή να έχουν προνοηθεί και συμπεριληφθεί όσο το δυνατόν πιο έγκαιρα στην προηγούμενη φάση του ομαδικού σχεδιασμού. Ο λόγος που προτείνεται αυτό είναι για να μπορέσουν οι παρατηρητές να αξιολογήσουν τη συγκεκριμένη δομή του μαθήματος, ακολουθώντας το πρωτόκολλο αξιολόγησης που έχει προσχεδιαστεί από την ομάδα των εκπαιδευτικών (Cerbin & Kopp, 2011). Επομένως ο εκπαιδευτικός καλείται να εφαρμόσει όσο πιο επιδέξια μπορεί το πλάνο του μαθήματος, χωρίς να θέτει σε άμεση προτεραιότητα τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα που πιθανώς να προκύψουν από μέρους των παιδιών.

Σε αντίθεση με τα παραπάνω, στη δική μας εφαρμογή δόθηκε προτεραιότητα στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και στις πρωτοβουλίες των παιδιών. Ο ρόλος που κλήθηκαν οι φοιτητές-νηπιαγωγοί να διαδραματίσουν ήταν αυτός που ο Altet (1998) ονομάζει ρόλο «του ρυθμιστή, του συνοδού, του οδηγού, του ατόμου με ικανότητες και δυνατότητες δράσης», που αισθάνεται συνυπεύθυνος με τα νήπια στην υλοποίηση του project (Μουμουλίδου, 2006:231-232). Στην εφαρμογή μας οι φοιτητές δεν περιορίστηκαν στη διεκπεραίωση μιας διδασκαλίας, αλλά τους δόθηκε η δυνατότητα λήψης πρωτοβουλιών και αποφάσεων.

Στους παρατηρητές είχαν δοθεί τέσσερις γενικοί άξονες παρατήρησης. Ο πρώτος αφορούσε την εκδήλωση των ενδιαφερόντων των παιδιών και την αξιοποίησή τους από τον φοιτητή που υλοποιούσε τη διδασκαλία καθώς και την ανάδυση του θέματος του project. Ο δεύτερος αφορούσε τον σχεδιασμό των δράσεων από την ομάδα-τάξη για την επίτευξη του σκοπού του project. Ο τρίτος αφορούσε την υλοποίηση των δράσεων μέσω της εργασίας σε μικρές ομάδες και ο τέταρτος άξονας την αξιολόγηση των δράσεων και του project από την ομάδα-τάξη. Με βάση αυτούς τους άξονες οι παρατηρητές μπορούσαν να κρατήσουν ελεύθερα σημειώσεις, αλλά και να σημειώσουν ό,τι άλλο θεωρούσαν οι ίδιοι σημαντικό για την κριτική αποτίμηση και την ανατροφοδότηση του μαθήματος.

Στη φάση της ανατροφοδότησης, ο συλλογικός αναστοχασμός γινόταν μεταξύ των μελών της κάθε ομάδας και της επόπτριας. Συγκεκριμένα, μετά το τέλος της διδασκαλίας ακολουθούσε αναστοχαστική συζήτηση, στην οποία η επόπτρια είχε ενεργό ρόλο στη διαδικασία. Ένας από τους κύριους σκοπούς της ανατροφοδότησης ήταν να αναπτύξουν οι φοιτητές την ικανότητα να συνδέουν τις θεωρητικές τους γνώσεις με την πράξη, να οργανώνουν σε ένα ανώτερο επίπεδο αυτές τις συνδέσεις, να στέκονται κριτικά απέναντί τους και να ασκηθούν σταδιακά στη συμμετοχική αξιολόγηση αυτών των ικανοτήτων (Ρεκαλίδου κ.α., 2013). Οι τεχνικές που εφαρμόζαμε ως επόπτριες κατά τη διάρκεια της ανατροφοδότησης ήταν η συζήτηση και η διατύπωση ερωτήσεων. Οι ερωτήσεις λειτουργούσαν ως έναυσμα της συζήτησης, ήταν διευκρινιστικές σχετικά με ορισμένες επιλογές των φοιτητών κατά τη διδασκαλία ή με ορισμένες συμπεριφορές των μαθητών, στόχευαν στην λήψη μιας απόφασης αλλά και στην κριτική διερεύνηση των διαφόρων συμβάντων. Ενθαρρύναμε, όσο μπορούσαμε, τον διάλογο, τη διατύπωση πολλαπλών ερμηνειών και προτάσεων, τη σύνδεση με τη θεωρία και την κριτική διερεύνηση της εκπαιδευτικής πράξης που είχε προηγηθεί. Το περιεχόμενο της συζήτησης καθοριζόταν τόσο βάσει των ερωτημάτων της επόπτριας όσο και βάσει του ενδιαφέροντος και των παρατηρήσεων των φοιτητών.

Κατόπιν, στη φάση του επανασχεδιασμού, ενώ στο μοντέλο L.S. οι φοιτητές-υποψήφιοι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να επανασχεδιάσουν το ήδη υλοποιημένο πλάνο του μαθήματος λαμβάνοντας υπόψη τις βελτιωτικές προτάσεις που συζητήθηκαν, στη δική μας εφαρμογή οι φοιτητές όφειλαν να τροποποιήσουν το πρόγραμμα διδασκαλίας της επόμενης μέρας και να σχεδιάσουν εκ νέου πρόγραμμα σύμφωνα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών που προέκυψαν και με βάση τα όσα συμφωνήθηκαν στη συνεδρία ανατροφοδότησης.

Στη φάση της επανεφαρμογής, στο μοντέλο του Lesson Study η νέα διδασκαλία θα έπρεπε να απέχει χρονικά λίγες ημέρες από την προηγούμενη και να πραγματοποιηθεί από άλλον εκπαιδευτικό της ομάδας και σε άλλη τάξη. Αντιθέτως στη δική μας περίπτωση ο κύκλος ολοκληρώθηκε στο ίδιο πλαίσιο - με στόχους πιο γενικούς, όπως η αποτελεσματική λειτουργία των μικρών ομάδων, η αξιοποίηση των ενδιαφερόντων των παιδιών κ.ά..

Τέλος, ζητήθηκε από τους φοιτητές να γράφουν καθημερινά συλλογική (για τους οκτώ) έκθεση αξιολόγησης του ημερήσιου προγράμματος και με την ολοκλήρωση του L.S. ο καθένας όφειλε να παραδώσει την προσωπική του (ατομική) έκθεση συνολικής αξιολόγησης του προγράμματος.

Μεθοδολογία- Συλλογή και ανάλυση δεδομένων

Στόχος της συγκεκριμένης μελέτης είναι να διερευνηθεί και να ερμηνευτεί η αναστοχαστική πράξη που ανέπτυξαν οι φοιτητές του Τ.Ε.Ε.Π.Η στο πλαίσιο της πρακτικής τους άσκησης, εφαρμόζοντας μια προσαρμοσμένη εκδοχή του Lesson Study σε συνδυασμό με μια ανοιχτή μαθητοκεντρική προσέγγιση, όπως αυτή της μεθόδου project.

Ωστόσο, κρίνουμε σκόπιμο να διευκρινιστεί ότι η διερεύνηση αυτή δεν ήταν αρχικός μας στόχος, αλλά προέκυψε ύστερα από τη δράση με στόχο τον αναστοχασμό πάνω στην εμπειρία μας και την ανατροφοδότηση της ίδιας μας της πράξης. Συγκεκριμένα, κατά τη διαδικασία εφαρμογής του προσαρμοσμένου μοντέλου Lesson Study, στο οποίο συμμετείχαμε ενεργά ως επόπτριες, διαπιστώσαμε ότι ορισμένα στοιχεία φάνηκαν να ευνοούν την αναστοχαστική πράξη των φοιτητών. Μετά από εκτενείς συζητήσεις και μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, αποφασίσαμε, πρώτον να διερευνήσουμε αν πράγματι υπάρχουν δείγματα αναστοχασμού των φοιτητών και σε ποιον τύπο αναστοχασμού εντάσσονται ως προς τον προσανατολισμό τους και τον χρόνο ανάπτυξης της αναστοχαστικής πράξης και, δεύτερον, στοχεζόμενες πάνω στην εμπειρία μας να διατυπώσουμε κάποιες αρχικές υποθέσεις και ερωτήματα για τα στοιχεία που φαίνεται να ενθάρρυναν τον αναστοχασμό των φοιτητών στην εφαρμογή μας. Τα αποτελέσματα της αναστοχαστικής μας διερεύνησης θα μπορούσαν στη συνέχεια να αποτελέσουν αντικείμενο συστηματικής διερεύνησης, ώστε να καταλήξουμε σε έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα.

