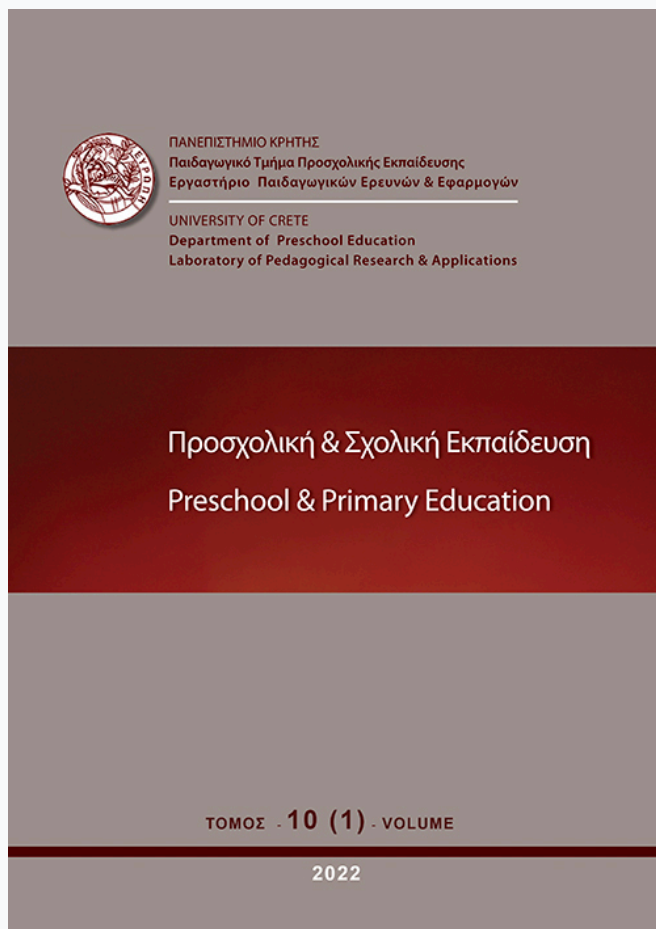


Preschool and Primary Education

Τόμ. 10, Αρ. 1 (2022)

May 2022



Αντιλήψεις εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας για τις απαιτήσεις που εγείρει ο αναστοχασμός

Αγγελική Κοκκόση, Μαρία Πούλου, Γεράσιμος Κουστουράκης, Νικόλαος Χανιωτάκης

doi: [10.12681/ppej.26153](https://doi.org/10.12681/ppej.26153)

Copyright © 2021, ΑΓΓΕΛΙΚΗ ΚΟΚΚΟΣΗ, ΜΑΡΙΑ ΠΟΥΛΟΥ, ΓΕΡΑΣΙΜΟΣ ΚΟΥΣΤΟΥΡΑΚΗΣ, ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΧΑΝΙΩΤΑΚΗΣ



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

Βιβλιογραφική αναφορά:

Κοκκόση Α., Πούλου Μ., Κουστουράκης Γ., & Χανιωτάκης Ν. (2022). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας για τις απαιτήσεις που εγείρει ο αναστοχασμός. *Preschool and Primary Education*, 10(1), 46–64. <https://doi.org/10.12681/ppej.26153> (Original work published 8 Απρίλιος 2022)

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης για τις απαιτήσεις που εγείρει ο αναστοχασμός

Αγγελική Κοκκόση
Πανεπιστήμιο Πατρών

Μαρία Πούλου
Πανεπιστήμιο Πατρών

Γεράσιμος Κουστουράκης
Πανεπιστήμιο Πατρών

Νικόλαος Χανιωτάκης
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη. Το συγκεκριμένο άρθρο μελετά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας σχετικά με το ποιες απαιτήσεις εγείρει ένας επιτυχημένος αναστοχασμός. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία οι εκπαιδευτικοί για να αναστοχαστούν αποτελεσματικά θα πρέπει να διαθέτουν ορισμένα χαρακτηριστικά και ορισμένες ικανότητες. Συγκεκριμένα, να έχουν την ικανότητα να παρατηρούν την προβληματική κατάσταση που αντιμετωπίζουν, να την περιγράφουν, να την αναλύουν στα επιμέρους στοιχεία από τα οποία συγκροτείται και να αξιολογούν όλες τις πληροφορίες ώστε να καταλήγουν στις πιθανές λύσεις. Ακόμα, ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει ανοιχτούς ορίζοντες, εξετάζοντας όλες τις απόψεις και τις πληροφορίες από όποια πηγή κι αν προέρχονται, να συμμετέχει ολόψυχα στην αναστοχαστική διαδικασία, να θέτει σε κρίση συνεχώς τις ενέργειές του, να αντιλαμβάνεται τις επιπτώσεις των αποφάσεων και των πράξεών του, να επιζητά τη δια βίου μάθηση και την προσωπική και επαγγελματική του εξέλιξη. Η έρευνα που διεξαγάγαμε είχε διάρκεια τέσσερις εβδομάδες και σε αυτήν συμμετείχαν 47 εκπαιδευτικοί παιδιών προσχολικής ηλικίας που υπηρετούν σε δημόσια νηπιαγωγεία της Δυτικής Ελλάδας. Για την άντληση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα τμήμα από ένα εβδομαδιαίο ημερολόγιο αναστοχασμού που σχεδιάστηκε στο πλαίσιο διεξαγωγής διδακτορικής έρευνας. Από τα αποτελέσματα της μελέτης προέκυψε ότι, όσο περνούν οι εβδομάδες συμπλήρωσης του ημερολογίου αναστοχασμού, οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης αναφέρουν όλο και περισσότερα κριτήρια- απαιτήσεις, τα οποία εντοπίζονται στη θεωρία του Dewey ως βασικά στοιχεία στη διαδικασία του αναστοχασμού.

Λέξεις-κλειδιά: αναστοχασμός, εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης, ημερολόγιο αναστοχασμού, απαιτήσεις αναστοχασμού, σχολικό πλαίσιο

Abstract. This article examines preschool teachers' perceptions of what is required for successful self-reflection. According to the literature, teachers must have certain characteristics and certain skills to reflect effectively. Specifically, teachers must be able to observe a problematic situation they face, to describe it, analyze the individual elements of which it is composed and evaluate all the information in order to come up with possible solutions. Furthermore, teachers must have open horizons, examining all views and information from whatever source, participate wholeheartedly in the self-reflective process, constantly judge their actions, understand the consequences of their decisions and

Υπεύθυνος επικοινωνίας: Αγγελική Κοκκόση, Ευρώτα 41, Πάτρα ΤΚ.26442,
e-mail: angkokkosi@upatras.gr

Ηλεκτρονικός εκδότης: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών
URL: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/education>

actions, and seek lifelong learning and their personal and professional development. The research lasted four weeks and involved 47 preschool teachers serving in public kindergartens in western Greece. A section of a weekly self-reflection diary designed for doctoral research was used to extract the data. The results of the study showed that as the weeks to complete the self-reflection diary passed, preschool teachers reported more and more criteria-requirements which are identified in the Dewey theory as key elements in the self-reflection process.

Key words: self-reflection, preschool teachers, self-reflection diary, self-reflection requirements, school context

Θεωρητικό πλαίσιο

Αναστοχαστική διαδικασία

Ο αναστοχασμός γίνεται αντιληπτός ως μια βασική δεξιότητα που χρειάζεται να αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί για να μπορέσουν να εντοπίσουν, να αναλύσουν και να επλύσουν ένα πρόβλημα, μια προβληματική κατάσταση που αντιμετωπίζουν (Dewey 1933· Korthagen 2001, 2004· Schön 1983· Toom et al., 2015). Σύμφωνα με τον Dewey, ο αναστοχασμός μάς επιτρέπει να αντιληφθούμε τον τρόπο με τον οποίον ενεργούν οι επαγγελματίες και θεωρείται ως μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Dewey, 1933· Hatton & Smith, 1995· Καλαϊτζοπούλου, 2001· Korthagen & Kessels, 1999· Κώστας, 2015· Κώστας & Σοφός, 2013· Παπακώστα, 2010· Schön, 1983, 1987) και απαραίτητο στοιχείο για να γίνει κάποιος καλός εκπαιδευτικός (Braun & Crumpler, 2004· Dewey, 1933· Korthagen, 2004· Schön, 1983, 1987· Tateo, 2012).

Κατά τον Dewey (1933), ο αναστοχασμός αποτελεί «την ενεργή, επίμονη και προσεκτική εξέταση οποιασδήποτε πεποιθήσης ή υποτιθέμενης μορφής γνώσης υπό το φως των στοιχείων που την υποστηρίζουν και των περαιτέρω συμπερασμάτων στα οποία τείνει καθώς και των συνεπειών στις οποίες οδηγούν» (Dewey, 1933, p. 9· Jay & Johnson, 2002· Toom et al., 2015). Αναφέρει ακόμα ότι υλοποιείται σε πέντε στάδια: «Το πρώτο στάδιο είναι το αίσθημα δυσκολίας που γεννά ένα πρόβλημα, το δεύτερο είναι ο προσδιορισμός της δυσκολίας. Το τρίτο είναι η διατύπωση πιθανών λύσεων του προβλήματος, το τέταρτο η διατύπωση επιχειρημάτων που στηρίζουν τις προτεινόμενες λύσεις, και το πέμπτο η περαιτέρω παρατήρηση και ο πειραματισμός που οδηγούν στην αποδοχή ή την απόρριψη των παραπάνω επιχειρημάτων» (Dewey, 1933, p. 72· Καλαϊτζοπούλου, 2001, σ. 48).

