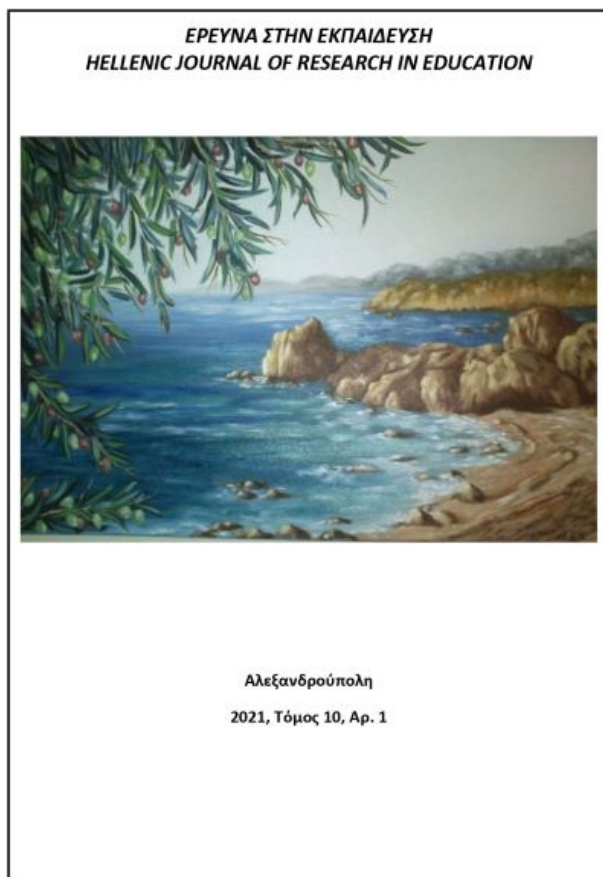


Έρευνα στην Εκπαίδευση

Τόμ. 10, Αρ. 1 (2021)



Ορισμοί εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας για τον αναστοχασμό

Αγγελική Κοκκόση, Μαρία Πούλου, Γεράσιμος Κουστουράκης, Νικόλαος Χανιωτάκης

doi: [10.12681/hjre.26026](https://doi.org/10.12681/hjre.26026)

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. (2021). Ορισμοί εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας για τον αναστοχασμό. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 10(1), 79–96. <https://doi.org/10.12681/hjre.26026>

Ορισμοί εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας για τον αναστοχασμό

Κοκκόση Αγγελική^α, Πούλου Μαρία^β, Κουστουράκης Γεράσιμος^γ, Χανιωτάκης Νικόλαος^δ

^{α,β,γ} Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. Πανεπιστήμιο Πατρών

^δ Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη

Το εν λόγω άρθρο μελετά τους ορισμούς των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας για τον αναστοχασμό. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει την ικανότητα να αναστοχάζεται για όσα διαδραματίζονται στο πλαίσιο του σχολείου. Ο αναστοχασμός βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να αντιληφθούν τη σύνθετη φύση της διδασκαλίας και των σχολικών τάξεων. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να μελετηθούν οι ορισμοί των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας για τον αναστοχασμό μέσα από τη χρήση ημερολογίου αναστοχασμού. Στο κομμάτι του σχεδιασμού των ερευνητικών εργαλείων και της ανάλυσής τους ακολουθήθηκε η έρευνα μεικτών μεθόδων με στόχο να εξασφαλιστεί μια πληρέστερη κατανόηση του ζητήματος που εξετάζεται. Η έρευνα διήρκησε τέσσερις εβδομάδες και συμμετείχαν 47 εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας που υπηρετούν σε δημόσια νηπιαγωγεία της Δυτικής Ελλάδας. Οι ορισμοί των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας για τον αναστοχασμό αντλήθηκαν με τη χρήση ενός εβδομαδιαίου ημερολογίου αναστοχασμού. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό ποιοτικής ανάλυσης NVivo-8 και το στατιστικό πακέτο SPSS. Από τα αποτελέσματα της μελέτης φάνηκε ότι η χρήση ενός εβδομαδιαίου ημερολογίου αναστοχασμού επηρεάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας σχετικά με το τι είναι ο αναστοχασμός. Οι ορισμοί που αναφέρουν οι συμμετέχοντες όσο περνούν οι εβδομάδες συμπλήρωσης του ημερολογίου αναστοχασμού εμπεριέχουν όλο και περισσότερα στοιχεία από τον επιστημονικό ορισμό του Dewey για τον αναστοχασμό.