Από τις έξι ομάδες φοιτητών που συμμετείχαν στην πρακτική επιλέχθηκαν οι δυο ομάδες (δεκαέξι άτομα στον αριθμό), ως μελέτη περίπτωσης, των οποίων την ευθύνη είχε η μια από τις τέσσερις επόπτριες. Η συγκεκριμένη επιλογή έγινε γιατί οι δύο αυτές ομάδες συγκέντρωναν τον μεγαλύτερο αριθμό χαρακτηριστικών παραδειγμάτων του υπό μελέτη θέματος και οι εργασίες των συγκεκριμένων φοιτητών, όπως και το ημερολόγιο της επόπτριας, παρείχαν πλουσιότερο υλικό ερμηνείας της διαδικασίας.

Οι γραπτές εκθέσεις αξιολόγησης των συμμετεχόντων-φοιτητών και το προσωπικό ημερολόγιο των παρατηρήσεων της επόπτριας αποτέλεσαν τις δυο κύριες πηγές-συλλογής δεδομένων. Οι εκθέσεις των συμμετεχόντων φοιτητών περιλάμβαναν τις ομαδικές αξιολογήσεις κάθε ημερήσιου προγράμματος, οι οποίες βασίζονταν στη συζήτηση που προηγούνταν κατά τη συνεδρία ανατροφοδότησης και την ατομική συνολική αξιολόγηση του προγράμματος κάθε φοιτητή χωριστά. Για την ατομική συνολική αξιολόγηση η κατεύθυνση που είχε δοθεί στους φοιτητές ήταν να αξιοποιήσουν όσα συζητήθηκαν κατά τις συνεδρίες ανατροφοδότησης και να αξιολογήσουν την εφαρμογή της μεθόδου project

σύμφωνα με τις βασικές της αρχές, όπως την είχαν διδαχθεί κατά τη διάρκεια των σεμιναρίων της πρακτικής άσκησης. Επίσης, οι εργασίες περιλάμβαναν μια σύντομη εισαγωγή περίπου μίας (1) σελίδας, στην οποία οι φοιτητές περιέγραφαν τον χρόνο και το πλαίσιο στο οποίο εργάστηκαν, το μοντέλο που εφάρμοσαν και ό,τι άλλο θεωρούσαν οι ίδιοι σημαντικό ως εισαγωγή της εργασίας τους. Οι δύο ομαδικές αξιολογήσεις των ημερησίων προγραμμάτων ήταν 25 με 30 σελίδες και οι ατομικές αξιολογήσεις από 4 μέχρι 10 σελίδες. Το προσωπικό ημερολόγιο της επόπτριας καταγραφόταν ελεύθερα, με στόχο αφενός τη διευκόλυνση της εποπτείας κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης και αφετέρου την παρουσίαση σε μορφή έκθεσης, την κριτική αποτίμηση και τη διατύπωση σχολίων και προτάσεων κατά τις συναντήσεις ανατροφοδότησης της πρακτικής άσκησης με τους υπεύθυνους καθηγητές μετά την ολοκλήρωσή της. Στην έκθεση που κατέθεσε η επόπτρια στο τέλος της πρακτικής άσκησης συμπεριλαμβάνονται και αποσπάσματα από τις εργασίες των φοιτητών που χρησιμοποίησε, για να τεκμηριώσει τη θέση της.

α) Δείγματα αναστοχασμού των φοιτητών ως προς τον χρόνο ανάπτυξης και τον προσανατολισμό της αναστοχαστικής πράξης.

Από τις συλλογικές εκθέσεις των δύο ομάδων και τις σημειώσεις στο ημερολόγιο της επόπτριας που αναφέρονται στη φάση της συλλογικής ανατροφοδότησης προκύπτει ότι και οι δύο ομάδες εμφάνισαν δείγματα τεχνοκρατικού και ερμηνευτικού αναστοχασμού πριν και μετά την πράξη. Στις συλλογικές εκθέσεις των δύο ομάδων δεν εντοπίσαμε κανένα δείγμα κριτικού αναστοχασμού.

Αναφορικά με την ανάπτυξη του αναστοχασμού κατά την πράξη είναι δύσκολο να διαπιστωθεί. Ο αναστοχασμός κατά την πράξη μπορεί να σημαίνει τόσο μια διαδικασία με στόχο την κατανόηση ενός φαινομένου όσο και μια διαδικασία με στόχο την αλλαγή του φαινομένου (Καλαϊτζοπούλου, 2001). Όταν δε η διερεύνηση αυτής της διαδικασίας γίνεται μέσω του αναστοχασμού μετά την πράξη (ημερολόγια εποπτριών και αξιολογήσεις φοιτητών), τότε εντείνεται η απόσταση μεταξύ της πραγματικότητας και της περιγραφής της πραγματικότητας. Παρ' όλα αυτά, καθώς η εφαρμογή της μεθόδου project προϋποθέτει την ευελιξία και την ετοιμότητα του εκπαιδευτικού να προβεί σε άμεσες τροποποιήσεις του σχεδιασμού του, οι φοιτητές κατά την εφαρμογή της ενέτειναν τις προσπάθειές τους για αναστοχασμό κατά την πράξη. Η διεργασία του αναστοχασμού κατά την πράξη δεν οδηγούσε, βέβαια, πάντα σε μια άμεση τροποποίηση της συμπεριφοράς των φοιτητών. Στις συλλογικές εκθέσεις αξιολόγησης εντοπίσαμε ένα δείγμα αναστοχασμού κατά την πράξη που οδήγησε στην άμεση τροποποίηση της συμπεριφοράς των φοιτητών και δύο δείγματα

αναστοχασμού που δεν οδήγησαν στην άμεση τροποποίηση της συμπεριφοράς των φοιτητών.

Τέλος, κατά τον αναστοχασμό μετά την πράξη, όπως αυτός αποτυπώνεται στις ατομικές εκθέσεις αξιολόγησης των φοιτητών των δύο ομάδων, υπάρχουν και δείγματα κριτικού αναστοχασμού. Πιο συγκεκριμένα, στις 10 από τις 16 ατομικές εκθέσεις εντοπίσαμε δείγματα τεχνοκρατικού αναστοχασμού, στις 5 από τις 16 εντοπίσαμε δείγματα ερμηνευτικού αναστοχασμού και στις 4 από τις 16 δείγματα κριτικού αναστοχασμού.

β)Αναστοχαστική συζήτηση

Με βάση τα παραπάνω δείγματα μπορούμε να καταλήξουμε σε μια πρώτη γενική υπόθεση ότι με την εφαρμογή της προσαρμοσμένης εκδοχής του Lesson Study ως μοντέλου επαγγελματικής εκπαίδευσης των ανερχόμενων εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με την εφαρμογή μιας δυναμικής διαδικασίας μάθησης, όπως αυτή της μεθόδου project, φαίνεται να δημιουργούνται συνθήκες που ενθαρρύνουν την αναστοχαστική πράξη. Η αλληλεπίδραση του L.S. με τη μέθοδο project καθορίζεται τόσο από τα βασικά χαρακτηριστικά του μοντέλου που εφαρμόσαμε όσο και από τις απαραίτητες διαφοροποιήσεις του L.S. στις οποίες προβήκαμε, ώστε να μπορεί να συνδυαστεί με την εφαρμογή της μεθόδου project.