Για τους εκπαιδευτικούς ο αναστοχασμός και η αξιολόγηση της πρακτικής τους αποτελούν επαγγελματική υποχρέωση (Rose, 2007 όπ. αναφ. στο Fatemirour, 2013). Η διαδικασία του αναστοχασμού βελτιώνει την εκπαιδευτική διαδικασία διότι οι εκπαιδευτικοί μέσω αυτού εντοπίζουν και ερμηνεύουν τις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των αποτελεσμάτων που αναμένουν με βάση τον πρότερο σχεδιασμό τους και αυτών που εν τέλει προκύπτουν μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας (Αυγητίδου, 2016). Το αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας είναι να αναρωτηθούν οι εκπαιδευτικοί για τις αιτίες ένεκα των οποίων δεν προέκυψαν τα αποτελέσματα που προσδοκούσαν και ποιες αλλαγές θα πρέπει να κάνουν σχεδιάζοντας εναλλακτικές λύσεις για μελλοντική δράση (Αυγητίδου, 2016· Boud et al., 2000). Ο επαγγελματίας που αναστοχάζεται θα πρέπει να είναι σε θέση να αποστασιοποιείται από τις πράξεις του ώστε να σκεφτεί, να αναλύσει τις προηγούμενες ενέργειές του και να σχεδιάσει τις εναλλακτικές ενέργειές του (Αυγητίδου, 2016· Boud et al., 2000· Moon, 1999).

Οι εκπαιδευτικοί που αναστοχάζονται επανεξετάζουν και αναθεωρούν τις αντιλήψεις τους για την εκπαιδευτική διαδικασία (Καράμηνας, 2010· Rogers, 1999), είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες του επαγγέλματός τους (Hatch, 1999· Luttenberg & Bergen, 2008) και να συνειδητοποιήσουν διάφορα ζητήματα που λειτουργούν ανασταλτικά στην

αποτελεσματική εκπλήρωση του έργου τους αντιμετωπίζοντάς τα ως αφορμή για περαιτέρω βελτίωση και μάθηση (van Woerkom et al., 2002). Αντίθετα, η μη διενέργεια αναστοχασμού ενδέχεται να επηρεάσει αρνητικά τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών (Ibrahim et al., 2012· Zembal-Saul et al., 2000).

Η διαδικασία του αναστοχασμού, σύμφωνα με τους Jay και Johnson (2002), πραγματοποιείται σε τρία στάδια. Το πρώτο είναι το στάδιο της περιγραφής, όπου ο εκπαιδευτικός εντοπίζει την προβληματική κατάσταση που χρήζει αναστοχασμού. Ακολουθεί το στάδιο της σύγκρισης, στο οποίο ο εκπαιδευτικός αναλύει και εξετάζει το ζήτημα του αναστοχασμού από διαφορετικά πλαίσια, προσπαθώντας να αντιληφθεί τις απόψεις των άλλων, οι οποίες πιθανόν να είναι αντίθετες με τις δικές του επιτρέποντας του να αποστασιοποιηθεί από το πλαίσιο της προσωπικής του εμπειρίας και να αντιληφθεί νοήματα που μέχρι πρότινος δεν εντόπιζε (Akbari et al., 2010· Jay et al., 2002· Schön, 1983). Όλα τα παραπάνω θα οδηγήσουν τον εκπαιδευτικό να αντιληφθεί πιο ολοκληρωμένα το πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ παράλληλα θα κατανοήσει και τη συνθετότητα που το διακρίνει. Το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τις ενέργειές του έχει τη βάση του στην αλληλεπίδραση νέας και ήδη υπάρχουσας γνώσης. Η διαδικασία του αναστοχασμού ολοκληρώνεται με το κρίσιμο στάδιο, στο οποίο ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τις πιθανές λύσεις που έχει προσπαθώντας να τις εξισορροπήσει με την ήδη υπάρχουσα γνώση του και να αποφασίσει ποιες θα είναι οι μελλοντικές του ενέργειες όσον αφορά την προβληματική κατάσταση που αντιμετωπίζει (Akbari et al., 2010· Jay et al., 2002· Kalk et al., 2014· Richardson, 1997· Schön, 1983). Άλλωστε ο αναστοχασμός αποτελεί τη βασική διαδικασία προκειμένου κάποιος να λάβει κάποια απόφαση και πιθανόν να έχει ως αποτέλεσμα τον προσωπικό του μετασχηματισμό σε καίρια θέματα (Αυγητίδου, 2016· Mezirow, 1997).

Απαιτήσεις αναστοχασμού

Σύμφωνα με τον Dewey (1933), ο αναστοχασμός έρχεται σε αντίθεση με τη συνήθεια και τις μηχανικά επαναλαμβανόμενες ενέργειες των ατόμων. Οι ενέργειες που είναι αποτέλεσμα της αναστοχαστικής διαδικασίας γίνονται αντιληπτές ως έξυπνες ενέργειες, οι οποίες δεν καθοδηγούνται από στερεότυπα και παραδόσεις, δε βασίζονται στην παρόρμηση και σε μη αιτιολογημένες πεποιθήσεις αλλά τεκμηριώνονται και λαμβάνουν υπόψη τα αποτελέσματα που επιφέρουν (Calderhead, 1989· Dewey, 1933· Valli, 1997). Επίσης ο αναστοχασμός, για να μπορέσει να γίνει αποτελεσματικά, χρειάζεται χρόνο (Rodgers, 2002). Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν ένα μέρος στο οποίο θα «αποφορτίζονται», με σκοπό να αναλύσουν τις πράξεις τους, να εντοπίσουν πιθανές λύσεις και να ανακαθορίσουν τη μελλοντική τους πρακτική (York-Barr et al., 2001).

Ο Dewey (1933) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναπτύξουν ορισμένες ικανότητες και να έχουν κάποια χαρακτηριστικά προκειμένου να αναστοχαστούν αποτελεσματικά. Στις ικανότητες αυτές συγκαταλέγονται η λογική, η ικανότητα παρατήρησης της προβληματικής κατάστασης, περιγραφής και ανάλυσης των βασικών στοιχείων που τη συγκροτούν και αξιολόγησης όλων των σχετικών πληροφοριών, ώστε να καταλήξουν σε πιθανές λύσεις της κατάστασης (Calderhead, 1989· Dewey, 1933· Griffiths, 2000· Καλαϊντζοπούλου, 2001· Kullman, 1998· Noffke & Brennan, 1988). Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι ανοιχτόμυαλος να έχει ανοιχτούς ορίζοντες, να ακούει διαφορετικές απόψεις, να εξετάζει πληροφορίες και δεδομένα από διάφορες πηγές, να δίνεται με όλη του την ψυχή στην αναστοχαστική διαδικασία εξετάζοντας συνεχώς τις πράξεις του και να αναζητά ευκαιρίες για δια βίου μάθηση και προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη. Τέλος, να έχει συναισθηση της ευθύνης του για τις όποιες επιπτώσεις επιφέρουν τα έργα του (Attard And & Armor, 2006· Dewey, 1933· Farrell & Jacobs, 2016· Rodgers, 2002).

Εκτός, όμως, από τα παραπάνω χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν αντιληφθεί τι είναι ο αναστοχασμός και πώς πραγματοποιείται προκειμένου

να τον χρησιμοποιήσουν ως εργαλείο βελτίωσης (Wallace, 1991). Επιπλέον, θα πρέπει να αντιμετωπίσουν τον αναστοχασμό όχι μόνο ως μια διαδικασία για την εύρεση λύσεων στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, αλλά να εμβαθύνουν περισσότερο και να αναζητήσουν τις βασικές αιτίες που δημιουργούν τα προβλήματα (Graves, 2002).

Κλείνοντας, ένας επιτυχημένος αναστοχασμός απαιτεί και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Κάτι για το οποίο δέχτηκαν κριτική οι θέσεις του Schön (1983), καθώς τονίστηκε ότι επικεντρώνονται στον ατομικό αναστοχασμό χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τους τη συμβολή των άλλων, την κοινωνική αλληλεπίδραση στην αναστοχαστική διαδικασία (Cunliffe & Easterby-Smith, 2004· van Woerkom & Croon, 2008· Zeichner & Liston, 2013). Άλλωστε, οι εκπαιδευτικοί, για να αναστοχαστούν για την εκπαιδευτική διαδικασία και τη διδασκαλία, χρειάζεται να συζητούν με τους συναδέλφους τους που εργάζονται στη σχολική μονάδα, για να είναι σε θέση να εξετάσουν διαφορετικές θέσεις και απόψεις (Ab Rashid, 2018· York-Barr et al., 2001· Zeichner & Liston, 2013).

Αντίστοιχη τοποθέτηση παρατηρούμε και στις θέσεις των Mann και Walsh (2013), οι οποίοι αναφέρουν ότι οι προφορικές και συνεργατικές μορφές αναστοχασμού θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη, καθώς υποδεικνύουν μια πιο συνεργατική, διαλογική προσέγγιση για τη διαδικασία του αναστοχασμού (York-Barr et al., 2001). Ακόμα, οι συνεργασίες μεταξύ των εκπαιδευτικών που αφορούν τη διαδικασία του αναστοχασμού και την αναστοχαστική πρακτική βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να εξετάσουν λεπτομερώς την πρακτική τους. Οι εκπαιδευτικοί μέσω αυτών των επικεντρωμένων συζητήσεων αντιλαμβάνονται καλύτερα την πρακτική τους και προχωρούν στους απαραίτητους μετασχηματισμούς ώστε να τη βελτιώσουν (Forde et al., 2006· Rose, 2007, όπ. αναφ. στο Fatemipour, 2013).

1.3. Έρευνες για τον αναστοχασμό

Οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται τι είναι ο αναστοχασμός και ποιες απαιτήσεις χρειάζονται για να πραγματοποιηθεί με επιτυχία η αναστοχαστική διαδικασία είναι σε θέση να κατανοήσουν την πολύπλοκη φύση της διδασκαλίας (Artzt et al., 2015· Fendler, 2003· Freese, 2006· Gelfuso, 2016· Margolis, 2002· Mayes, 2001· Moore, 2002· Rock & Levin, 2002· Zeichner, 1996), ενεργώντας με τρόπο που συμβάλλει στην καλύτερη της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του εκπαιδευτικού έργου (Ab Rashid, 2018· Αυγητίδου, 2016· Calderhead, 1989 όπ. αναφ. στο Killeavy & Moloney, 2010· Colton & Sparks-Langer, 1993 όπ. αναφ. στο Braun & Crumpler, 2004· Lester, 1998 όπ. αναφ. στο Noormohammadi, 2014· Noormohammadi, 2014· Runhaar et al., 2010· Schön, 1983). Χρησιμοποιούν τον αναστοχασμό ως χρήσιμο εργαλείο κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού τους έργου (Wallace, 1991) επιτυγχάνοντας μεταξύ άλλων και την επαγγελματική τους εξέλιξη (Kalk et al., 2014· Scanlan & Chernomas, 1997). Με την ικανότητα του αναστοχασμού να θεωρείται απαραίτητη προκειμένου κάποιος να γίνει καλός δάσκαλος (Tateo, 2012). Παρόλα αυτά δεν εντοπίζονται στη βιβλιογραφία μελέτες που να ερευνούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον αναστοχασμό και τι απαιτήσεις χρειάζονται προκειμένου να υλοποιηθεί.