Abstract

This article examines preschool teachers' definitions of self-reflection. According to the literature the effective teacher should have the ability to reflect on what is happening in the context of school. Self-reflection helps teachers understand the complex nature of teaching and classrooms. The purpose of this paper is to examine preschool teachers' definitions of self-reflection through the use of a self-reflection diary. In the part of the design of the research tools and their analysis, the research of mixed methods was followed in order to ensure a more complete understanding of the issue under consideration. The research lasted four weeks and involved 47 preschool teachers serving in public kindergartens in Western Greece. Preschool teachers' definitions of self-reflection were derived using a weekly reflection diary. NVivo-8 quality analysis software and SPSS statistical package were used for data analysis. The results of the study showed that the use of a weekly self-reflection diary influences preschool teachers' perceptions of what reflection is. The definitions given by the participants as the weeks to complete the self-reflection diary go on, contain more and more elements of Dewey's scientific definition about self-reflection.

© 2021, Α. Κοκκόση, Μ. Πούλου, Γ. Κουστουράκης, Ν. Χανιωτάκης
Άδεια CC-BY-SA 4.0

Λέξεις-κλειδιά: Αναστοχασμός, εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας, ημερολόγιο αναστοχασμού, σχολικό πλαίσιο, διδασκαλία

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

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1. Ορισμός αναστοχασμού

Στη βιβλιογραφία έχουν διαμορφωθεί αρκετοί όροι που αφορούν τον αναστοχασμό, χωρίς ωστόσο να εντοπίζεται ένας σαφής προσδιορισμός του όρου, με τις όποιες προσπάθειες να καθρεφτίζουν την υποκειμενική άποψη του ερευνητή (Lucas, 2012). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα στη βιβλιογραφία να χρησιμοποιούνται αρκετοί όροι ως ταυτόσημοι της έννοιας του αναστοχασμού (π.χ. self-reflection, reflection, critical reflection, reflexivity, reflective practice, reflective thinking, inquiry-oriented teacher education, reflection-in action, teacher as researcher, teacher as decision-maker, teacher as professional, teacher as problem-solver, αναστοχασμός, στοχαστικόκριτική θεώρηση, εκπαιδευτικός στοχασμός, στοχασμός, κριτικός στοχασμός) (Calderhead, 1989· Hatton, & Smith, 1995· Καλογρίδη, 2007· Κώστας, 2015· Ματσαγγούρας, 1998· Ματσαγγούρας, & Κασούτας, 2007· Μιχαλοπούλου, 2007· Παπακώστα, 2010· Van Manen, 1994· Zeichner, & Tabachnik, 2001). Στην εν λόγω εργασία υιοθετούμε τον όρο αναστοχασμός (Μιχαλοπούλου, 2007· Παπακώστα, 2010).

Αντίστοιχα συναντάμε και διάφορους ορισμούς για τον αναστοχασμό. Ωστόσο, δεν εντοπίζεται ένας κοινά αποδεκτός στον ελληνικό και διεθνή χώρο (Farrell, 1988· Καλαϊτζοπούλου, 2001· Κουτρούμπα, Βούλγαρη, & Αντωνοπούλου, 2020· Kalk, Luik, Taimalu, & Täht, 2014· Kreber, 2005· Van Woerkom, Nijhof, Nieuwenhuis, 2002) παρά την ύπαρξη συμφωνίας όσον αφορά τη σημαντικότητά του στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης (Gelfuso, 2016).

Ο Dewey θεωρείται «πρωτεργάτης» στην εισαγωγή της έννοιας του αναστοχασμού στο χώρο της εκπαίδευσης, στο βιβλίο του *How we think* χρησιμοποίησε πάνω από τριάντα διαφορετικούς ορισμούς προκειμένου να σκιαγραφήσει τι είναι ο αναστοχασμός. Τον περιγράφει ως ένα ιδιαίτερο τρόπο σκέψης που δεν συγκρίνεται με μια απλή συμπτωματική εξέταση μιας κατάστασης (Dewey, 1933· Rodgers, 2002· Sparks-Langer, & Colton, 1991). Ο Dewey (1933) ορίζει τον αναστοχασμό «ως την ενεργή, επίμονη και προσεκτική εξέταση οποιασδήποτε πεποιθήσης ή υποτιθέμενης μορφής γνώσης υπό το φως των στοιχείων που την υποστηρίζουν-και των περαιτέρωσυμπερασμάτων στα οποία τείνει- καθώς και των συνέπειών στις οποίες οδηγούν» (Dewey, 1933: 9· Jay, & Johnson, 2002· Toom, Husu, & Patrikainen, 2015).