Συγκεκριμένα, όσον αφορά τις διαφοροποιήσεις, στο συνήθη τρόπο εφαρμογής του Lesson Study η νέα διδασκαλία απέχει χρονικά λίγες ημέρες από την προηγούμενη και πραγματοποιείται από άλλον εκπαιδευτικό της ομάδας και σε άλλη τάξη. Η επανεφαρμογή της ίδιας διδασκαλίας σε μια άλλη τάξη ουσιαστικά αντιβαίνει στην αρχή της αναστοχαστικής διαδικασίας ως μιας διαδικασίας ριζωμένης κάθε φορά στη συγκεκριμένη και μοναδική κατάσταση. Με την επανεφαρμογή της διδασκαλίας ουσιαστικά αποκόπτουμε τη διδασκαλία από τις πραγματικές συνθήκες και προσπαθούμε να την ελέγξουμε ως ένα εργαλείο που δε συνδιαλέγεται με το πλαίσιο. Αντιθέτως, σε εμάς ο κύκλος ολοκληρωνόταν στο ίδιο πλαίσιο δίνοντας έμφαση στην οριοθέτηση των προβλημάτων, όπως αυτά προκύπτουν μέσα στην πολυπλοκότητα και τη μοναδικότητα της σχολικής τάξης. Με αυτόν τον τρόπο ευνοήθηκε η ανάπτυξη όχι μόνο του τεχνοκρατικού αναστοχασμού που αξιολογεί την αποτελεσματικότητα μιας παρέμβασης αλλά και του ερμηνευτικού που δίνει έμφαση στην κατανόηση.

Ένα παράδειγμα ερμηνευτικού αναστοχασμού των φοιτητών ήταν η προσπάθειά τους να οριοθετήσουν το πρόβλημα που αντιμετώπισαν από τα στοιχεία της προβληματικής κατάστασης. Το πρόβλημα εξετάστηκε μέσα από διαφορετικές οπτικές κατά

τη διάρκεια του συλλογικού αναστοχασμού και η ομάδα αποφάσισε μέσα από μια ποικιλία επιλογών. Οι φοιτητές προσπάθησαν περισσότερο να κατανοήσουν την εμπειρία τους και την εμπειρία των άλλων (μαθητών) και να λάβουν μια απόφαση, τόσο μέσα από μια ποικιλία πηγών που παρείχε η πολυπλοκότητα της σχολικής τάξης, όσο και μέσα από τις διαφορετικές ερμηνείες και οπτικές των μελών της ομάδας:

Στη μια τάξη το θέμα του Σχεδίου Εκπαιδευτικής Δράσης που αποφασίστηκε ήταν η δημιουργία ελληνοτουρκικού λεξικού. Στη διάρκεια του προγράμματος εντοπίσαμε ότι δε συμμετείχαν ενεργά τα τουρκόγλωσσα παιδιά της τάξης, ενώ θεωρούσαμε ότι τους αφορά άμεσα (αινιγματική κατάσταση). Κατά τη διάρκεια της συλλογικής ανατροφοδότησης δόθηκαν διάφορες ερμηνείες του φαινομένου, όπως ότι δε συμμετέχουν επειδή δεν ξέρουν τη γλώσσα, ότι δε συμμετέχουν γιατί γενικά δε συμμετέχουν στις δραστηριότητες, ότι δε συμμετέχουν επειδή δεν ξέρουν τι είναι λεξικό και επειδή το θέμα του project δεν προτάθηκε από όλα τα παιδιά. Κάθε μια από αυτές τις ερμηνείες θα μας οδηγούσε σε διαφορετική δράση. Για την πρώτη θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε ως διερμηνέα μια τουρκόγλωσσα φοιτήτρια που είχαμε στην ομάδα μας, για τη δεύτερη θα χρειαζόταν να τα ενθαρρύνουμε περισσότερο, για την τρίτη θα μπορούσαμε να τους εξηγήσουμε τι είναι το λεξικό και για την τέταρτη θα έπρεπε να αλλάξουμε το θέμα του project. Καταλήξαμε στη δεύτερη περίπτωση, δηλαδή να τα ενθαρρύνουμε περισσότερο. Νοηματοδοτήσαμε δηλαδή την κατάσταση και προβήκαμε την επόμενη μέρα στην κατάλληλη δράση που επιλέξαμε μέσα από μια ποικιλία ερμηνειών. Η απόφασή μας και, κατ' επέκταση η δράση μας, είχε ως αποτέλεσμα την επόμενη μέρα ένα από τα αλλόγλωσσα παιδιά να μας δώσει μια απάντηση στην αινιγματική κατάσταση. Σε παρότρυνση της φοιτήτριας να συμμετέχει απάντησε ότι στο σχολείο μαθαίνουμε ελληνικά όχι τούρκικα. Η απάντησή του αυτή μας οδήγησε στην επόμενη ανατροφοδοτική συνεδρία, να προσπαθήσουμε να νοηματοδοτήσουμε εκ νέου την κατάσταση, λαμβάνοντας βέβαια υπόψη μας ότι αυτήν την απάντηση την έδωσε ένα από τα τουρκόγλωσσα παιδιά, δηλαδή τη μοναδικότητα της περίπτωσης.

Από το ημερολόγιο της επόπτριας

Επίσης, στο L.S. προσδιορίζεται με σαφήνεια ο στόχος της διδασκαλίας και οι εκπαιδευτικοί σε όλες τις φάσεις της μεθόδου κινούνται προς την αναζήτηση των

στρατηγικών και των μεθόδων που θα οδηγήσουν τους μαθητές στην επίτευξη αυτού του στόχου. Με αυτόν τον τρόπο ο στόχος είναι διαχωρισμένος από τα μέσα. Στη δική μας εφαρμογή η υλοποίηση της μεθόδου project και οι ανοιχτές δραστηριότητες προϋπέθεταν έναν ευέλικτο σχεδιασμό που δίνει έμφαση περισσότερο στη διαδικασία παρά στην επίτευξη προκαθορισμένων στόχων. Η έλλειψη λεπτομερούς σχεδιασμού διαμόρφωσε ένα μαθησιακό πλαίσιο κατάλληλο για την ανάπτυξη του αναστοχασμού τόσο πριν όσο και κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής πράξης. Ο αναστοχασμός δηλαδή δεν είχε το χαρακτήρα αποτίμησης ενός αποτελέσματος, αλλά ήταν μια διαδικασία εντατική και διαρκής, ώστε να διαμορφώνονται τόσο τα μέσα όσο και οι στόχοι μαζί με την ομάδα των μαθητών. Η διαπίστωση αυτή επισημαίνεται στο παρακάτω απόσπασμα από το ημερολόγιο της επόπτριας :

Δεν τους ενδιέφερε(τους φοιτητές) δηλαδή τόσο να «βγει» η δραστηριότητα αλλά το πώς οδηγούνται σε μία απάντηση τα νήπια, ώστε να βρουν τι θα σχεδιάσουν μετά για αυτό. Η μετατόπιση αυτή φαίνεται και στις αξιολογήσεις τους: «[...]Το παιδί ολοκλήρωσε επιτυχημένα αυτό το έργο, όμως, επειδή δεν του τέθηκαν οι κατάλληλες μεταγνωστικές ερωτήσεις, δεν έγινε φανερό τι ακριβώς κατέκτησε. Έτσι, μπορεί να έκανε μια απλή μηχανική αντιστοίχιση, χωρίς να επεξεργάζεται με τη βοήθεια των εικόνων τη σχέση γραφημάτων – φωνημάτων ή και να εντόπισε τη σύνδεση, για παράδειγμα, του αρχικού γράμματος με τον τρόπο που αυτό φωνάζει».