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας εντοπίστηκε ότι η πλειονότητα των ερευνητικών εργασιών που αφορούν τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών επικεντρώνονται στη μελέτη της ικανότητας αναστοχασμού των υποψήφιων εκπαιδευτικών και στην ανάπτυξη και ενίσχυση της αναστοχαστικής τους σκέψης κατά τη διάρκεια των σπουδών τους (Allas et al., 2017· Arrastia et al., 2014· Aubusson et al., 2010· Αυγητίδου, 2016· Barnes & Caprino, 2016· Γεωργαντά, 2012· Γιαννακίδου κ.ά.· Callens & Elen, 2011· Collin et al., 2013· Corbin Frazier & Eick, 2015· Gelfuso & Dennis, 2014· Ibrahim et al., 2012· Korthagen & Vasalos, 2005· Liston & Zeichner, 1990· Maaranen & Stenberg, 2017· Meierdirk, 2017· Naghdipour & Emeagwali, 2013· Ottesen, 2007· Parsons, & Stephenson, 2005· Poulou, 2007· Ρεκαλίδου κ.ά., 2014· Selkrig & Keamy, 2015· Shoffner, 2008· Simoncini et al., 2014· Spalding et al., 2002· Χαϊτίδου κ.ά., 2009).

Η πλειονότητα των ερευνών για τον αναστοχασμό που αφορά εν ενεργεία εκπαιδευτικούς μελετά τις στρατηγικές και τεχνικές που ακολουθούν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, τον τρόπο που ο αναστοχασμός συμβάλλει στην επαγγελματική τους εξέλιξη, ενώ προσπάθειες έχουν γίνει για το πώς θα ενισχυθεί η ικανότητα αναστοχασμού τους και με ποιον τρόπο οι δεξιότητες αναστοχασμού επηρεάζουν την ικανότητά τους στη διδασκαλία (Ahmed & Al-Khalili, 2013· Attard And et al., 2006· Calandra et al., 2009· Christ et al., 2017· Jurisevic et al., 2014· Kavoshian et al., 2016· Mirzaei et al., 2014· Poom-Valickis, & Mathews, 2013· Pultorak & Barnes, 2009· Russo & Ford, 2006· Vagle, 2009· Williams & Grudnoff, 2011).

Ιδιαίτερα περιορισμένος είναι ο αριθμός ερευνών σε νηπιαγωγούς, με ορισμένες μελέτες να εξετάζουν τον βαθμό που αναστοχάζονται οι νηπιαγωγοί (Pihlaja & Holst, 2013· Stacks et al., 2013) και άλλες τον τρόπο που το κάνουν (Cherrington & Loveridge, 2014· Durand et al., 2016).

Μεθοδολογία

Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τα παραπάνω και τις ελλείψεις που εντοπίζονται στη βιβλιογραφία, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης για τις απαιτήσεις που εγείρει ένας επιτυχημένος αναστοχασμός. Τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας είναι: 1ο ερευνητικό: Ποιες απαιτήσεις θεωρούν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας ότι εγείρει ένας επιτυχημένος αναστοχασμός; 2ο ερευνητικό: Εντοπίζεται διαφοροποίηση στις αντιλήψεις τους όσον αφορά τις απαιτήσεις που εγείρει ένας επιτυχημένος αναστοχασμός μεταξύ των τεσσάρων εβδομάδων συμπλήρωσης του ημερολογίου αναστοχασμού;

Συμμετέχουσες

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 47 νηπιαγωγοί δημόσιων νηπιαγωγείων από σχολεία της Δυτικής Ελλάδας, στο σύνολο τους ήταν γυναίκες με μέσο όρο ηλικίας τα 38,8 έτη. Από τις 47 συμμετέχουσες, οι 17 ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου και δύο ήταν κάτοχοι διδακτορικού τίτλου.

Ερευνητικός σχεδιασμός

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης εργασίας στην οποία ακολουθήθηκε έρευνα Μικτών Μεθόδων για τον σχεδιασμό και την ανάλυση των ερευνητικών εργαλείων. Για το συγκεκριμένο τμήμα που παρουσιάζεται εδώ ακολουθήθηκε ποιοτική μέθοδος έρευνας με ορισμένα περιγραφικά στοιχεία. Η ποιοτική έρευνα εστιάζει στις εμπειρίες και τις οπτικές των συμμετεχόντων, προσπαθώντας να διεισδύσει στα προσωπικά τους νοηματικά πλαίσια αναφοράς (Τσιώλης, 2014).

Οι αντιλήψεις των συμμετεχουσών για τις απαιτήσεις που εγείρει ένα επιτυχημένος αναστοχασμός αντλήθηκαν μέσα από τη χρήση μιας ανοιχτού τύπου ερώτησης ενός εβδομαδιαίου ημερολογίου αναστοχασμού, το οποίο δόθηκε για συμπλήρωση τέσσερις διαδοχικές εβδομάδες. Για την ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η διαδικασία της κωδικοποίησης με τη δημιουργία σχημάτων κωδικοποίησης και θεωρητικών κατηγοριών (Τσιώλης, 2014).

Ερευνητικό εργαλείο

Προκειμένου να αντληθούν οι αντιλήψεις νηπιαγωγών για τις απαιτήσεις που εγείρει ένας επιτυχημένος αναστοχασμός χρησιμοποιήθηκε μια ανοιχτού τύπου ερώτηση από ένα εβδομαδιαίο ημερολόγιο αναστοχασμού με κλειστού και ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, το οποίο συμπληρώθηκε από τις εκπαιδευτικούς για τέσσερις εβδομάδες. Το εν λόγω ημερολόγιο

αναστοχασμού σχεδιάστηκε στο πλαίσιο διεξαγωγής μιας διδακτορικής έρευνας και στη συγκεκριμένη μελέτη επιλέχθηκε να παρουσιαστεί ένα μέρος του. Για την άντληση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ανοιχτού τύπου ερώτηση: «*Ποιες απαιτήσεις θεωρείτε ότι εγείρει ένας επιτυχημένος αναστοχασμός;*». Το ημερολόγιο αναστοχασμού που σχεδιάστηκε περιλαμβάνει συνολικά δέκα ερωτήσεις εκ των οποίων οι τρεις είναι ανοιχτού τύπου και οι άλλες επτά κλειστού τύπου. Οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις διερευνούν εάν οι νηπιαγωγοί αναστοχάζονται, πώς αντιλαμβάνονται-ορίζουν τον αναστοχασμό, για ποια ζητήματα αναστοχάζονται και ποιες απαιτήσεις θεωρούν ότι εγείρει ένας επιτυχημένος αναστοχασμός. Οι κλειστού τύπου ερωτήσεις αφορούν τα εργαλεία που χρησιμοποιούν για να αναστοχαστούν οι εκπαιδευτικοί, τη χρονική στιγμή που το κάνουν, τη συχνότητα με την οποία αναστοχάζονται, το πόσο σημαντικό θεωρούν να αναστοχάζονται για όσα συμβαίνουν στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, το κατά πόσο είναι σε θέση να προσδιορίσουν με ακρίβεια για ποιο ζήτημα χρειάζεται κάθε φορά να αναστοχαστούν, το πόσο συχνά λαμβάνουν μηχανιστικά αποφάσεις λόγω της συνήθειας και, τέλος, εάν θεωρούν ότι χρειάζονται μεγαλύτερη εκπαίδευση σχετικά με το ζήτημα του αναστοχασμού. Από τις κλειστού τύπου ερωτήσεις οι δύο πρώτες συμπληρώνονται με τη χρήση απαντήσεων πολλαπλής επιλογής και οι υπόλοιπες πέντε χρησιμοποιώντας κλίμακα πέντε σημείων τύπου Likert.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να καταγράφουν σε ημερολόγια τις ενέργειες τους σε εβδομαδιαία βάση, αν όχι καθημερινά (Klimova, 2015). Η επιλογή συγκεκριμένων ερωτήσεων έγινε διότι προτείνονται στις περιπτώσεις που επιχειρείται να μελετηθούν οι ενέργειες των ερωτώμενων σε συγκεκριμένες χρονικές περιόδους (Bourque & Back, 1982 όπ. αναφ. στο Robson, 2010) καθώς επίσης για το λόγο ότι στα μη δομημένα ημερολόγια οι ερωτώμενοι επιφορτίζονται με την ευθύνη διεξαγωγής της έρευνας (Robson, 2007).

Το ημερολόγιο αναστοχασμού συγκαταλέγεται στις τεχνικές συλλογής δεδομένων κατά τη διαδικασία αναστοχασμού των εκπαιδευτικών (Bray & Harsch, 1996· Casanave, 2013· Dart et al., 1998· Garza & Smith, 2015· Good & Whang, 2002· Larrivee, 2010· Van Eekelen et al., 2005). Παρότι, διαφέρουν ως προς τη δομή τους, η πλειοψηφία των ημερολογίων έχει ως χαρακτηριστικό τους τις ερωτήσεις που καθοδηγούν τη διαδικασία του αναστοχασμού (Robson, 2007· Trif & Popescu, 2013).