Οι Glaser (1941), Paul (1993), Ennis και Norris (1989) αντιλαμβάνονται και ορίζουν τον αναστοχασμό με τελείως διαφορετικό τρόπο από τον Dewey. Δεν ενστερνίζονται τις θέσεις του Dewey ότι είναι συνειδητή απόφαση του ατόμου να θέτει σε αμφισβήτηση τις απόψεις που θεωρούνται δεδομένες και τον συσχετισμό που κάνει μεταξύ του αναστοχασμού με τη δράση και την αλλαγή. Κατά κύριο λόγο ενδιαφέρονται για το πώς θα αναλυθεί μια κατάσταση, δίνοντας σημασία στο να εφαρμοστούν οι κανόνες και τα κριτήρια του ορθού λόγου. Ο Glaser ορίζει τον αναστοχασμό ως «1) Μία στάση του να είναι κανείς διατεθειμένος να εξετάζει στοχαστικά τα προβλήματα και τα ζητήματα που βιώνει, 2) η γνώση των μεθόδων της ορθολογικής διερεύνησης και συλλογιστικής, 3) η ικανότητα εφαρμογής αυτών των μεθόδων» (Glaser, 1941: 5-6). Ο Paul δίνει έναν παρεμφερή ορισμό: «Κριτική σκέψη είναι η πειθαρχημένη και αυτοκατευθυνόμενη σκέψη, που λειτουργεί με βάση ορισμένους διανοητικούς κανόνες (ιδιότητες της κριτικής σκέψης) και προσανατολίζεται σύμφωνα με τη φύση του προβλήματος ή τη γνωστική περιοχή» (Paul, 1993: 137). Οι Ennis και Norris ορίζουν με τη σειρά τους τον κριτικό στοχασμό ως «ορθολογική και στοχαστική σκέψη, που επικεντρώνεται σε μια απόφαση για το τι να πιστέψει ή να πράξει κανείς» (Ennis, & Norris, 1989: 3· Κόκκος, 2010).

Οι θέσεις για τον αναστοχασμό του Γερμανού φιλόσοφου Habermas, συνεργάτη του Ινστιτούτου Κοινωνικής Έρευνας της Φρανκφούρτης, περιγράφουν τον εκπαιδευτικό ως ερευνητή στο χώρο της δουλειάς του. Εισάγει την έννοια του στοχαστικού διαλόγου σύμφωνα με τον οποίο: «Κάθε άτομο που είναι σε θέση να εκφράζεται και να δρα μπορεί να συμμετέχει στον στοχαστικό διάλογο. Όλοι μπορούν να επεξεργάζονται κριτικά κάθε μορφής παραδοχές. Όλοι μπορούν να θέτουν στην κρίση του στοχαστικού διαλόγου κάθε μορφής παραδοχές. Όλοι μπορούν να εκφράζουν τις απόψεις, τις επιθυμίες και τις ανάγκες τους. Κανείς δεν εμποδίζεται από εσωτερικές ή εξωτερικές αιτίες από το να ασκεί τα δικαιώματά του για συμμετοχή στο στοχαστικό διάλογο και να επεξεργάζεται στοχαστικά όλες τις παραδοχές του» (Habermas, 1990: 89). Οι θέσεις της Σχολής της Φρανκφούρτης επηρέασαν τις αντιλήψεις του Paulo Freire και του Jack Mezirow, οι οποίοι έθεσαν τον κριτικό στοχασμό στο επίκεντρο της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Σύμφωνα με τον κριτικό στοχασμό ο εκπαιδευτικός που αναστοχάζεται διερευνά τις παραδοχές του, αναζητώντας το πώς αυτές επηρεάζουν τον τρόπο που σκέφτεται και ενεργεί. Ελέγχει τις παραδοχές του καθώς αξιολογεί το κατά πόσο είναι έγκυρες και αξιόπιστες, παρατηρεί τις καταστάσεις από διαφορετικές

οπτικές γωνίες και κατανοεί το πώς τον βλέπουν οι άλλοι. Τέλος, αποφασίζει ποιες θα είναι οι μελλοντικές ενέργειες τους (Βούλγαρη, 2017· Brookfield, 2011: 11-13· Calderhead, 1989).

Ο Brookfield (1995) για τον κριτικό στοχασμό υποστηρίζει ότι η οπτική γωνία του παρατηρητή διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο κατά τη διαδικασία εξέτασης μιας κατάστασης. Ο εκπαιδευτικός που αναστοχάζεται θα πρέπει να αντιληφθεί τη διδασκαλία του από όσες περισσότερες οπτικές γωνίες μπορεί (την αυτοβιογραφία, τη σκοπιά του μαθητή, τις εμπειρίες των συναδέλφων και τη θεωρία που περιέχεται στη βιβλιογραφία) (Brookfield, 1995· Κόκκος, 2010· Miller, 2010).

Ο Freire βασίστηκε στις παραπάνω απόψεις και προσέγγισε την έννοια του αναστοχασμού από μία φιλοσοφική σκοπιά. Ο Freire με την έννοια της κριτικής συνειδητοποίησης (conscientisation) που εισήγαγε αναφέρει ότι το άτομο όταν διαπιστώνει την προβληματική κατάσταση που αντιμετωπίζει συνειδητοποιεί ότι ο μόνος τρόπος για να απελευθερωθεί είναι αν προσπαθήσει να την μετασηματίσει (Ψαριανός, 2012).