Από το ημερολόγιο της επόπτριας

Επίσης, στη συνήθη μορφή εφαρμογής του L.S. ο εκπαιδευτικός ακολουθεί αυστηρά το πλάνο διδασκαλίας που σχεδίασε με την ομάδα των συναδέλφων του, χωρίς να θέτει σε άμεση προτεραιότητα τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα που πιθανώς να προκύψουν από μέρους των παιδιών. Σε αντίθεση με τα παραπάνω, στη δική μας εφαρμογή δόθηκε προτεραιότητα στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και στις πρωτοβουλίες τους, καθώς το project σύμφωνα με τον Lemière (1997) «ανήκει μάλλον στην κατηγορία μιας δυναμικής παρά στην κατηγορία ενός προγραμματισμού» (Μουμουλίδου, 2006: 237). Επιχειρώντας επομένως οι φοιτητές να εφαρμόσουν τη μέθοδο project, ενέτειναν τις προσπάθειές τους για αναστοχασμό κατά την πράξη, χωρίς βέβαια να καταφέρνουν τις περισσότερες φορές να τροποποιήσουν τη διδασκαλία σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των παιδιών.

Παράδειγμα αναστοχασμού κατά την πράξη που οδήγησε στην άμεση τροποποίηση της συμπεριφοράς των φοιτητριών:

Οι νηπιαγωγοί σκέφτονταν να στηριχθούν στο ενδιαφέρον των παιδιών για τα αδέσποτα ζώα και να προσανατολιστούν προς τη διαμόρφωση ενός φυλλάδιου. [...] (Κατά τη διάρκεια της συζήτησης στη τάξη) κάποια στιγμή είπαν στα παιδιά πως κάτι σκέφτηκαν να τους πουν, εννοώντας το φυλλάδιο, το οποίο όμως σε αυτό το πλαίσιο δε θα προέκυπτε από τα παιδιά, αλλά θα τους επιβαλλόταν. Οι νηπιαγωγοί κατάλαβαν αμέσως ότι η υπόδειξη ενός τελικού σκοπού από τον εκπαιδευτικό αντιτίθεται στη βασική αρχή της μεθόδου και διέκοψαν τη συνέχιση της προηγούμενης δήλωσής τους. [...] Τότε αμέσως ένα παιδί είπε: «Να φτιάξουμε ένα σπιτάκι!». Αυτή η πρόταση έγινε ο τελικός σκοπός του project, εφόσον προέκυψε από το γνήσιο ενδιαφέρον των παιδιών.

Από τις συλλογική έκθεση αξιολόγησης της Ομάδας Α

Παράδειγμα αναστοχασμού κατά την πράξη που δεν οδήγησε στην άμεση τροποποίηση της διδασκαλίας σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των παιδιών:

Το θέμα [...] αναδύθηκε από μια παρατήρηση των παιδιών, τα οποία με την παρουσία μιας τουρκόφωνης κοπέλας, η οποία βρέθηκε στην τάξη με σκοπό να δώσει οδηγίες στα τουρκόφωνα παιδιά κατά την διάρκεια της δεύτερης οργανωμένης δραστηριότητας, προβληματίστηκαν, διότι δεν καταλάβαιναν όσα έλεγε. Με αφορμή το γεγονός αυτό, ξεκινήσαμε την κατάρτιση του αραχνογράμματος για την δημιουργία ενός λεξικού. [...] Τα παιδιά επέμεναν στη δημιουργία του παραμυθιού, μιας και είναι κάτι οικείο σε αυτά, πρόταση η οποία όμως απορρίφθηκε αμέσως από εμάς με τη δικαιολογία ότι μέσα από ένα παραμύθι δε θα μπορούσαμε να συνεννοηθούμε οπότε και θα κάνουμε το λεξικό που είναι πιο πρακτικό. [...] Εμείς με το λεξικό επιχειρήσαμε να προωθήσουμε την επικοινωνία και σαν «μεγάλοι» σκεφτήκαμε πως ένα λεξικό είναι η καταλληλότερη γέφυρα ανάμεσα στις δυο γλώσσες.

Από τις συλλογική έκθεση αξιολόγησης της Ομάδας Β

Τη δυσκολία των φοιτητών να διαφοροποιήσουν τη δράση τους μέσω του αναστοχασμού κατά την πράξη εκτός από τον παράγοντα της απειρίας (Bell & Mladenovic, 2013) ίσως να επηρέασε και η πίεση και το άγχος που μπορεί να ένιωθαν. Όπως σημειώνει

ο Μπούγλας (2007:2), οι φοιτητές «αποφεύγουν να πειραματίζονται ή να εκφράζουν απορίες αφενός γιατί υπάρχει πίεση χρόνου και αφετέρου γιατί δε θέλουν να ρισκάρουν στην τάξη από το φόβο της αποτυχίας». Πολύ περισσότερο στη δική μας εφαρμογή, που χαρακτηρίζεται από έντονα συνεργατικό χαρακτήρα μεταξύ των φοιτητών σε όλες τις φάσεις, το άγχος και η πίεση των φοιτητών φαίνεται να ενισχύθηκαν ακόμη περισσότερο:

Οι φοιτητές που αναλάμβαναν την ημερήσια διδασκαλία, δήλωσαν αρκετές φορές ότι η σκέψη πως συγκεκριμένες αποφάσεις τους θα επηρέαζαν την πορεία της πρακτικής όλης της ομάδας, τους προκαλούσε επιπρόσθετο άγχος, με αποτέλεσμα ακόμα και να αποφύγουν να πάρουν κάποιες πρωτοβουλίες.

Από το ημερολόγιο της επόπτριας

Η ισορροπία, επομένως, που απαιτείται ανάμεσα σε ένα έντονα συνεργατικό μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως αυτό που εφαρμόσαμε, και στην απαραίτητη αυτονομία που οφείλει να αναπτύξει κάθε φοιτητής κατά την εφαρμογή μαθητοκεντρικών διδακτικών μεθόδων, όπως η μέθοδος project που απαιτεί τον διαρκή αναστοχασμό κατά την πράξη, οφείλει να διερευνηθεί περισσότερο στην εφαρμογή μας.

Εκτός από τις απαραίτητες διαφοροποιήσεις του L.S., στις οποίες προβήκαμε ώστε να μπορεί να συνδυαστεί με την εφαρμογή της μεθόδου project, ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά του μοντέλου που διατηρήσαμε κατά την προσαρμογή του στη δική μας εφαρμογή ενδεχομένως διευκόλυναν την ανάπτυξη της αναστοχαστικής σκέψης των φοιτητών του δείγματος. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι η ερευνητική προσέγγιση της διδασκαλίας, ο συνεργατικός του χαρακτήρας και η συλλογική ανατροφοδότηση.

Αναλυτικότερα, ο ερευνητικός ρόλος που αποδώσαμε στους υποψηφίους εκπαιδευτικούς του δείγματος κατά την πράξη τους, όπως αυτός υποστηρίζεται από τις αρχές του μοντέλου επαγγελματικής ανάπτυξης που εφαρμόσαμε, ενδεχομένως ευνόησε στη δημιουργία συνθηκών που ενθαρρύνουν τον τεχνοκρατικό, ερμηνευτικό και κριτικό αναστοχασμό. Καθώς το L.S. αποτελεί μια μορφή συνεργατικής έρευνας πάνω στη διδασκαλία (Matoba & Mohammad, 2006; Rock & Wilson, 2005), δόθηκε η δυνατότητα στους φοιτητές να εργαστούν ως ερευνητές της πράξης. Όπως αναφέρει ο Κοντάκος (2008), σε αντίθεση με την επιστημονική έρευνα η οποία ερευνά διαδικασίες σε παιδαγωγικά πεδία από την εξωτερική προοπτική, η έρευνα πράξης αποτελεί μια έρευνα από την εσωτερική προοπτική, την οποία διενεργούν πρόσωπα, που είναι μέρος του πεδίου, έχουν ως κύρια απασχόληση την παιδαγωγική και όχι την ερευνητική εργασία και είναι οι κύριοι αποδέκτες των αποτελεσμάτων. Σκοπός της έρευνας-πράξης δεν είναι να αναπτυχθούν

καλύτερες εκπαιδευτικές θεωρίες ή αποτελεσματικότερες πρακτικές, αλλά να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί την ικανότητα να διερωτώνται, να αμφισβητούν και να κατανοούν την πρακτική τους (Kincheloe, 2002: 41). «Η έρευνα πράξης συνδέει τη θεωρία με την πράξη και δίνει στην πράξη μια θεωρία, για να μπορούν να γίνονται συνειδητές παρεμβάσεις βελτίωσής της» (Κοντάκος, 2008: 143).