Η ανοιχτού τύπου ερώτηση αποτελεί μια σπουδαία πηγή δεδομένων διότι οι συμμετέχουσες απαντούν ελεύθερα χωρίς να χρειάζεται να ακολουθήσουν ήδη διατυπωμένες απαντήσεις, χρησιμοποιούν δικούς τους όρους, τους οποίους κατά πάσα πιθανότητα έχουν σκεφτεί αρκετά καλά (Creswell, 2015) και που ορισμένες φορές πιθανόν να μην είχαν προβλέψει οι δημιουργοί των ερωτηματολογίων και να μην τους είχαν εντάξει στις προτεινόμενες απαντήσεις, παρέχοντας μεταξύ άλλων επιπλέον πληροφορίες και δεδομένα. Τα δεδομένα που προέρχονται από ανοιχτού τύπου ερωτήσεις έχουν το πλεονέκτημα ότι καταγράφουν την αυθεντική, ειλικρινή και όχι επιφανειακή διάσταση των απαντήσεων στοιχείο που αποτελεί ένα βασικό χαρακτηριστικό των ποιοτικών δεδομένων (Bryman, 2017· Cohen et al., 2008).

Ερευνητική διαδικασία

Η εν λόγω ερευνητική εργασία είχε διάρκεια ένα μήνα από το Φεβρουάριο έως τον Μάρτιο. Οι συμμετέχουσες συμπλήρωσαν το ημερολόγιο αναστοχασμού για τέσσερις διαδοχικές εβδομάδες. Ο λόγος που δόθηκε για συμπλήρωση σε διάστημα τεσσάρων εβδομάδων είναι για να καταγραφούν οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών για τις απαιτήσεις που εγείρει ένας επιτυχημένος αναστοχασμός σε διαφορετικές χρονικές στιγμές και να διαπιστωθεί εάν εντοπίζονται ή όχι διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις τους αυτό το διάστημα. Η ερευνήτρια κάθε εβδομάδα σύλλεγε το συμπληρωμένο ημερολόγιο από τις συμμετέχουσες και έδινε το νέο

προς συμπλήρωση. Το ημερολόγιο αναστοχασμού που σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε δεν είχε ως στόχο την καλλιέργεια της ικανότητας αναστοχασμού στις νηπιαγωγούς αλλά στόχευε στην άντληση πληροφοριών για τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τις απαιτήσεις που εγείρει ένας επιτυχημένος αναστοχασμός.

Ανάλυση

Για την κατηγοριοποίηση των απαντήσεων των νηπιαγωγών χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό ποιοτικής ανάλυσης NVivo. Αρχικά πραγματοποιήθηκε ανοικτή κωδικοποίηση από την οποία προέκυψαν έντεκα κατηγορίες (βλ. Πίνακα 1). Έγινε μια αρχική απόδοση νοήματος στα ποιοτικά εμπειρικά δεδομένα μέσα από την απόδοση κωδικών σε τμήματα των δεδομένων. Στη συνέχεια, οι αρχικοί κωδικοί που δημιουργήθηκαν ομαδοποιήθηκαν σε ένα μικρότερο αριθμό ερμηνευτικών κατηγοριών, προκειμένου να προκύψει ένα «σχήμα κωδικοποίησης» για κάθε ερώτηση (Ιωσηφίδης, 2017). Το ίδιο σχήμα κωδικοποίησης προέκυψε και τις τέσσερις εβδομάδες συμπλήρωσης του ημερολογίου αναστοχασμού. Η κωδικοποίηση των εμπειρικών δεδομένων είναι ένα από τα πιο σπουδαία στάδια κατά τη διαδικασία της ανάλυσης και αποτελεί στην πλειοψηφία των περιπτώσεων την έναρξη της αναλυτικής διαδικασίας για τα ποιοτικού τύπου δεδομένα (Bryman, 2017). Με την κωδικοποίηση των εμπειρικών δεδομένων αποδίδουμε νόημα στα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί παρέχοντας τη δυνατότητα σύνδεσης διαφορετικών τμημάτων των δεδομένων μέσα από την απόδοση του κωδικού. Ο κωδικός ενώνει τα τμήματα στα οποία έχει αποδοθεί με σκοπό να γίνονται αντιληπτά ως ένα σύνολο κατά τη διαδικασία της ανάλυσης, καθώς απορρέουν από την ίδια ιδέα (Ιωσηφίδης, 2017).

Προκειμένου να μελετηθεί εάν οι απαιτήσεις που ανέφεραν οι νηπιαγωγοί εντοπίζονται στη βιβλιογραφία, ορίστηκαν έξι κριτήρια- απαιτήσεις που βασίζονται στη θεωρία του Dewey ως βασικά στοιχεία στη διαδικασία του αναστοχασμού. Στη συνέχεια, εξετάστηκε πόσες από αυτές τις κατηγορίες που δημιουργήθηκαν από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών ταυτίζονται με τα κριτήρια-απαιτήσεις που ορίστηκαν. Ο λόγος που επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθούν βασικά σημεία της θεωρίας του Dewey για τον αναστοχασμό ως κριτήρια ανάλυσης είναι γιατί η ερμηνεία των εμπειρικών δεδομένων και η εξαγωγή συμπερασμάτων δεν μπορεί να γίνει αυθαίρετα βασιζόμενη σε υποκειμενικές ερμηνείες και ιδέες της ερευνήτριας. Αλλά θα πρέπει να βασίζονται και να τεκμηριώνονται επιστημονικά από μια θεωρία για τον αναστοχασμό που είναι ευρέως αποδεκτή από την επιστημονική κοινότητα.

Ακόμα, ο Dewey υπήρξε πρωτεργάτης στην εισαγωγή της έννοιας του αναστοχασμού στον τομέα της εκπαίδευσης, με τη θεωρία του να συμβάλει στην κατανόηση της έννοιας του αναστοχασμού τόσο σε ιστορικό όσο και σε εννοιολογικό επίπεδο, με ορισμένους από τους μεταγενέστερους ερευνητές (π.χ. Brookfield, Korthagen, Kolb, Schön, Mezirow κ.ά.) του αναστοχασμού να έχουν ως βάση των θέσεων τους τη θεωρία του Dewey (Κόκκος, 2010).

Συγκεκριμένα, τα έξι κριτήρια-απαιτήσεις που ορίστηκαν είναι: 1^ο: η ικανότητα του εκπαιδευτικού για εντοπισμό και παρατήρηση των ζητημάτων που απαιτείται να αναστοχαστεί. 2^ο: η ικανότητα του εκπαιδευτικού για ανάλυση των ζητημάτων που αναστοχάζεται στα επιμέρους στοιχεία από τα οποία αποτελούνται. 3^ο: η ικανότητα αξιολόγησης των ζητημάτων που αναστοχάζεται, δηλαδή αφού έχει συγκεντρώσει όλες τις πληροφορίες που σχετίζονται με το ζήτημα προς αναστοχασμό να τις αξιολογήσει και να τις συγκρίνει με σκοπό να επιλέξει ποια λύση είναι η καταλληλότερη για την επίλυση της προβληματικής κατάστασης που αντιμετωπίζει. Πέρα από τις προαναφερθείσες ικανότητες ο εκπαιδευτικός θα πρέπει σύμφωνα με τον Dewey, να διαθέτει ορισμένα χαρακτηριστικά όπως είναι 4^ο κριτήριο- απαίτηση: η ευρύτητα πνεύματος, να είναι ανοιχτόμυαλος, να μην έχει

προκαταλήψεις και να εξετάζει όλες τις θέσεις από όπου κι αν προέρχονται. 5ο: να έχει υπευθυνότητα, να αντιλαμβάνεται την ευθύνη των συνεπειών που έχουν οι πράξεις του και την ευθύνη που έχει ως εκπαιδευτικός. 6ο: να είναι αφοσιωμένος στο έργο του και στην αποστολή του, να επανεξετάζει συνεχώς την πρακτική του και τα αποτελέσματα των ενεργειών του, να επιδιώκει τη συνεχή βελτίωσή του (Akbari et al., 2010· Birmingham, 2003· Dewey, 1933· Farrell, 2008· Farrell et al., 2016· Jay & Johnson, 2002· Καλαϊτζοπούλου, 2001· Κασούτας, 2007· Zeichner & Liston, 2013).

Προκειμένου να εξετάσουμε εάν υπάρχει διαφοροποίηση στη συχνότητα εμφάνισης των κατηγοριών (απαιτήσεων) μεταξύ των τεσσάρων εβδομάδων συμπλήρωσης του ημερολογίου αναστοχασμού παραθέσαμε ανά εβδομάδα: τη συχνότητα εμφάνισης της κάθε κατηγορίας (βλ. Πίνακα 2), τη συχνότητα εμφάνισης των κριτηρίων (βλ. Πίνακα 3) και τη δεσπόζουσα τιμή τους (βλ. Πίνακα 4).

Αποτελέσματα

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην εβδομαδιαία συμπλήρωση του ημερολογίου αναστοχασμού προέκυψαν έντεκα κατηγορίες.

Πίνακας 1 Παραδείγματα απαντήσεων συνολικά από τις τέσσερις εβδομάδες

Απαιτήσεις	Παραδείγματα απαντήσεων
Ικανότητα εντοπισμού & παρατήρησης	π.χ. «Η προσεκτική παρατήρηση και διάκριση ώστε να αντιλαμβάνεται ο εκπαιδευτικός για ποιο πράγμα χρειάζεται κάθε φορά να αναστοχαστεί», «Να έχει την ικανότητα να παρατηρεί όλα όσα διαδραματίζονται στην τάξη, προκειμένου να είναι σε θέση να εντοπίσει και να αντιληφθεί για ποιο πράγμα χρειάζεται να αναστοχαστεί»
Ικανότητα ανάλυσης	π.χ. «Γνώση όλων των παραμέτρων-πλευρών για το ζήτημα που αναστοχάζομαι», «Ανάλυση των προβληματικών καταστάσεων στις πληροφορίες που αποτελείται»
Ικανότητα αξιολόγησης	π.χ. «Αξιολόγηση των πιθανών λύσεων αντιμετώπισης του προβλήματος που αντιμετωπίζει και επιλογή της πιο κατάλληλης λύσης», «Κριτική σκέψη προκειμένου να εντοπίσεις ποια είναι η καλύτερη λύση από τις πιθανές για τη βελτίωση της κατάστασης»
Ευρύτητα πνεύματος	π.χ. «Να έχει όλες τις προσλαμβάνουσες ανοιχτές, χωρίς να είναι κολλημένος στις προηγούμενες αντιλήψεις για το εκάστοτε πρόβλημα που αντιμετωπίζει, να εξετάζει όλες τις παραμέτρους», «Να έχει ευελιξία και ευχέρεια στο χειρισμό συνθηκών και συμπεριφορών που σχετίζονται με το προς επίλυση ζήτημα απαλλαγμένος από προκαταλήψεις»
Υπευθυνότητα	π.χ. «Να σκέφτεται τις συνέπειες των αποφάσεών του», «Να έχει ηθική στάση για τις πράξεις του και τις επιλογές του»
Αφοσίωση	π.χ. «Να μην επαναπαύεται, να είναι συνεχώς συγκεντρωμένος στο έργο του και στην αποστολή του», «Να έχει ενδιαφέρον, διάθεση για βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του ίδιου, να καταγράφει συνεχώς όλες τις προβληματικές καταστάσεις που αντιμετωπίζει»
Χρόνος	π.χ. «Απαιτείται ηρεμία, να υπάρχει διαθέσιμος επαρκής χρόνος προκειμένου να γίνεται ολοκληρωτικά η διαδικασία χωρίς διακοπές έτσι ώστε να οδηγούμαστε σε σωστά συμπεράσματα», «Απαιτείται διαθέσιμος χρόνος»