Ο Mezirow και ο Brookfield επηρεασμένοι από τις ιδέες ορισμένων ερευνητών όπως ο Dewey, Freire και ο Habermas εισήγαγαν τη θεωρία της μετασηματίζουσας μάθησης στη βάση της οποίας βρίσκεται ο κριτικός στοχασμός. Η αμφισβήτηση του τρόπου που σκέφτονται και ενεργούν τα άτομα πηγάζει από τον κριτικό στοχασμό και είναι απαραίτητο προκειμένου να γίνει η μετασηματίζουσα μάθηση (Βούλγαρη, 2017· Κόκκος, 2010). Ως κριτικό στοχασμό ορίζουν: *«τον έλεγχο της εγκυρότητας των επιχειρημάτων επάνω στα οποία βασίζονται οι νοητικές συνήθειες, την επαναξιολόγηση των πηγών του τρόπου σκέψης μας, δηλαδή των πρότερων παραδοχών που έχουμε υιοθετήσει, καθώς και του τρόπου με τον οποίο αυτές ενσταλλάχθηκαν στη συνείδησή μας μέσα από τις διάφορες επιρροές που δεχθήκαμε, τη διερεύνηση των συνεπειών, που οι νοητικές συνήθειές μας μπορεί να επιφέρουν στη ζωή μας και στο κοινωνικό γίγνεσθαι»*(Κόκκος, 2010· Mezirow, 1990).

Ο Schön (1983) με τη σειρά του εισήγαγε τον όρο του αναστοχαζόμενου επαγγελματία (Καλαϊτζοπούλου, 2001: 13) και προβάλλει τον αναστοχασμό ως μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης για όλους τους κλάδους των επιστημών (Βούλγαρη, 2017· Schön, 1983). Στο έργο του κυριαρχούν οι έννοιες «αναστοχασμός πάνω στη δράση» (reflection-on-action) και «αναστοχασμός κατά τη διάρκεια της δράσης» (reflection-in-action). Το πρώτο αφορά τον αναστοχασμό του εκπαιδευτικού μετά το τέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και το άλλο συνδέεται με την προσπάθεια του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίσει και να επιλύσει ένα πρόβλημα κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την ώρα εκείνη που το αντιμετωπίζει (Καλαϊτζοπούλου, 2001· Κουτρούμπα κ.ά., 2020). Ο Schön ορίζει τον αναστοχασμό ως την ύπαρξη ενός γεγονότος ακατανόητου που το άτομο επιχειρεί να κατανοήσει και να αντιμετωπίσει. Στην προσπάθεια αυτή αναστοχάζεται για τις αντιλήψεις τους σχετικά με τις ενέργειες του σε σχέση με αυτό το γεγονός, προχωρά σε επαναπροσδιορισμό και επαναπλαισίωση του προβλήματος προκειμένου να εντοπίσει τις μελλοντικές συνέπειες και να οδηγηθεί στην επίλυση της κατάστασης (Schön, 1983: 50, 63).

Τέλος, για τον Korthagen (2004) ο αναστοχασμός είναι μια διανοητική διαδικασία κατά την οποία ο εκπαιδευτικός επιχειρεί να αναδιαρθρώσει την προβληματική κατάσταση που αντιμετωπίζει με τις γνώσεις που ήδη διαθέτει (Dimitriadou, 2010: 10). Το μοντέλο ALACT (Action – Looking back – Awareness of essential aspects – Creating alternative methods of action – Trial) που δημιούργησε για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών βασίζεται στον αναστοχασμό. Συγκεκριμένα, είναι ένα κυκλικό μοντέλο με πέντε φάσεις. Η πρώτη φάση αφορά τη διδακτική παρέμβαση κατά την οποία ο εκπαιδευτικός περιγράφει την προβληματική κατάσταση που αντιμετωπίζει. Στη δεύτερη και τρίτη φάση τις λεγόμενες αναστοχασμός και εντοπισμός διδακτικών χαρακτηριστικών, ο εκπαιδευτικός καλείται να αντιληφθεί τι έχει συμβεί και την προβληματική κατάσταση που αντιμετωπίζει. Στην τέταρτη φάση τον ο εκπαιδευτικός έχοντας κατανοήσει την προβληματική κατάσταση καλείται να σχεδιάσει πάλι μια εναλλακτική διδακτική παρέμβαση και την πέμπτη φάση οι εκπαιδευτικοί δοκιμάζουν την εναλλακτική διδακτική παρέμβαση που σχεδίασε, η οποία αποτελεί στην ουσία την πρώτη φάση και σημαίνει την εκκίνηση ενός νέου κύκλου αποκαλύπτοντας μας ένα σπειροειδές μοντέλο (Βούλγαρη, 2017· Κουτρούμπα κ.ά., 2020· Korthagen, & Kessels, 1999· Korthagen, & Vasalos, 2005· Wegner, Weber, & Ohlberger, 2014).