Κατά την εφαρμογή του προσαρμοσμένου μοντέλου L.S. δόθηκε η δυνατότητα στους φοιτητές να παρατηρήσουν τη διδασκαλία, να εμπλακούν σε συζητήσεις ανάλυσης και ερμηνείας της, να αξιοποιήσουν θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής πράξης και τέλος να δοκιμάσουν και να ελέγξουν τα συμπεράσματά τους σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Μέσα από αυτές τις διαδικασίες φαίνεται να ενισχύθηκε η ανάπτυξη του τεχνοκρατικού αναστοχασμού των φοιτητών:

Για να μπορέσουν οι φοιτητές να ερμηνεύσουν την απροθυμία συμμετοχής των αλλόγλωσσων παιδιών στο Σχέδιο Εκπαιδευτικής Δράσης και να ελέγξουν τα αποτελέσματα της διδασκαλίας τους, χρειάστηκε να ανατρέξουν σε ευρήματα εφαρμοσμένων επιστημών, όπως της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της κοινωνικής ψυχολογίας. Επίσης, για να κατανοήσουν την αδυναμία των παιδιών να διακρίνουν τη διαφορετική φωνή από τη διαφορετική γλώσσα, χρειάστηκε να ανατρέξουν σε αρχές της γλωσσολογίας και της εξελικτικής ψυχολογίας. Σε αυτό το σημείο, βέβαια, θεωρούμε ιδιαίτερα κρίσιμη τη συνεργασία μας με τους αντίστοιχους καθηγητές των γνωστικών αντικειμένων. Η πολυπλοκότητα της σχολικής τάξης με την οποία έρχονται σε επαφή οι φοιτητές κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους τούς βοηθάει να συνειδητοποιήσουν την αξία των θεωρητικών μαθημάτων που έχουν διδαχθεί.

Από το ημερολόγιο της επόπτριας

Παράλληλα ενισχύθηκε και η ανάπτυξη του ερμηνευτικού και κριτικού αναστοχασμού των φοιτητών, καθώς η αναδρομή στη θεωρία έκανε εμφανή την αδυναμία της να προδιαγράψει την πράξη. Η παρακάτω διαπίστωση από την ατομική έκθεση μιας φοιτήτριας το φανερώνει:

Υποθέτω πως δεν είναι μόνο θέμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης - γιατί ως προς αυτό και έχοντας το θεωρητικό υπόβαθρο στο μυαλό μας προσπαθήσαμε όσο μπορούσαμε σαν ομάδα [...] Η συμπεριφορά αυτή των παιδιών (αλλόγλωσσων) μπορεί να ερμηνευθεί με πάρα πολλούς τρόπους. Είναι πιθανό να ένιωθαν άβολα που, ενώ

τόσο καιρό καλούνται να μιλήσουν ελληνικά, τώρα να τους ζητείται - από κάποιες φοιτήτριες, που και αυτό έχει τη σημασία του - να μιλήσουν τούρκικα. Ίσως ήρθαν σε σύγκρουση με όσα μέχρι τώρα πάλευαν μέσα τους να ισορροπήσουν. Ίσως να ένιωθαν εκτεθειμένα και «δαχτυλοδειχτούμενα», σαν κάτι το διαφορετικό/αλλόκοτο που χρειαζόμαστε ειδικό βιβλίο/εγχειρίδιο, για να τα προσεγγίσουμε. Ίσως απλά ήταν μια αντίδραση, ένα αίσθημα φόβου και ντροπής. Τα παιδιά αυτά παρουσίασαν τάσεις αφομοίωσης με το να μη θέλουν να συμμετέχουν. Γεγονός που γίνεται φανερό από σχόλιο ενός παιδιού «γιατί να το πω αφού ελληνικά μιλάμε/μαθαίνουμε εδώ». Φαίνεται ξεκάθαρα η αντίληψη που έχουν για την κουλτούρα τους και το πόσο κατώτερη πιστεύουν πως είναι και «οφείλουν» να την παραμερίσουν και να αφομοιωθούν στην ελληνική. Σκοπός μας όμως δεν είναι να αφομοιωθούν αυτά τα παιδιά. Τα μοντέλα της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης βασίζονται στην υπόθεση ελλείμματος. Αυτό που μας ενδιαφέρει εμάς ως εκπαιδευτικούς είναι η υπόθεση της διαφοράς που μας λέει πως έχουμε κάτι διαφορετικό αλλά δεν είναι για «πέταμα», είναι για αξιοποίηση και ο εκπαιδευτικός ασχολείται. Οπότε οφείλουμε να ασχοληθούμε με βάση το διαπολιτισμικό μοντέλο - που μέχρι τώρα για εμένα τουλάχιστον είναι το καταλληλότερο- και να έχουμε όλους τους μαθητές μας και τους πολιτισμούς τους σε ισότιμη θέση, ώστε μέσα από τις αλληλεπιδράσεις να μαθαίνουν όλοι για όλους.

Από την ατομική έκθεση αξιολόγησης της φοιτήτριας (Φ1)

Σύμφωνα με τους Ζμα και Παπαδοπούλου (2007), αυτή η διάσταση θεωρίας και πράξης και το συνακόλουθο άγχος που προκαλεί θα πρέπει - σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει μέχρι τώρα- να αξιοποιηθεί γόνιμα. Η διάσταση μεταξύ θεωρίας και πράξης εμπεριέχει ζωτικότητα, δηλαδή μας κινητοποιεί ενάντια στην αδράνεια και στην τάση αποδοχής της τετελεσμένης γνώσης ενώ αντίθετα η επιφανειακή ή, ακόμα χειρότερα, η εκβιαστική συμφωνία θεωρίας και πράξης εμποδίζουν την κριτική προσέγγιση της παιδαγωγικής πραγματικότητας. Η απορία, η αμφιβολία και η αβεβαιότητα μπορούν να αποτελέσουν αφορμές για τη διαμόρφωση μιας υπεύθυνης αναστοχαστικής στάσης. Οι Πέτρου και Αγγελίδης (2006) σημειώνουν ότι η ανακάλυψη πως κάτι μέσα στη γνώση μας δεν είναι «εν τάξει», η εσωτερική αντίφαση μεταξύ της υποτιθέμενης γνώσης μας και των γεγονότων, αν και αρχικά οδηγεί το σκεπτόμενο υποκείμενο σε ψυχική ένταση και αίσθημα έλλειψης, σταδιακά προκαλεί «επιστημονική περιέργεια». Αυτό γίνεται φανερό από τη συνέχεια του αποσπάσματος που παραθέσαμε παραπάνω: «Επομένως, όσο εντυπωσιακή κι αν φάνταζε

σε εμάς η ιδέα αυτή (δημιουργία ελληνοτουρκικού λεξικού), μάλλον τελικά ήθελε διαφορετική προσέγγιση, περισσότερη σκέψη και έρευνα σε διάφορους γνωστικούς τομείς προτού προταθεί τόσο θερμά και υλοποιηθεί τόσο καθοδηγητικά».