Εμπειρία εργασιακή	π.χ. «Εμπειρία στην τάξη», «Εργασιακή εμπειρία»
Γνώση για τη διαδικασία του αναστοχασμού	π.χ. «Ενημέρωση- γνώση σχετικά με το πώς πραγματοποιείται η διαδικασία του αναστοχασμού», «Να υπάρχει γνώση των βασικών βημάτων σχετικά με το ζήτημα του αναστοχασμού, της αναστοχαστικής διαδικασίας»
Συνεργασία με συναδέλφους	π.χ. «Συνεργασία με συναδέλφους μέσα από τη συζήτηση των ζητημάτων που με απασχολούν», «Επικοινωνία, συνεργασία και συζήτηση με συναδέλφους για την προβληματική κατάσταση»
Μη ενταγμένη	π.χ. «Αγάπη για το επάγγελμα που κάνουμε, αυτοεκπλήρωση», «Αυτοπεποίθηση»

Εκτός από τις έξι κατηγορίες που εντοπίζουμε στη θεωρία του Dewey για τον αναστοχασμό (*Ικανότητα εντοπισμού & παρατήρησης των ζητημάτων που χρειάζεται να αναστοχαστούμε, Ικανότητα ανάλυσης των ζητημάτων, Ικανότητα αξιολόγησης ζητημάτων, Ευρύτητα πνεύματος, Υπευθυνότητα, Αφοσίωση*) προέκυψαν και άλλες πέντε κατηγορίες από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών. Αναλυτικότερα, προέκυψε η κατηγορία *Χρόνος*, που αφορά τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών για την ύπαρξη επαρκούς χρόνου μέσα στη μέρα ώστε να μπορέσουν να αναστοχαστούν αποτελεσματικά. Η ύπαρξη χρόνου εντοπίζεται στη βιβλιογραφία ως βασική προϋπόθεση προκειμένου να αναστοχαστούν οι εκπαιδευτικοί για τις ενέργειες και τις πρακτικές τους, καθώς η αναστοχαστική διαδικασίες δεν μπορεί να συμβεί στη "Fastlane" (Ab Rashid, 2018· Moon, 1999· York- Barr et al., 2001). Προέκυψε, επίσης, η κατηγορία *Συζήτηση-συνεργασία με συναδέλφους*, η οποία σύμφωνα με τον Pollard αποτελεί ένα από τα επτά κύρια χαρακτηριστικά της αναστοχαστικής εκπαιδευτικής πρακτικής (Mirzaei et al., 2014· Μιχαλοπούλου, 2007· Pollard, 2002). Τέλος, από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων προέκυψαν και τρεις κατηγορίες τις οποίες ωστόσο δεν συναντάμε στη βιβλιογραφία. Η πρώτη είναι η *Γνώση σχετικά με τη διαδικασία του αναστοχασμού*, η δεύτερη είναι η *Εργασιακή εμπειρία* και η τρίτη κατηγορία είναι η *Μη ενταγμένη*, στην οποία εντάσσονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων που δεν αιτιολογούνται επαρκώς ή δεν έχουν καμία σχέση με την ερώτηση που τους τέθηκε.

Συχνότητα εμφάνισης κατηγοριών

Επειδή οι συμμετέχουσες σε ορισμένες περιπτώσεις ανέφεραν περισσότερες από μια κατηγορίες ο πίνακας που ακολουθεί αποτυπώνει τη συχνότητα εμφάνισης των κατηγοριών και όχι τον αριθμό των συμμετεχόντων.

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα οι κατηγορίες που εντάσσονται στη θεωρία του Dewey αυξάνονται μεταξύ της πρώτης και δεύτερης εβδομάδας συμπλήρωσης του ημερολογίου αναστοχασμού. Συγκεκριμένα, η *Ικανότητα εντοπισμού & παρατήρησης των ζητημάτων που χρειάζεται να αναστοχαστούμε* την πρώτη εβδομάδα εμφανίζει συχνότητα εμφάνισης 27 και τη δεύτερη 32. Η *Ικανότητα ανάλυσης των ζητημάτων* 10 και 11, η *Ικανότητα αξιολόγησης ζητημάτων* 14 και 18, η *Ευρύτητα πνεύματος* 7 και 14, η *Υπευθυνότητα* 1 και 3, η *Αφοσίωση* 18 και 24. Αντίστοιχη είναι η κατάσταση με την κατηγορία του *Χρόνου* και τη *Συνεργασία με συναδέλφους*. Την πρώτη εβδομάδα εντοπίζεται συχνότητα εμφάνισης 15 και 4 αντίστοιχα και την δεύτερη εβδομάδα 21 και 5 αντίστοιχα. Απεναντίας, παρατηρούμε ότι για τις υπόλοιπες κατηγορίες που δεν εντοπίζονται στη θεωρία του Dewey η συχνότητα εμφάνισής τους μειώνεται μεταξύ πρώτης και δεύτερης εβδομάδα συμπλήρωσης του ημερολογίου αναστοχασμού. Η κατηγορία *Γνώση για τη διαδικασία του αναστοχασμού*

εμφανίζει την πρώτη εβδομάδα συχνότητα 3 και τη δεύτερη 2, η Εμπειρία εργασιακή 5 και 4 αντίστοιχα και η κατηγορία Μη ενταγμένη 22 και 16.

Πίνακας 2 Συχνότητα εμφάνισης κατηγοριών

Απαιτήσεις	1 ^η εβδομάδα	2 ^η εβδομάδα	3 ^η εβδομάδα	4 ^η εβδομάδα
Ικανότητα εντοπισμού & παρατήρησης	27	32	37	39
Ικανότητα ανάλυσης	10	11	19	29
Ικανότητα αξιολόγησης	14	18	26	34
Ευρύτητα πνεύματος	7	14	21	24
Υπευθυνότητα	1	3	5	9
Αφοσίωση	18	24	27	29
Χρόνος	15	21	28	35
Εμπειρία εργασιακή	5	4	3	2
Γνώση για τη διαδικασία του αναστοχασμού	3	2	2	1
Συνεργασία με συναδέλφους	4	5	6	6
Μη ενταγμένη	22	16	14	13

Η κατάσταση δε διαφοροποιείται ούτε την τρίτη και τέταρτη εβδομάδα. Αυξάνεται συνεχώς η συχνότητα εμφάνισης των κατηγοριών που εντάσσονται στη θεωρία του Dewey (*Ικανότητα εντοπισμού & παρατήρησης* των ζητημάτων που χρειάζεται να αναστοχαστούμε 37 & 39, *Ικανότητα ανάλυσης* των ζητημάτων 19 & 29, *Ικανότητα αξιολόγησης* ζητημάτων 26 & 34, *Ευρύτητα πνεύματος* 21 & 24, *Υπευθυνότητα* 5 & 9, *Αφοσίωση* 27 & 29) και μειώνεται η συχνότητα εμφάνισης των κατηγοριών που δεν εντοπίζονται στη βιβλιογραφία και στη θεωρία του Dewey (*Γνώση για τη διαδικασία του αναστοχασμού* 2 & 1, *Εμπειρία εργασιακή* 3 & 2 και *Μη ενταγμένη* 14 & 13). Για την κατηγορία του *Χρόνου* παρατηρείται αύξηση της συχνότητας εμφάνισης μεταξύ τρίτης (28) και τέταρτης (35) εβδομάδας συμπλήρωσης του ημερολογίου αναστοχασμού, ενώ για την κατηγορία *Συνεργασία με συναδέλφους* η συχνότητα εμφάνισης παραμένει η ίδια και τις δύο εβδομάδες (6 & 6).

Τα παραπάνω αποτελέσματα όσον αφορά τις κατηγορίες που εντάσσονται στη θεωρία του Dewey επιβεβαιώνονται και από τους πίνακες 3 και 4, στους οποίους παρουσιάζονται η συχνότητα εμφάνισης του αριθμού των κριτηρίων- απαιτήσεων και η δεσπόζουσα τιμή τους ανά εβδομάδα συμπλήρωσης του ημερολογίου αναστοχασμού.

Από την αριθμηση των απαιτήσεων που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί μεταξύ των τεσσάρων εβδομάδων συμπλήρωσης του ημερολογίου αναστοχασμού εντοπίσαμε ότι όσο περνούν οι εβδομάδες αυξάνεται ο αριθμός των κριτηρίων- απαιτήσεων που αναφέρουν. Την πρώτη και δεύτερη εβδομάδα η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέφεραν ένα με δύο κριτήρια ενώ ορισμένοι από αυτούς δεν ανέφεραν κανένα κριτήριο στις απαντήσεις τους. Κάτι που επιβεβαιώνεται και από τη δεσπόζουσα τιμή, η οποία και τις δύο εβδομάδες είναι ένα. Η

κατάσταση διαφοροποιείται την τρίτη και τέταρτη εβδομάδα με τους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν τρία και τέσσερα κριτήρια αντίστοιχα (mode=3&4). Την τρίτη και τέταρτη εβδομάδα όλοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν έστω και ένα κριτήριο στις απαντήσεις τους. Επιπλέον, την τρίτη εβδομάδα δύο εκπαιδευτικοί αναφέρουν πέντε κριτήρια στις απαντήσεις τους με την κατάσταση να βελτιώνεται ακόμα περισσότερο την τέταρτη εβδομάδα με έξι εκπαιδευτικούς να αναφέρουν πέντε κριτήρια και δύο να αναφέρουν και τα έξι κριτήρια στις απαντήσεις τους.