Συμπερασματικά, ο αναστοχασμός αφορά μια κατάσταση που σκεφτόμαστε σε βάθος προκειμένου να την κατανοήσουμε και να πάρουμε μια απόφαση. Λογίζεται ως η βασική διαδικασία λήψης αποφάσεων, η οποία ενδέχεται να καταλήξει σε σπουδαίες προσωπικές αλλαγές (Αυγητίδου, 2014· Mezirow, 1997). Ο αναστοχασμός στο χώρο της εκπαίδευσης αφορά την πρόθεση των εκπαιδευτικών να αναλύσουν με κριτική ματιά τις πεποιθήσεις και τις διδακτικές τους πρακτικές (Farrell, 1998:10), μετατρέποντας την εμπειρία τους σε μάθηση (Boud, 2001: 10). Οι εκπαιδευτικοί αναστοχάζονται όταν έρχονται αντιμέτωποι με μια προβληματική κατάσταση, όταν αντιμετωπίζουν κάποια αμφιβολία και κάνουν προσπάθειες ώστε να

αντιμετωπίσουν την εν λόγω κατάσταση, να την επιλύσουν (Dewey, 1933· Mann, & Walsh, 2013· Semetsky, 2008· Spalding, & Wilson 2002). Οι εκπαιδευτικοί νουθετούνται να αναστοχάζονται μόνο για τα κρίσιμα επεισόδια που έλαβαν χώρα κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ως κρίσιμα επεισόδια ορίζονται όλες οι προβληματικές καταστάσεις που λειτουργούν ανασταλτικά στην ομαλή και εύρυθμη λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθιστώντας τη μη αποτελεσματική (Ibrahim, Surif, Arshad, & Mokhtar, 2012; Zembal-Saul, Blumenfeld, & Krajcik, 2000).

1.2. Το έργο του Dewey

Στην εν λόγω εργασία επιλέχθηκε ο ορισμός του Dewey για τον αναστοχασμό καθώς ήταν ο πρώτος που εισήγαγε την έννοια του αναστοχασμού στην εκπαίδευση με το έργο του να αποτελεί τη βάση σε ιστορικό και εννοιολογικό επίπεδο για την κατανόηση του αναστοχασμού στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Από το έργο του επηρεάστηκαν ορισμένοι από τους μεταγενέστερους ερευνητές του αναστοχασμού όπως οι Brookfield, Korthagen, Kolb, Schön, Mezirgow κ.ά. (Κόκκος, 2010).

Περιγράφει τον αναστοχασμό ως μια διανοητική διαδικασία, παρέχει ένα ολοκληρωμένο θεωρητικό υπόβαθρο βασισμένο σε συγκεκριμένα στάδια που αποδίδονται με σαφήνεια: «*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· Καλαιτζοπούλου, 2001).

Επιπλέον, στον ορισμό του Dewey εντοπίζονται δύο σημαντικά στοιχεία που του προσδίδουν επιπλέον δυναμική, το πρώτο αφορά τη διαδικασία της αξιολόγησης, η οποία δεν επικεντρώνεται μόνο στις τωρινές πεποιθήσεις του ατόμου αλλά στοχεύει στην επαναξιολόγηση των πεποιθήσεων του ατόμου που αποτέλεσαν τη βάση για τη διαμόρφωση των σημερινών ιδεών του. Το δεύτερο σχετίζεται με το ενδιαφέρον που εντοπίζεται στη μελέτη των συνεπειών που επιφέρει στο μέλλον κάθε πιθανή υπόθεση που έχει διατυπωθεί για την βελτίωση της προβληματικής κατάστασης, αντιλαμβανόμενος ότι ο εκπαιδευτικός που αναστοχάζεται πιθανόν μπορεί να προκαλέσει προσωπικές και κοινωνικές αλλαγές (Κόκκος, 2010).