Είναι, βέβαια, σημαντικό να επισημάνουμε ότι η σύζευξη θεωρίας και πράξης και η κριτική αναστοχαστική προσέγγιση της διδασκαλίας φαίνεται ότι αναπτύχθηκαν κυρίως μετά την ολοκλήρωση της εφαρμογής στην τάξη. Ενδεικτικό είναι ότι οι φοιτητές του δείγματος δεν ανέπτυξαν κριτικό στοχασμό στις συλλογικές εκθέσεις που κατέθεταν καθημερινά. Δείγματα κριτικού στοχασμού εντοπίστηκαν μόνο σε ατομικές εκθέσεις που κατέθεσαν οι φοιτητές μετά την ολοκλήρωση της πρακτικής άσκησης στην τάξη. Ο εντατικός ρυθμός της εφαρμογής φαίνεται ότι ήταν καθοριστικός παράγοντας που δεν επέτρεψε την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού των φοιτητών κατά τη διάρκεια της εφαρμογής. Αυτό επισημαίνεται από την επόπτρια στο παρακάτω απόσπασμα :

Όταν ο διάλογος δεν κατέληγε σε συμφωνία, προέτρεπα τους φοιτητές να το ξανασκεφτούν, να ανατρέξουν στη θεωρία ή να συζητήσουν με τους αντίστοιχους καθηγητές των διαφόρων αντικειμένων, ώστε να επανέλθουμε στο ίδιο θέμα σε μια επόμενη συνεδρία. Αυτό όμως συνέβη ελάχιστες φορές, καθώς ο χρόνος ήταν ιδιαίτερα περιορισμένος και οι ρυθμοί πολύ εντατικοί, για να επιτρέψουν να επανέλθουμε σε προηγούμενα ζητήματα. Βέβαια, ζητήματα που είχαν προκύψει κατά τη διάρκεια του L.S. και για τα οποία καταλήξαμε βιασμένα σε μια απόφαση, συνέχισαν να αποτελούν αντικείμενο διερεύνησης ορισμένων φοιτητών και συζήτησης μεταξύ μας και μετά το τέλος του L.S., κατά την υλοποίηση της υπόλοιπης πρακτικής τους άσκησης.

Από το ημερολόγιο της επόπτριας

Συμπερασματικά, όπως επισημαίνεται στη σχετική βιβλιογραφία, η απόδοση του ρόλου του ερευνητή ενθαρρύνει τον εκπαιδευτικό να διερωτάται για τη σύζευξη θεωρίας και πράξης. Η αλληλεπίδραση της θεωρίας και των ερμηνευτικών προσεγγίσεων των εκπαιδευτικών διαμορφώνει ένα μαθησιακό κλίμα κριτικής προσέγγισης της διδασκαλίας (Χρυσafίδης, 2011). Ο ρόλος του ερευνητή της πράξης, όπως αποδόθηκε στους υποψηφίους εκπαιδευτικούς του δείγματος κατά την εφαρμογή της προσαρμοσμένης εκδοχής του L.S., φαίνεται να αποτελεί έναν κρίσιμο παράγοντα ενίσχυσης της αναστοχαστικής τους πράξης και θα μπορούσε να αποτελέσει αξιόλογο αντικείμενο

μελλοντικής συστηματικής διερεύνησης, λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς του μοντέλου ως προς το χρόνο που απαιτείται για την ανάπτυξη του αναστοχασμού.

Ένας ακόμα παράγοντας που φαίνεται να ευνόησε στην ανάπτυξη της αναστοχαστικής σκέψης των φοιτητών του δείγματος ήταν ο συνεργατικός χαρακτήρας του μοντέλου που εφαρμόσαμε και η διαδικασία της συλλογικής ανατροφοδότησης. Στη διαδικασία του αναστοχασμού η συμβολή άλλων προσώπων (στη παρούσα πιλοτική εφαρμογή αυτή του επόπτη-νηπιαγωγού και των συμφοιτητών) θεωρείται πολύ σημαντική. Στην αναστοχαστική διαδικασία η αξία της συνεργασίας έχει τονιστεί από πολλούς ερευνητές. Οι Simon, Campbell, Johnson, and Stylianidou (2011) επισημαίνουν τη σημαντικότητα της συζήτησης με έμπιστους συναδέλφους στην ενθάρρυνση των νέων εκπαιδευτικών να αναστοχαστούν τη διδασκαλία τους. Ομοίως σε άλλη έρευνα, σχεδόν οι μισοί από τους ερευνούμενους ημιαπασχολούμενους εκπαιδευτικούς ήθελαν περισσότερο «κοινωνική μάθηση υπό μορφή καθοδήγησης ενός ειδικού και κοντά το 40% από αυτούς επιθυμούσαν να είχαν περισσότερες συζητήσεις με συναδέλφους» (Knight et al., 2006:323).

Αντίστοιχα στη δική μας εφαρμογή ένας μεγάλος αριθμός των φοιτητών των δυο ομάδων αναγνώρισε την αξία της συνεργασίας και του συλλογικού αναστοχασμού τόσο μεταξύ τους όσο και με την επόπτριά τους. Συγκεκριμένα, όπως σημειώνει μια φοιτήτρια:

...κάτι που βοήθησε πολύ ήταν η καθημερινή συζήτηση με την επόπτριά μας, αλλά και η συζήτηση με τις υπόλοιπες συμφοιτήτριές μας. Αυτή η ανταλλαγή εμπειριών και απόψεων μας βοήθησε πολύ να ακούμε διαφορετικές από τις δικές μας οπτικές γωνίες και να μπορούμε να συμβουλευόμαστε και να συμβουλευόμαστε.

Από την ατομική έκθεση της φοιτήτριας (Φ5)

Οι φοιτητές του δείγματος κατά τη συλλογική ανατροφοδότηση φαίνεται ότι ενεπλάκησαν σε διαλογικές διαδικασίες οι οποίες τους κινητοποίησαν να αναστοχαστούν πάνω στην εμπειρία τους, να την κατανοήσουν και να μοιραστούν αυτήν την κατανόησή τους με άλλους. Όπως επισημαίνεται στη σχετική βιβλιογραφία, ένας τρόπος για να εμβαθύνει το άτομο στον αναστοχασμό είναι να μοιράζεται τις σκέψεις, ιδέες και εμπειρίες του με τους συνανθρώπους του (Hatton & Smith, 1995).

Η ενεργητική συμμετοχή της επόπτριας στη διαδικασία φαίνεται επίσης να διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση του αναστοχασμού των φοιτητών του δείγματος. Όπως σχολιάζει μια φοιτήτρια:

Καταλυτικό ρόλο έπαιξαν οι εκπαιδευτικές συναντήσεις με την επόπτρια [...]. Χωρίς τη βοήθειά της, είτε αυτή ήταν με τη μορφή συνάντησης μετά το μάθημα, είτε ήταν με την παροχή διορθώσεων και σημειώσεων είτε ήταν ακόμα και με την ψυχολογική υποστήριξη, δε θα είχα καταφέρει τίποτα από τα παραπάνω και από όσα έχω γράψει στην εργασία μου. Για να είμαι ειλικρινής, σε μεγάλο βαθμό μέσα από τη «συνεισφορά» της έμαθα πώς να σκέφτομαι και ως εκπαιδευτικός και ως παρατηρητής και ως άνθρωπος που μπαίνει σε μια τάξη με παιδιά.

Από την ατομική έκθεση της φοιτήτριας (Φ12)

Όπως αναφέρει η ίδια η επόπτρια στο ημερολόγιο της:

όσο μπορούσα, προσπαθούσα συνεχώς να προβληματίσω τους φοιτητές, ώστε να αποκτήσουν κριτική στάση απέναντι στη θεωρία. Όχι να την απορρίψουν, απλώς να γνωρίζουν γιατί κάνουν κάτι και όχι απλώς να το κάνουν. Δηλαδή συχνά αμφισβητούσα σκοπίμως ορισμένες παραδοχές, για να τους βοηθήσω να καταλήξουν μόνοι τους σε αυτές [...]. Μέσα από τέτοιου είδους ερωτήσεις που προέκυπταν από περιστατικά που συνέβαιναν στην τάξη, δινόταν πραγματικά η δυνατότητα στους φοιτητές να σκεφτούν, να προβληματιστούν και να επιχειρηματολογήσουν και πιστεύω ότι δημιουργούνταν οι συνθήκες για την ανάπτυξη κριτικού στοχασμού. Πολλές φορές μάλιστα έθετα διλημματικές καταστάσεις που έτυχε να γνωρίζω, απλώς και μόνο για να τους δείξω ότι δεν υπάρχει στην παιδαγωγική μία μόνο απάντηση και δεν πρέπει να περιμένουν έτοιμες απαντήσεις.