Πίνακας 3 Αριθμός κριτηρίων αναστοχασμού

Αριθμός κριτηρίων	1η εβδομάδα	2η εβδομάδα	3η εβδομάδα	4η εβδομάδα
0	8	3	0	0
1	19	15	6	2
2	7	11	10	8
3	8	7	18	12
4	5	11	11	17
5	0	0	2	6
6	0	0	0	2
Συμμετέχουσες	47	47	47	47

Πίνακας 4 Δεσπόζουσα τιμή κριτηρίων αναστοχασμού

	1η εβδομάδα	2η εβδομάδα	3η εβδομάδα	4η εβδομάδα
Δεσπόζουσα Τιμή	1	1	3	4

Συμπεράσματα-συζήτηση

Από τα αποτελέσματα της μελέτης προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης στην ερώτηση ποιες απαιτήσεις θεωρούν ότι εγείρει ένας επιτυχημένος αναστοχασμός όσο περνούν οι εβδομάδες συμπλήρωσης του ημερολογίου αναστοχασμού αναφέρουν όλο και περισσότερα κριτήρια- απαιτήσεις, τα οποία εντοπίζονται στη θεωρία του Dewey ως βασικά στοιχεία στη διαδικασία του αναστοχασμού (την *Ικανότητα εντοπισμού και παρατήρησης, ανάλυσης και αξιολόγησης των ζητημάτων που χρειάζεται να αναστοχαστεί ο εκπαιδευτικός και τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να τον διακρίνουν όπως να έχει Ευρύτητα πνεύματος, Υπευθυνότητα και Αφοσίωση*). Σύμφωνα με αυτά τα κριτήρια- απαιτήσεις ο αναστοχαζόμενος εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέση να εντοπίζει και να προσδιορίζει το ζήτημα που χρήζει αναστοχασμού καθώς δεν μπορεί να αναστοχάζεται για όλα όσα συμβαίνουν στη σχολική τάξη (Akbari et al., 2010· Calderhead, 1989· Dewey, 1933· Griffiths, 2000· Jay & Johnson, 2002· Καλαϊτζοπούλου, 2001· Kullman, 1998· Mirzaei et al., 2014). Επιπλέον, θα πρέπει να είναι σε θέση να αναλύει το ζήτημα στο οποίο αναστοχάζεται στα επιμέρους στοιχεία από τα οποία αποτελείται ώστε να οδηγηθεί στην αξιολόγηση του ζητήματος επιλέγοντας μεταξύ των πιθανών λύσεων την καλύτερη για την επίλυση της προβληματικής κατάστασης (Calderhead, 1989· Dewey, 1933· Griffiths, 2000· Καλαϊτζοπούλου, 2001· Kullman, 1998). Ακόμα, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διακρίνεται από χαρακτηριστικά όπως η *Ευρύτητα πνεύματος*, να είναι ανοιχτόμυαλος απαλλαγμένος από στερεότυπα, να εξετάζει τα στοιχεία από όλες τις πηγές που προέρχονται, να έχει *Υπευθυνότητα*, αναγνωρίζοντας τις μελλοντικές συνέπειες των πράξεων του και να έχει *Αφοσίωση* σ' αυτό που

κάνει, να δίνεται ολόψυχα εξετάζοντας συνεχώς τις αντιλήψεις και τις πράξεις του (Attard And & Armour., 2006· Farrell et al., 2016·Rodgers, 2002).

Αντίστοιχη αύξηση συχνότητας εμφάνισης μεταξύ των τεσσάρων εβδομάδων συμπλήρωσης του ημερολογίου αναστοχασμού, εντοπίζεται και για τις κατηγορίες του *Χρόνου* και τη *Συνεργασία με συναδέλφους*, οι οποίες δεν εντοπίζονται στη θεωρία του Dewey αλλά εντοπίζονται στη βιβλιογραφία, με την εξασφάλιση χρόνου να θεωρείται απαραίτητο χαρακτηριστικό για να αναστοχαστεί κάποιος (Dewey, 1933· Mann & Walsh, 2013· Rodgers, 2002· Semetsky 2008· Spalding et al., 2002· York-Barr et al., 2001) και τη συνεργασία με συναδέλφους (με την έννοια ότι συζητούν μαζί τους και ανταλλάσσουν απόψεις για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν) να περιλαμβάνεται μεταξύ των εργαλείων αναστοχασμού (Ab Rashid, 2018· Καραγιώργη, 2013· Mann & Walsh, 2013· Mirzaei et al., 2014· Ottesen, 2007· Parsons & Stephenson, 2005· York-Barr et al., 2001· Wallace 1991). Αντίθετα, διαπιστώνουμε ότι για τις υπόλοιπες κατηγορίες που δεν εντοπίζονται στη θεωρία του Dewey για τον αναστοχασμό μειώνεται η συχνότητα εμφάνισής τους ως απάντηση (*Γνώση για τη διαδικασία του αναστοχασμού, Εμπειρία εργασιακή και Μη ενταγμένη*).

Η αύξηση στη συχνότητα εμφάνισης των απαιτήσεων- κριτηρίων του αναστοχασμού που εντοπίζονται στη θεωρία του Dewey, η διαφορά των συχνοτήτων, μεταξύ των τεσσάρων εβδομάδων χρήσης του ημερολογίου αναστοχασμού πιθανόν συμβαίνει διότι οι εκπαιδευτικοί μέσα από αυτή την οργανωμένη διαδικασία συμπλήρωσής του είχαν την ευκαιρία να αντιληφθούν ορισμένα ζητήματα που απαιτούνται για να μπορέσουν να αναστοχαστούν. Δηλαδή διαπίστωσαν στην πράξη τι χρειάζεται για να μπορέσει κάποιος εκπαιδευτικός να αναστοχαστεί για όλα όσα συμβαίνουν στη σχολική μονάδα. Με το πέρασμα των εβδομάδων όλο αυτό να γίνεται περισσότερο έντονο. Πιθανόν η χρήση του εβδομαδιαίου ημερολογίου αναστοχασμού δημιούργησε τις συνθήκες προκειμένου να ενθαρρυνθεί η διαδικασία αναστοχασμού των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης.

Το παραπάνω συμπέρασμα ενισχύεται διότι, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι εκπαιδευτικοί, όταν διαπιστώνουν ότι κάτι δεν λειτουργεί όπως περίμεναν φαίνεται να αναρωτιούνται για τους λόγους που συνέβη αυτό και ποιες άλλες ενέργειες θα μπορούσαν να κάνουν στο μέλλον (Αυγητίδου, 2016· Boud et al., 2000). Ειδικά στη συγκεκριμένη περίπτωση που με οργανωμένο τρόπο τους δίνεται η δυνατότητα μέσα από συγκεκριμένες ερωτήσεις να οδηγηθούν βήμα προς βήμα στην καλύτερη οργάνωση της σκέψης τους σχετικά με όσα τους προβληματίζουν και να εντοπίσουν ορισμένα καίρια ζητήματα που χρειάζεται να σκεφτούν προκειμένου να αντιληφθούν πληρέστερα το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν. Πιθανόν βοηθήθηκαν να μη λαμβάνουν σαν δεδομένα τα γεγονότα που διαδραματίζονται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και τους προβληματίζουν (Fatemirour, 2013).

Επιπλέον, το παραπάνω συμπέρασμα ενισχύεται και από την παρότρυνση που δέχονται οι εκπαιδευτικοί να συμπληρώνουν ημερολόγια αναστοχασμού σε εβδομαδιαία, αν όχι σε καθημερινή βάση (Klimova, 2015). Καθώς συμπληρώνοντάς τα έχουν την ευκαιρία να αναρωτιούνται για όσα διαδραματίζονται στο σχολικό πλαίσιο, να αναλύουν σε βάθος τις πληροφορίες που προκύπτουν (Larrivee, 2010· Moon, 2006), να αμφισβητούν τις αντιλήψεις τους, να τις εξετάζουν από άλλη σκοπιά (Daniels, 2002· Spalding et al., 2002· Wlodarsky, 2005) και μέσω όλων αυτών να εντοπίζουν ποιες απαιτήσεις εγείρει ένας επιτυχημένος αναστοχασμός, τι απαιτείται για να μπορέσει κάποιος να αναστοχαστεί.

Τέλος, τα αποτελέσματα της εν λόγω εργασίας μάς πληροφορούν για τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τις απαιτήσεις που εγείρει ένας επιτυχημένος αναστοχασμός στο διάστημα των τεσσάρων εβδομάδων. Οι συχνότητες των κριτηρίων-απαιτήσεων παρέχουν ένα πλούσιο υπόβαθρο πληροφοριών για τις πρότερες ιδέες των νηπιαγωγών, πριν τη συμπλήρωση του ημερολογίου αναστοχασμού και τις ιδέες που διαμόρφωσαν μετά τη συμπλήρωσή του. Παρά το γεγονός ότι οι πληροφορίες αυτές παρέχονται από ένα ερευνητικό

εργαλείο που δεν έχει ως πρώτιστο σκοπό την καλλιέργεια της αναστοχαστικής ικανότητας στους εκπαιδευτικούς, παρέχουν μια βάση στους ερευνητές της εκπαίδευσης που ενδιαφέρονται να σχεδιάσουν και να οργανώσουν παρεμβάσεις για την ανάπτυξη της αναστοχαστικής ικανότητας σε εκπαιδευτικούς σχετικά με τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών για τις απαιτήσεις που εγείρει ένας επιτυχημένος αναστοχασμός, προκειμένου να στηριχθούν πάνω σε αυτές και να σχεδιάσουν πιο αποτελεσματικές παρεμβάσεις.