Τέλος, σύμφωνα με τον Dewey η αναστοχαστική πρακτική εντοπίζεται στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στην εφαρμογή- υλοποίησή της και τέλος στην αξιολόγησή της (Ibrahim et al., 2012· Schon, 1987· Vloet, 2009). Οι αναστοχαστικοί εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν με κριτική ματιά οποιαδήποτε κατάσταση αντιμετωπίζουν (Valli, 1997) ενώ παράλληλα θα πρέπει να αναστοχάζονται όχι μόνο για την επίλυση των προβληματικών καταστάσεων που αντιμετωπίζουν αλλά συνολικά για όλες τις συνιστώσες που τους οδήγησαν σε αυτή την κατάσταση (Zeichner, & Liston, 2013). Ο Dewey αντιπαραθέτει τις αναστοχαστικές ενέργειες με τις μηχανικά επαναλαμβανόμενες ενέργειες καθώς οι δεύτερες στηρίζονται σε μη αληθείς πεποιθήσεις, ακολουθούν την παράδοση, δεν βασίζονται σε αποδεικτικά στοιχεία και είναι τυχαίες. Με τον αναστοχασμό να είναι αντίθετος με τις εγκαθιδρυμένες πεποιθήσεις (Dewey, 1933· Valli, 1997). Υποστηρίζει ότι χρειάζεται να αφιερώσει χρόνο κάποιος προκειμένου να αναστοχαστεί (Rodgers, 2002).

Σκοπός- Ερευνητικά ερωτήματα

Οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται το τι είναι ο αναστοχασμός και η αναστοχαστική διαδικασία θα είναι σε θέση να κατανοήσουν τη σύνθετη φύση της διδασκαλίας και γενικά των σχολικών τάξεων (Artzt & Armour- Thomas, 2015· Fendler, 2003· Freese, 2006· Gelfuso, 2016· Margolis, 2002· Mayes, 2001· Moore, 2002· Rock & Levin, 2002· Zeichner, 1996). Οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται τη διαδικασία του αναστοχασμού έχουν τη δυνατότητα να μελετήσουν, να ερμηνεύσουν ξανά και να επαναπροσδιορίσουν τις εμπειρίες τους, να αντιληφθούν την εκπαιδευτική τους πρακτική από διαφορετικές σκοπιές βασιζόμενοι στα δεδομένα που προέκυψαν από τη διαδικασία της αυτο- αξιολόγησης (Loughran, 2002· Munby, & Russell, 1990· Postholm, 2008· Schön, 1983, 1987, 2010). Μπορούν επίσης με συνέπεια να αναπτύξουν μεγαλύτερο έλεγχο των εμπειριών τους, οι οποίες παίζουν καθοριστικό ρόλο στην επαγγελματική τους ανέλιξη (Kalk et al., 2014· Korthagen, 2001· Liston, & Zeichner, 1990· Luttenberg, & Bergen, 2008· Reiman, 1999· Schön, 1987· Seikkula-Leino, Ruskovaara, Ikavalko, Mattila, & Rytkola, 2010· Shoffner 2009· Shulman, & Shulman, 2004· Spalding et al., 2002· Zeichner, & Liston, 1987). Η εμπειρία που αποκτούν οι εκπαιδευτικοί χωρίς τον αναστοχασμό πιθανόν να χαθεί και να μην αξιοποιηθεί προς όφελος της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Gibbs, 1988 όπ. αναφ. στο Kalk et al., 2014).

Ο αναστοχαζόμενος εκπαιδευτικός λαμβάνει αποφάσεις για την εκπαιδευτική διαδικασία με γνώμονα τις δημοκρατικές αρχές, χωρίς απερισκεψίες (Brookfield, 1995· Κώστας, 2015), δημιουργώντας θετικές σχέσεις με τους συναδέλφους και τα παιδιά, συζητώντας χωρίς δισταγμούς για τις εμπειρίες τους στο σχολικό πλαίσιο, αυξάνοντας την επαγγελματική ικανοποίηση του, την αυτοεκτίμησή του και την αποτελεσματικότητά του (Κώστας, 2015· Rocco, 2010). Μέσα από τη διαδικασία του αναστοχασμού οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν ρόλο αυτόνομων επαγγελματιών, οι οποίοι χαρακτηρίζονται από υπευθυνότητα, γνώση του εαυτού τους και αυτοπεποίθηση (Brookfield, 1995· Freese, 2006· Κώστας, 2015· Stanley, 1998· Loughran, 2002). Τους δίνεται η δυνατότητα να παρατηρούν προσεκτικά όλα όσα συμβαίνουν στο σχολικό πλαίσιο, να αξιολογούν την εκπαιδευτική τους πρακτική, να τη βελτιώνουν επηρεάζοντας την απόδοση και συνολικά τη συμπεριφορά των μαθητών τους (Calderhead, 1989 όπ. αναφ. στο Killeavy, & Moloney, 2010· Colton, & Sparks-Langer, 1993 όπ. αναφ. στο Braun, & Crumpler, 2004· Ibrahim et al., 2012· Noormohammadi, 2014· Rose, 2007 όπ. αναφ. στο Fatemipour, 2013· Runhaar, Sanders, & Yang, 2010· Zembal-Sauletal., 2000). Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέση να αναστοχάζεται για όλα όσα συμβαίνουν στο σχολικό πλαίσιο (Kalk et al., 2014· Korthagen, 2004· Leithwood, Aitken, & Jantzi, 1995· Perryman, Ball, Braun, & Maguire, 2017· Schön, 1983· Tateo, 2012).