Από το ημερολόγιο της επόπτριας

Φαίνεται, λοιπόν, ότι η επόπτρια προσπαθούσε να ενθαρρύνει τους φοιτητές να προσεγγίσουν τη διδακτική πράξη με στοχαστική διάθεση. Όπως αναφέρουν οι Edwards, A. & Collison, J. (1995,), μια από τις προκλήσεις της αρχικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών είναι, μέσω της διερεύνησης των πρακτικών διλημμάτων που προκύπτουν, οι φοιτητές να καταστούν ικανοί να κατασκευάζουν την επαγγελματική τους γνώση παρά να αποκτούν ένα προκαθορισμένο ρεπερτόριο επαγγελματικών συμπεριφορών. Οι Smith & Alfred (1993) ενισχύουν ακόμα περισσότερο τη θέση αυτή, σημειώνοντας ότι ο μέντορας πρέπει να δείξει στους υποψηφίους εκπαιδευτικούς πώς να ζουν μέσα στην αβεβαιότητα. Μια τέτοια

προσέγγιση στην εποπτεία, όπως φαίνεται ότι διεξήχθη στις ομάδες των φοιτητών του δείγματος, μπορεί να θεωρηθεί κατάλληλη για την ανάπτυξη του ερμηνευτικού και κριτικού αναστοχασμού των φοιτητών, καθώς μετατοπίζει το ενδιαφέρον από την τεχνοκρατική προσέγγιση της διδασκαλίας ως εφαρμογή ειδικευμένων γνώσεων και δεξιοτήτων σε μια προσέγγιση που αναγνωρίζει ότι η διδασκαλία είναι μια απρόβλεπτη και σύνθετη δραστηριότητα, για την οποία ο εκπαιδευτικός πρέπει να λαμβάνει διαρκώς αποφάσεις.

Στη συγκεκριμένη εφαρμογή, όμως, όπως αναφέρει η ίδια επόπτρια παρακάτω, οι συνθήκες περιόριζαν την ανάπτυξη αυτόνομων αναστοχαστικών κρίσεων από τους φοιτητές κατά τη διάρκεια της συλλογικής ανατροφοδότησης:

Θα είχε ενδιαφέρον αν προέκυπταν διαφωνίες στην ομάδα και καλούνταν στη συνέχεια να τεκμηριώσουν τη θέση τους (οι φοιτητές). Δυστυχώς κάτι τέτοιο δεν συνέβη. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι πολλές φορές δέχονταν άκριτα τη δική μου θέση και στις περιπτώσεις που τους άφηνα να προβληματιστούν χωρίς να παίρνω θέση, δεν υπήρχε χρόνος να ερευνήσουν και να επανέλθουμε στο θέμα που είχε προκύψει.

Από το ημερολόγιο της επόπτριας

Όπως αναφέρεται στη σχετική βιβλιογραφία, η σχέση μεταξύ μέντορα και φοιτητή ακολουθεί μια συγκεκριμένη πορεία που ξεκινά από τη σχετική εξάρτηση του φοιτητή από τον μέντορα στην αρχή της σχέσης και ακολουθεί μια σχετική αυτονομία και πίστη στις δυνάμεις του, καθώς ο φοιτητής γίνεται περισσότερο ικανός και αποκτά αυτοπεποίθηση (Furlong, J. και T. Maynard 1995). Η ανάπτυξη της αυτονομίας του φοιτητή φαίνεται επομένως ότι προϋποθέτει χρόνο που, όπως επισημάνθηκε και νωρίτερα, δεν καταφέραμε να εξασφαλίσουμε κατά την εφαρμογή του μοντέλου. Καθώς ο ρόλος της επόπτριας φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά την ανάπτυξη της αναστοχαστικής πράξης των φοιτητών (Καλαϊτζοπούλου, 2001; Καραμηνάς, 2010; Ματσαγγούρας, 2005; Crasborn et al, 2008, κ.ά.), θα μπορούσε να μελετηθεί περισσότερο στη συγκεκριμένη εφαρμογή, λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς που προκύπτουν από το πλαίσιο της πρακτικής άσκησης.

Εν κατακλείδι, τόσο η μέθοδος project που κλήθηκαν να υλοποιήσουν οι φοιτητές στην τάξη με τους μαθητές τους, όσο και το μοντέλο L.S. στο οποίο συμμετείχαν οι ίδιοι, βασίζονται στην κοινωνικοπολιτισμική κονστρουκτιβιστική θεωρητική προσέγγιση. Αυτή η κοινή επιστημολογική καταβολή της μεθόδου διδασκαλίας των μαθητών και του μοντέλου επαγγελματικής ανάπτυξης των υποψηφίων εκπαιδευτικών ευνοεί τη διαμόρφωση μιας

μαθησιακής κοινότητας που δεν είναι ούτε μαθητοκεντρική ούτε δασκαλοκεντρική, αλλά θέτει στο επίκεντρο την ίδια τη μάθηση (Le Cornu & Peters, 2005). Δηλαδή, η μάθηση των φοιτητών διαπλέκεται με τη μάθηση των μαθητών αντιβαίνοντας τη μηχανιστική θεώρηση της διδασκαλίας και το διαχωρισμό υποκειμένου και αντικειμένου, μέσων και σκοπών, γνώσης και πράξης. Μια τέτοια μαθησιακή εμπειρία, που συμβάλλει στην ενοποίηση, στην ενεργό συμμετοχή, στη συλλογική κατασκευή της γνώσης, στην απομάκρυνση από την αντίληψη της σταθερότητας και της βεβαιότητας, φαίνεται να αποτελεί μια γόνιμη διαδικασία ενίσχυσης της εκπαιδευτικής αναστοχαστικής πράξης, η οποία και μπορεί να αποτελέσει αξιόλογο αντικείμενο μελλοντικής συστηματικής διερεύνησης.

Βιβλιογραφία

- Aronowitz, S., & Giroux, H. (2010). Η διδασκαλία και ο ρόλος του αναμορφωτή διανοούμενου. Στο Π. Γούναρης και Γ. Γρόλλιος (Επιμ), Κριτική Παιδαγωγική (σσ. 160-188). Gutenberg.
- Bell, A. & Mladenovic, R. (2013). How tutors understand and engage with reflective practices. *Reflective Practice*, 14 (1), 1–11.
- Brown, A. & Palincsar, A. (1989). Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. Στο L. Resnick (Ed.), *Knowledge, learning and instruction* (pp.307-336), Lawrence Erlbaum Associates.
- Calderhead & Gates. (1993). *Conceptualizing reflection in teacher development*. Washington, D.C.: Falmer.
- Cerbin, W., & Kopp, B.(2011). Lesson study guide, όπως εμφανίστηκε το Μάρτιο 2013 στο <http://www.uwlax.edu/sotl/lsp/guide>.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education* (4th ed.).London:Routledge.
- Collin,S., Karsenti,T., & Komis,V.(2013). Reflective practice in initial teacher training: critiques and perspectives. *Reflective Practice, International and Multidisciplinary Perspectives*, 14 (1), 104-117.
- Convery, A. (1998). A teacher's response to 'Reflection-in-action'. *Cambridge Journal of Education*, 28, 197–205.
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2008). Promoting versatility in mentor teachers' use of supervisory skills. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 499-514.

- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., και Μπασαγιάννη, Ε. (2006). Οδηγός νηπιαγωγού, Αθήνα Ο.Ε.Δ.Β.
- Doig, B. & Groves, S. (2011). Japanese lesson study : teacher professional development through communities of inquiry, *Mathematics teacher education and development*, 13 (1), 77-93.
- Dunne J., & Pendlebury S. (2003). Practical Reason. Στο N. Blake, P. Smeyers, R. Smith & S. Standish (edit), *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education* (pp. 194-211). Blackwell Publishing.
- Edwards, A. & Collison, J. (1995). "What do teacher mentors tell student teachers about pupil learning in infant schools?", *Teachers and teaching: theory and practice*, 270-271.
- Ζμας, Α., Παπαδοπούλου Β. (2007). Η σχέση θεωρίας-πράξης από φιλοσοφική σκοπιά και οι προεκτάσεις της στην εκπαίδευση υποψηφίων εκπαιδευτικών. *Επιστήμες της Αγωγής*, 4, 229-242.
- Furlong, J. & Maynard, T. (1995). *Mentoring student teachers: the growth of professional knowledge*. London: Routledge.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11 (1), 33-49.
- Helm, J.H., & Katz, L. (2002). Μέθοδος project και προσχολική εκπαίδευση μικροί ερευνητές, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jarboe, S. (1996). Procedures for enhancing group decision making. Στο B. Hirokawa and M. Poole (Eds.), *Communication and Group Decision Making* (pp.345-383). Thousand Oaks, CA: Sage Publications,.
- John, P. D. (2006). Lesson planning and the student teacher: re-thinking the dominant model, *J. Curriculum studies*, 38(4), 483–498.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). Ο εκπαιδευτικός ως Στοχαζόμενος Επαγγελματίας, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καράμηνas, Ι. (2010). Ο Αναστοχασμός ως μεταγνωστική διαδικασία κατά την πρακτική άσκηση των εκπαιδευτικών με μικροδιδασκαλία: Η περίπτωση των σπουδαστών του ΕΠΠΑΙΚ στην ΑΣΠΑΙΤΕ. Στο Πρακτικά Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ). 5ο πανελλήνιο συνέδριο με θέμα :»μαθαίνω πώς να μαθαίνω», 7-9 Μαΐου.
- Kincheloe, J.E. (2002). *Teachers as Researchers: Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment* , Falmer Press Teachers' Library Series.

- Knight, P., Tait, J., & Yorke, M. (2006). The professional learning of teachers in higher education. *Studies in Higher Education*, 31, 319–339.
- Κοντάκος, Α. (2008). Ο Εκπαιδευτικός ως «Ποιοτικός» Ερευνητής. Το παράδειγμα της «έρευνας πράξης». Στο Β. Σβολόπουλος (Επιμ), *Σύνδεση Εκπαιδευτικής Έρευνας και Πράξης. Η Ακαδημαϊκή Πλευρά* (σσ. 111-144). Αθήνα: Ατραπός.
- Λιακοπούλου, Μ. (2012). Θεωρία, Πράξη, άρρητες προσωπικές θεωρίες και αναστοχασμός: από την πρακτική άσκηση των υποψηφίων εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική έρευνα δράσης. Όπως εμφανίστηκε στις 15 Μαρτίου 2013 στην ιστοσελίδα <http://www.actionresearch.gr/el/t3periexomena>, 1-20.
- Lee, H. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking, *Teaching and Teacher Education*, 21, 699–715.
- Le Cornu, R., & Peters, J. (2005). Towards constructivist classrooms: the role of the reflective teacher. *Journal of Educational Enquiry*, 6 (1), 50-64.
- Loughran, J. J. (1996). *Developing reflective practitioners: Learning about teaching and learning through modeling*. London: Falmer.
- Loughran, J. J. (2002). Effective Reflective Practice : In Search of Meaning in Learning about Teaching, *Journal of Teacher Education*, 53 (1), 33-43
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*, τομ. Α', Αθήνα, Gutenberg.
- Μουμουλίδου, Μ. (2006). Η παιδαγωγική του σχεδίου εργασίας στην προσχολική εκπαίδευση: Θεωρητικό πλαίσιο και πράξη, Αθήνα: ΤΥΠΩΘΗΤΩ.
- Mackinnon, A. (1987). Detecting reflection-in-action among preservice elementary science teachers, *Teaching & Teacher Education*, 3 (2), 135-145.
- Manen, M. (1991). Reflectivity and the pedagogical moment: The normativity of pedagogical thinking and acting. *Journal of Curriculum Studies*, 23, 507-536.
- Manen, M. (1995) On the Epistemology of Reflective Practice, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1 (1), 33-50.
- Manen, M. (1977). Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical, *Curriculum Inquiry*, 6 (3), 205-228.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Matoba, M., & Mohammad Reza, S.A. (2006). *Ethnography for Teachers' Professional Development: Japanese Approach of Investigation on Classroom Activities*. Στο N. Popov, C. Wolhuter, C. Heller & M. Kysilka, *Bulgarian Comparative Education in Teacher Training*. Comparative Education Society & Bureau for Educational Services, 4, 116-125.

- Μπούγλας, Χ.Α. (2007). Ο ρόλος του μέντορα στην πρακτική άσκηση των υποψήφιων εκπαιδευτικών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Όπως εμφανίστηκε στις 5 Αυγούστου 2013 στην ιστοσελίδα <http://invenio.lib.auth.gr/record/100812/files/gri-2008-1086.pdf>
- Nelson, F.L. & Sadler, T. (2013). A third space for reflection by teacher educators: A heuristic for understanding orientations to and components of reflection. *Reflective Practice, International and Multidisciplinary Perspectives*, 14 (1), 43-57.
- Πούλου, Μ., και Χανιωτάκης, Ν. (2006). Αναστοχασμός υποψήφιων εκπαιδευτικών για την πρακτική άσκηση: Μια πρώτη προσπάθεια, *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 87-97.
- Ρεκαλίδου, Γ., Μουμουλίδου, Μ., Καραδημητρίου, Κ., Σάλμοντ, Ε. (υπο δημοσίευση). Πιλοτική εφαρμογή του μοντέλου Lesson Study στο Πρόγραμμα Πρακτικής Κατάρτισης του Τ.Ε.Ε.Π.Η-Δ.Π.Θ. Στα πρακτικά Ημερίδας του ΤΕΑΠΗ του ΕΚΠΑ: Η Πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: θεωρία, πράξη, έρευνα, 7/2/2013, Αθήνα.
- Ρεκαλίδου, Γ. (2012). Βελτιώνοντας τη διδασκαλία. Η περίπτωση Lesson Study, *Παιδαγωγική - θεωρία και πράξη*, 5, 98-109.
- Rock, C., & Wilson, C. (2005). Improving teaching through lesson study. *Teacher Education Quarterly*, 32 (1), 77-92.
- Salomon, G., & Globerson, T. (1989). When teams do not function the way they ought to. *International Journal of Educational Research*, 13, 89-98.
- Samuels, M. N. & Betts, J. (2007). Crossing the threshold from description to deconstruction and reconstruction: using self-assessment to deepen reflection. *Reflective Practice*, 8 (2), 269-283.
- Shön, D. (1999). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Ashgate Publishing, England.
- Simon, S., Campbell, S., Johnson, S., & Stylianidou, F. (2011). Characteristics of effective professional development for early career science teachers. *Research in Science & Technological Education*, 29, 5–23.
- Sluijsmans, M. A. D., Gruwel, S. B., van Merriënboer, J. J. G., & Bastiaens, T. J. (2003). The training of peer assessment skills to promote the development of reflection skills in teacher education. *Studies in Educational Evaluation*, 29, 23-42.
- Smith, R & Alred, G. (1993) 'The Impersonation of Wisdom'. Στο D. MacIntyre, H. Hagger, & M. Wilkin (Eds), *Mentoring - Perspectives on School Based Education*. London: Kogan Page.
- Topping, K. J. (2009). Peer assessment. *Theory into Practice*, 48, 20-27.

- Valli, L. (1993). Reflective teacher education programs: An analysis of Case Studies. Στο Calderhead & Gates (Eds), *Conceptualizing reflection in teacher development*. Washington, D.C.: Falmer, 11-22.
- Valli, L. (1997). Listening to other voices: A description of teacher reflection in the United States. *Peabody Journal of Education*, 72 (1), 67-88.
- Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Χρυσ αφίδης, Κ. (2011). Διαθεματικότητα και προωθημένη διαθεματικότητα στο ελληνικό σχολείο. Στο Κ. Χρυσ αφίδης, και Ρ. Σιβροπούλου (Επιμ), *Αρχές και προοπτικές της προσχολικής εκπαίδευσης* (σσ: 317-342), Αφοι Κυριακίδη.
- Zeichner, K. (1987). Preparing reflective teachers: An overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education. *International Journal of Educational Research*, 11, 565–575.