Μια ερευνητική προοπτική της μελέτης θα μπορούσε να είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις απαιτήσεις που εγείρει ένας επιτυχημένος αναστοχασμός πριν και μετά την εφαρμογή μιας οργανωμένης παρέμβασης η οποία θα έχει σκοπό την καλλιέργεια της αναστοχαστικής ικανότητας σε εκπαιδευτικούς, προκειμένου να εντοπιστεί εάν παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις τους. Περιορισμό της μελέτης αποτελεί ο χρονικός περιορισμός συλλογής των δεδομένων (ένας μήνας). Θα είχε ενδιαφέρον να συλλεχθούν τα δεδομένα σε μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα, καλύπτοντας το σύνολο της σχολικής χρονιάς, συμπεριλαμβάνοντας τις πολλές και διαφορετικές καταστάσεις που βιώνουν οι νηπιαγωγοί.

Αναφορές

- Ab Rashid, R. (2018). Dialogic reflection for professional development through conversations on a social networking site. *Reflective Practice, 19*(1), 105-117.
- Ahmed, E. W., & Al-Khalili, K. Y. (2013). The impact of using reflective teaching approach on developing teaching skills of primary science student teachers. *The Online Journal of New Horizons in Education, 3*(2), 58-64.
- Akbari, R., Behzadpoor, F., & Dadvand, B. (2010). Development of English language teaching reflection inventory. *System, 38*(2), 211-227.
- Allas, R., Leijen, Ä., & Toom, A. (2017). Supporting the construction of teacher's practical knowledge through different interactive formats of oral reflection and written reflection. *Scandinavian Journal of Educational Research, 61*(5), 600-615.
- Arrastia, M. C., Rawls, E. S., Brinkerhoff, E. H., & Roehrig, A. D. (2014). The nature of elementary preservice teachers' reflection during an early field experience. *Reflective Practice, 15*(4), 427-444.
- Artzt, A. F., Armour-Thomas, E., Curcio, F. R., & Gurl, T. J. (2015). *Becoming a reflective mathematics teacher: A guide for observations and self-assessment*. Routledge.
- Attard And, K., & Armour, K. (2006). Reflecting on reflection: a case study of one teacher's early-career professional learning. *Physical Education and Sport Pedagogy, 11*(3), 209-229.
- Aubusson, P., Griffin, J., & Steele, F. (2010). A design-based self-study of the development of student reflection in teacher education. *Studying Teacher Education, 6*(2), 201-216.
- Αυγητίδου, Σ. (Επιμ.) (2016). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Gutenberg.
- Barnes, M. E., & Caprino, K. (2016). Analyzing service-learning reflections through Fink's taxonomy. *Teaching in Higher Education, 21*(5), 557-575.
- Birmingham, C. (2003). Practicing the virtue of reflection in an unfamiliar cultural context. *Theory Into Practice, 42*(3), 188-194.
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (Eds.). (2000). *Reflection: Turning experience into learning*. Nichols.
- Braun Jr, J. A., & Crumpler, T. P. (2004). The social memoir: An analysis of developing reflective ability in a pre-service methods course. *Teaching and Teacher Education, 20*(1), 59-75.
- Bray, E., & Harsch, K. (1996). *Using reflection/review journals in Japanese classrooms*. Retrieved from ERIC database. (ED403778)

- Bryman, A. (2017). *Quantitative and qualitative research: further reflections on their integration*. In *Mixing methods: Qualitative and quantitative research*. Routledge.
- Γεωργαντά, Ζ. (2012). Καλλιέργεια της αναστοχαστικής σκέψης υποψηφίων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής μέσα από τη χρήση αυτοβιογραφικού υλικού για τον αυτισμό. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- 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, 26-55.
- Calandra, B., Brantley-Dias, L., Lee, J. K., & Fox, D. L. (2009). Using video editing to cultivate novice teachers' practice. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(1), 73-94.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and teacher education*, 5(1), 43-51.
- Callens, J. C., & Elen, J. (2011). The impact of approaches to reflection and learner control upon critical reflection. *Reflective Practice*, 12(4), 495-506.
- Casanave, C. P. (2013). *Journal writing in second language education*. University of Michigan Press.
- Cherrington, S., & Loveridge, J. (2014). Using video to promote early childhood teachers' thinking and reflection. *Teaching and Teacher Education*, 41, 42-51.
- Christ, T., Arya, P., & Chiu, M. M. (2017). Video use in teacher education: An international survey of practices. *Teaching and Teacher Education*, 63, 22-35.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μεταίχιμο.
- Collin, S., Karsenti, T., & Komis, V. (2013). Reflective practice in initial teacher training: Critiques and perspectives. *Reflective practice*, 14(1), 104-117.
- Corbin Frazier, L., & Eick, C. (2015). Approaches to critical reflection: Written and video journaling. *Reflective Practice*, 16(5), 575-594.
- Creswell, J. (2015). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative Research*. Pearson.
- Cunliffe, A.L., & Easterby-Smith, M. (2004). From reflection to practical reflexivity: experiential learning as lived experience. In M. Reynolds and R. Vince (Eds.), *Organizing Reflection* (pp. 30-46). Ashgate Publishing.
- Daniels, D. C. (2002). Becoming a reflective practitioner. *Middle School Journal*, 33(5), 52-56.
- Dart, B. C., Boulton-Lewis, G. M., Brownlee, J. M., & McCrindle, A. R. (1998). Change in knowledge of learning and teaching through journal writing. *Research Papers in Education*, 13, 291-318.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Dover Publications.
- Durand, J., Hopf, M., & Nunnenmacher, S. (2016). Potentials and challenges of video-based self-reflection for the professionalisation of early childhood education and care professionals. *Early Child Development and Care*, 186(1), 23-41.
- Farrell, T. S. (2008). *Reflective practice in the professional development of teachers of adult English Language Learners*. CAELA Network Brief. Center for adult English language acquisition. Retrieved from ERIC database. (ED505394)
- Farrell, T. S., & Jacobs, G. M. (2016). Practicing what we preach: Teacher reflection groups on cooperative learning. *Tesl-Ej*, 19(4), 1-9.
- Fatemipour, H. (2013). The efficiency of the tools used for reflective teaching in ESL contexts. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1398-1403.
- Fendler, L. (2003). Teacher reflection in a hall of mirrors: Historical influences and political reverberations. *Educational researcher*, 32(3), 16-25.
- Freese, A. R. (2006). Reframing one's teaching: Discovering our teacher selves through reflection and inquiry. *Teaching and teacher education*, 22(1), 100-119.

- Forde, C., Mc Mahon, M., Mc Phee, A. D., & Patrick, F. (2006). *Professional development, reflection and enquiry*. Paul Chapman Publishing.
- Garza, R., & Smith, S. F. (2015). Pre-service teachers' blog reflections: illuminating their growth and development. *Cogent Education*, 2(1), 1-15.
- Gelfuso, A. (2016). A framework for facilitating video-mediated reflection: Supporting preservice teachers as they create 'warranted assertabilities' about literacy teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 58, 68-79.
- Gelfuso, A., & Dennis, D. V. (2014). Getting reflection off the page: The challenges of developing support structures for pre-service teacher reflection. *Teaching and teacher education*, 38, 1-11.
- Good, J. M., & Whang, P. A. (2002). Encouraging reflection in preservice teachers through responsejournals. *The Teacher Educator*, 37(4), 254-267.
- Graves, K. (2002). Developing a reflective practice through disciplined collaboration. *The Language Teacher*, 26(7), 19-21.
- Griffiths, V. (2000). The reflective dimension in teacher education. *International Journal of Educational Research*, 33(5), 539-555.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49.
- Hatch, J.A. (1999). What preservice teachers can learn from studies of teachers' work. *Teaching and Teacher Education*, 15(3), 229-242.
- Ibrahim, N. H., Surif, J., Arshad, M. Y., & Mokhtar, M. (2012). Self reflection focusing on pedagogical content knowledge. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 56, 474-482.
- Ιωσιφίδης, Θ. (2017). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας και επιστημολογία των κοινωνικών επιστημών*. Τζιόλας.
- Jay, J. K., & Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and teacher education*, 18(1), 73-85.
- Jurisevic, M., Enever, J., & Pizorn, K. (2014). Triple Tool Effect: Professional portfolios in teaching foreign languages. *Porta Linguarum: revistainternacional de didáctica de las lenguasextranjerias*, 1(21), 7-24.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Τυπωθήτω.Καλκ, K., Luik, P., Taimalu, M., & Täht, K. (2014). Validity and reliability of two instruments to measure reflection: A confirmatory study. *TRAMES: A Journal of the Humanities & Social Sciences*, 18(2), 121-134.
- Kalk, K., Luik, P., Taimalu, M., & Täht, K. (2014). Validity and reliability of two instruments to measure reflection: A confirmatory study. *TRAMES: A Journal of the Humanities & Social Sciences*, 18(2), 121-134.
- Καραγιώργη, Γ. (2013) Συναδελφικός αναστοχασμός μέσω παρατήρησης διδασκαλίας συναδέλφου. *15ο Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*, 59-64.
- Καράμηνας, 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 του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης(ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», (σσ. 1-9). http://www.elliepek.gr/documents/5o_synedrio_eisigiseis/Karamhnas.pdf
- Κασούτας, Μ. (2007) «Ο στοχαστικο-κριτικός εκπαιδευτικός ως αντισταθμιστικός παράγοντας ενός σχολείου ίσου για παιδιά άνισα». Στο *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα»*. (σσ. 187-194).
- Kavoshian, S., Ketabi, S., & Tavakoli, M. (2016). Reflective teaching through videotaping in an English teaching course in Iran. *Journal of Teaching Language Skills*, 35(2), 1-38.