Ωστόσο, παρά όλα αυτά τα θετικά που αναφέρθηκαν παραπάνω στη βιβλιογραφία ο εντοπισμός ερευνών για το πώς ορίζουν εν ενεργεία εκπαιδευτικοί τον αναστοχασμό είναι αρκετά περιορισμένος ενώ δεν εντοπίζονται μελέτες σε εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας. Στην Ελλάδα έχει διενεργηθεί μελέτη σε είκοσι δασκάλους δημόσιων δημοτικών σχολείων που διερευνούσε το πώς ορίζουν τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό. Από τις απαντήσεις τους φάνηκε ότι συσχετίζουν τον αναστοχασμό με την ανάκληση στη σκέψη μιας κατάστασης, τον προβληματισμό και τη σκέψη σχετικά με αυτή την κατάσταση. Ανέφεραν ότι μετά το τέλος της διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός αξιολογεί ξανά, θέτει ερωτήματα στον εαυτό του όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία με σκοπό την αλλαγή και τη βελτίωση των πρακτικών του (Βούλγαρη κ.ά., 2020).

Ακόμη μια έρευνα σε είκοσι εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων από την Πενσυλβάνια και το Νιου Τζέρσι των ΗΠΑ κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί περιέγραψαν τη διαδικασία του αναστοχασμού ως την παρατήρηση του πώς μαθαίνουν οι μαθητές και την παρατήρηση της διδασκαλίας τους με στόχο να σκεφτούν σε βάθος και να βελτιώσουν τη διδακτική τους πρακτική. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέφερε στους ορισμούς τους το σπουδαίο ρόλο που κατέχει η δράση κατά τη διαδικασία του αναστοχασμού (Shosh, 2011).

Με βάση τα παραπάνω και τις ελλείψεις που εντοπίζονται στη βιβλιογραφία σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να μελετηθούν οι ορισμοί των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας για τον αναστοχασμό μέσα από τη χρήση ημερολογίου αναστοχασμού. Τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας είναι:

- Πώς ορίζουν-αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας τον αναστοχασμό;
- Παρατηρείται διαφοροποίηση στους ορισμούς τους για τον αναστοχασμό μεταξύ των τεσσάρων εβδομάδων συμπλήρωσης του ημερολογίου αναστοχασμού;

2. Μεθοδολογία

2.1. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 47 νηπιαγωγοί που υπηρετούν σε δημόσια νηπιαγωγεία της Δυτικής Ελλάδας, στο σύνολο τους γυναίκες με μέσο όρο ηλικίας τα 38,8 έτη. Από τους 47 συμμετέχοντες, οι 17 είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου και δύο είναι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου.

2.2. Ερευνητικά εργαλεία

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας σχετικά με το πώς ορίζουν τον αναστοχασμό διερευνήθηκαν μέσα από τη χρήση ενός εβδομαδιαίου ημερολογίου αναστοχασμού, το οποίο αποτελείται από κλειστού και ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Το συγκεκριμένο ημερολόγιο αναστοχασμού δημιουργήθηκε στα πλαίσια διεξαγωγής διδακτορικής έρευνας και στη συγκεκριμένη μελέτη επιλέχθηκε να παρουσιαστεί ένα τμήμα του. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε μια ανοιχτού τύπου ερώτηση, η οποία ζητούσε από τους συμμετέχοντες να περιγράψουν τι είναι ο αναστοχασμός για τους ίδιους. Συνολικά το ημερολόγιο αναστοχασμού που σχεδιάστηκε περιλάμβανε δέκα ερωτήσεις εκ των οποίων οι τρεις ήταν ανοιχτού τύπου και οι άλλες επτά κλειστού τύπου. Οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις μελετούσαν εάν οι νηπιαγωγοί αναστοχάζονται, πώς ορίζουν / αντιλαμβάνονται τον αναστοχασμό, για ποια ζητήματα αναστοχάζονται και

ποιες απαιτήσεις θεωρούν ότι εγείρει ένας επιτυχημένος αναστοχασμός. Οι κλειστού τύπου ερωτήσεις μελετούν τη συχνότητα που αναστοχάζονται οι εκπαιδευτικοί, τα εργαλεία που χρησιμοποιούν για να αναστοχαστούν, τη χρονική στιγμή που το κάνουν, 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. Πέντε από τις κλειστού τύπου ερωτήσεις συμπληρώνεται με κλίμακα πέντε σημείων τύπου Likert και οι υπόλοιπες τρεις με τη χρήση ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής.