- Killeavy, M., & Moloney, A. (2010). Reflection in a social space: Can blogging support reflective practice for beginning teachers? *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1070-1076.
- Klimova, B. (2015). Diary writing as a tool for students' self-reflection and teacher's feedback in the course of academic writing. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197(1), 549-553.
- Κόκκος, Α. (2010). Κριτικός στοχασμός: Ένα κρίσιμο ζήτημα. Στο Δ. Βεργίδης και Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων : Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σσ. 65 - 93). Μεταίχιμο.
- Korthagen, F. A. J. (2001, April). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle.
- Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and teacher education*, 20(1), 77-97.
- Korthagen, F. A., & Kessels, J. P. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational researcher*, 28(4), 4-17.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and teaching*, 11(1), 47-71.
- Kullman, J. (1998). Mentoring and the development of reflective practice: Concepts and context. *System*, 26(4), 471-484.
- 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* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Κώστας, Α., & Σοφός, Α. (2013) eΚΠΑ - Ηλεκτρονική Κοινότητα Πρακτικής Άσκησης Εκπαιδευόμενων Εκπαιδευτικών. Στο Α. Λαδιάς, Α. Μικρόπουλος, Χ. Παναγιωτακόπουλος, Φ. Παρασκευά, Π. Πιντέλας, Π. Πολίτης, Σ. Ρετάλης, Δ. Σάμψων, Ν. Φαχαντιδής και Α. Χαλκίδης (Επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία» της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης ΤΠΕ στην Εκπαίδευση (ΕΤΠΕ)*. Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων, Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Πειραιάς, 10-12 Μαΐου 2013.
- Larrivee, B. (2006). The convergence of reflective practice and effective classroom management. In C. Evertson and C. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp.983-1001). Lawrence Erlbaum.
- Larrivee, B. (2010). What we know and don't know about teacher reflection. In E. Pultorak (Ed.), *The purposes, practices, and professionalism of teacher reflectivity: Insights for twenty-first-century teachers and students* (pp. 137- 161). Rowman & Littlefield Education.
- Liston, D. P., & Zeichner, K. M. (1990). Reflective teaching and action research in preservice teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 16(3), 235-254.
- Luttenberg, J., & Bergen, T. (2008). Teacher reflection: the development of a typology. *Teachers and teaching*, 14(5-6), 543-566.
- Maaranen, K., & Stenberg, K. (2017). Portraying reflection: The contents of student teachers' reflection on personal practical theories and practicum experience. *Reflective Practice*, 18(5), 699-712.
- Mann, S., & Walsh, S. (2013). RP or 'RIP': A critical perspective on reflective practice. *Applied Linguistics Review*, 4(2), 291-315.
- Margolis, J. (2002). Re-form-ing reflection (and action) in English education. *English Education*, 34(3), 214-236.
- Mayes, C. (2001). A transpersonal model for teacher reflectivity. *Journal of Curriculum Studies*, 33(4), 477-493.
- Meierdirk, C. (2017). Reflections of the student teacher. *Reflective Practice*, 18(1), 23-41.

- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New directions for adult and continuing education*, 1997(74), 5-12.
- Mirzaei, F., Phang, F. A., & Kashefi, H. (2014). Measuring teachers reflective thinking skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141(1), 640-647.
- Μιχαλοπούλου, Κ. (2007). Το αναστοχαστικό μοντέλο διδασκαλίας και οι απόψεις φοιτητών παιδαγωγικού τμήματος για την πρακτική τους άσκηση. Στο Δ. Χατζηδήμου, Κ. Μπίκος, Π. Στραβάκου και Κ. Χατζηδήμου (Επιμ.), *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Τόμος Β'* (σσ. 171-178). Αφοί Κυριακίδη.
- Moon, J. A. (1999). *Learning journal: A handbook for academics, students and professional development*. Kogan Page Limited.
- Moon, J. A. (2006). *Learning journals: A handbook for reflective practice and professional development*. Routledge.
- Moore, K. B. (2002). Reflection for program improvement. *Early Childhood Today*, 16(8), 12-13.
- Naghdiipour, B., & Emeagwali, O. L. (2013). Assessing the level of reflective thinking in ELT students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 83(1), 266-271.
- Noffke, S. E., & Brennan, M. (1988). *The dimensions of reflection: A conceptual and contextual analysis*. ERIC.
- Noormohammadi, S. (2014). Teacher reflection and its relation to teacher efficacy and autonomy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98(1), 1380-1389.
- Ottesen, E. (2007). Reflection in teacher education. *Reflective Practice*, 8(1), 31-46.
- Παπακώστα, Χ. (2010). Αρχική παιδαγωγική κατάρτιση εκπαιδευτικών με έμφαση στη στοχαστική παρατήρηση. Διδακτορική διατριβή (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε από βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 19366).
- Parsons, M., & Stephenson, M. (2005). Developing reflective practice in student teachers: Collaboration and critical partnerships. *Teachers and teaching*, 11(1), 95-116.
- Pihlaja, P. M., & Holst, T. K. (2013). How reflective are teachers? A study of kindergarten teachers' and special teachers' levels of reflection in day care. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(2), 182-198.
- Pollard, A. (2002). *Reflective teaching*. Continuum.
- Poom-Valickis, K., & Mathews, S. (2013). Reflecting others and own practice: an analysis of novice teachers' reflection skills. *Reflective Practice*, 14(3), 420-434.
- Poulou, M. (2007). Student - teachers' concerns about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 30(1), 91-110.
- Pultorak, E. G., & Barnes, D. (2009). Reflectivity and teaching performance of novice teachers: Three years of investigation. *Action in Teacher Education*, 31(2), 33-46.
- Ρεκαλίδου, Γ., Καραδημητρίου, Κ., & Μουμουλίδου, Μ. (2014). Εφαρμογή του Lesson Study με φοιτητές. Συνεργασία, αναστοχασμός και ανατροφοδότηση. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 1, 4-28.
- Richardson, V. (1997). Constructivist teaching and teacher education: Theory and practice. In V. Richardson (Ed.), *Constructivist teacher education: Building a world of new understandings* (pp. 3-14). Falmer Press.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (Β.Π. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, Μτφρ.). Gutenberg.
- Rock, T. C., & Levin, B. B. (2002). Collaborative action research projects: Enhancing preservice teacher development in professional development schools. *Teacher Education Quarterly*, 29(1), 7-21.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers college record*, 104(4), 842-866.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Μεταίχμιο.

- Runhaar, P., Sanders, K., & Yang, H. (2010). Stimulating teachers' reflection and feedback asking: An interplay of self-efficacy, learning goal orientation, and transformational leadership. *Teaching and teacher education*, 26(5), 1154-1161.
- Russo, T.C., & Ford, D. J. (2006). Teachers' reflection on reflection practice. *Journal of Cognitive Affective Learning*, 2(2), 1-12.
- Scanlan, J. M., & Chernomas, W. M. (1997). Developing the reflective teacher. *Journal of advanced nursing*, 25(6), 1138-1143.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey Bass.
- Selkrig, M., & Keamy, K. (2015). Promoting a willingness to wonder: moving from congenial to collegial conversations that encourage deep and critical reflection for teacher educators. *Teachers and Teaching*, 21(4), 421-436.
- Semetsky, I. (2008). On the creative logic of education, or: Re-reading Dewey through the lens of complexity science. *Educational Philosophy and Theory*, 40(1), 83-95.
- Shoffner, M. (2008). Informal reflection in pre-service teacher education. *Reflective Practice*, 9(2), 123-134.
- Simoncini, K. M., Lasen, M., & Rocco, S. (2014). Professional dialogue, reflective practice and teacher research: engaging early childhood pre-service teachers in collegial dialogue about curriculum innovation. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(1), 27-44.
- 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.
- Stacks, A. M., Wong, K., & Dykehouse, T. (2013). Teacher reflective functioning: A preliminary study of measurement and self-reported teaching behavior. *Reflective Practice*, 14(4), 487-505.
- Tateo, L. (2012). What do you mean by "teacher"? psychological research on teacher professional identity. *Psicologia & Sociedade*, 24(2), 344-353.
- Toom, A., Husu, J., & Patrikainen, S. (2015). Student teachers' patterns of reflection in the context of teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 320-340.
- Trif, L., & Popescu, T. (2013). The reflective diary, an effective professional training instrument for future teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93(1), 1070-1074.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Κριτική.
- York-Barr, J., Sommers, W.A., Ghere, G.S., & Montie, J. (2001). *Reflective practice to improve schools: An action guide for educators* (2nd ed.). Corwin Press.
- Vagle, M. D. (2009). Locating and exploring teacher perception in the reflective thinking process. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(5), 579-599.
- 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 Eekelen, I. M., Boshuizen, H. P. A., & Vermunt, J. D. (2005). Self-regulation in higher education teacher learning. *Higher education*, 50(3), 447-471.
- van Woerkom, M., & Croon, M. (2008). Operationalising critically reflective work behaviour. *Personnel Review*, 37(3), 317-331.
- van Woerkom, M., Nijhof, W. J., & Nieuwenhuis, L. (2002). Critical reflective working behaviour: a survey research. *Journal of European Industrial Training*, 26(8), 375-383.
- Χαϊτίδου, Μ., Σπύρτου, Α., & Καριωτόγλου, Π. (2009). Οι πολλαπλές προσεγγίσεις της διδασκαλίας και της μάθησης των φυσικών επιστημών. Στο Π. Καριωτόγλου, Α. Σπύρτου & Α. Ζουπίδης, *Πρακτικά 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση*. Παιδαγωγική Σχολή (Φλώρινα), Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας: Γράφημα.

- Wallace, M. J. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge University Press.
- Williams, R., & Grudnoff, L. (2011). Making sense of reflection: A comparison of beginning and experienced teachers' perceptions of reflection for practice. *Reflective Practice*, 12(3), 281-291.
- Wlodarsky, R. (2005). The professoriate: Transforming teaching practices through critical reflection and dialogue. *Teaching and Learning: The Journal of Natural Inquiry and Reflective Practice*, 19(3), 156-72.
- Zeichner, K. (1996). Teachers as reflective practitioners and the democratization of school reform. In K. Zeichner, S. Melnick and M. L. Gomez (Eds.), *Currents of reform in preservice teacher education* (pp. 199-214). New York: Teachers College Press.
- Zeichner, K., & Liston, D. (2013). *Reflective teaching: An introduction* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Zemal-Saul, C., Blumenfeld, P., & Krajcik, J. (2000). Influence of guided cycles of planning, teaching, and reflection on prospective elementary teachers' science content representations. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 37(4), 318-339.

Παρελήφθη: 14.2.2021, Αναθεωρήθηκε:13.5.2021, Εγκρίθηκε: 14.5.2021