Η συμπλήρωση του ημερολογίου αναστοχασμού πραγματοποιήθηκε για τέσσερις εβδομάδες. Η εβδομαδιαία συμπλήρωση του είχε ως σκοπό την αποτύπωση των ορισμών των συμμετεχόντων για τον αναστοχασμό σε διαφορετικές χρονικές στιγμές και τον εντοπισμό ή όχι διαφοροποιήσεων στις απαντήσεις των συμμετεχόντων στο διάστημα των τεσσάρων εβδομάδων. Το ημερολόγιο αναστοχασμού περιλαμβάνεται στις τεχνικές συλλογής δεδομένων κατά τη διαδικασία αναστοχασμού των εκπαιδευτικών (Bray, & Harsch, 1996· Casanave, 2013· Dart, Boulton-Lewis, Brownlee, & McCrindle, 1998· Garza, & Smith, 2015· Good & Whang, 2002· Larrivee, 2010· Van Eekelen, Boshuizen, & Vermunt, 2005). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να κάνουν καταγραφή σε ημερολόγια τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα αν όχι σε καθημερινή βάση (Klimova, 2015). Η δομή των ημερολογίων που εντοπίζεται στη βιβλιογραφία διαφέρει, ορισμένα έχουν πλήρη έλλειψη δομής, άλλα διαμορφώνονται σε σχέση με ένα ορισμένο περιστατικό και άλλα έχουν συγκεκριμένες ερωτήσεις που ζητείται από τους συμμετέχοντες να απαντήσουν (Robson, 2010), όπως συμβαίνει και στην εν λόγω έρευνα. Το ημερολόγιο αναστοχασμού επιλέχθηκε να δομηθεί με συγκεκριμένες ερωτήσεις καθώς στα μη δομημένα ημερολόγια το ερευνητικό έργο μετατοπίζεται στους συμμετέχοντες μεταφέροντάς τους παράλληλα και μεγάλο κομμάτι της ευθύνης (Robson, 2010). Ακόμα, η χρήση συγκεκριμένων ερωτήσεων που μελετούν τις ενέργειες των συμμετεχόντων σε συγκεκριμένες χρονικές στιγμές ή περιόδους υποδεικνύεται και στη βιβλιογραφία (Bourque & Back, 1982 όπ. αναφ. στο Robson, 2010).

Χρησιμοποιήθηκε ανοικτού τύπου ερώτηση διότι συνίσταται για έρευνες μικρότερης κλίμακας και προσφέρει την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να απαντούν ελεύθερα εκφράζοντας τις απόψεις τους και τη γνώμη τους, χρησιμοποιώντας δικούς τους όρους και όχι επιλέγοντας μεταξύ προαποφασισμένων απαντήσεων. Αυτό έχει ως πλεονέκτημα ορισμένες φορές να δοθούν απαντήσεις μη αναμενόμενες, οι οποίες να μην εμπεριέχονται στις απαντήσεις που έχει αναφέρει ο ερευνητής αποκαλύπτοντας περαιτέρω διαστάσεις του φαινομένου που μελετάται. Τέλος, οι ανοικτού τύπου ερωτήσεις αποτυπώνουν βασικά χαρακτηριστικά των ποιοτικών δεδομένων όπως είναι η αυθεντικότητα, η αλήθεια και η σε βάθος διάσταση των απαντήσεων που δίνουν οι συμμετέχοντες (Bryman, 2017· Cohen, Manion, & Morrison, 2008).

3. Ανάλυση

Για την ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων που συλλέχθηκαν ακολουθήθηκε η παραγωγική διαδικασία ανάλυσης. Οι ορισμοί για τον αναστοχασμό που περιέγραψαν κάθε εβδομάδα οι συμμετέχοντες κατηγοριοποιήθηκαν σε προκαθορισμένες κατηγορίες, οι οποίες δημιουργήθηκαν με βάση τον επιστημονικό ορισμό του Dewey για τον αναστοχασμό. Ο λόγος που επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί ο ορισμός του Dewey για τον αναστοχασμό ως κριτήριο ανάλυσης προκειμένου να μελετήσουμε τους ορισμούς που περιέγραψαν οι συμμετέχοντες για τον αναστοχασμό έγινε γιατί η εξαγωγή συμπερασμάτων για τους ορισμούς τους δεν μπορεί να γίνει αυθαίρετα με βάση τις προσωπικές ερμηνείες και απόψεις της ερευνήτριας. Αλλά θα πρέπει να βασίζονται και να τεκμηριώνονται επιστημονικά από έναν ορισμό που είναι ευρέως αποδεκτός από την επιστημονική κοινότητα. Επιπλέον, ο Dewey ήταν ο πρώτος που εισήγαγε την έννοια του αναστοχασμού στην εκπαίδευση με το έργο του να αποτελεί τη βάση σε ιστορικό και εννοιολογικό επίπεδο για την κατανόηση του αναστοχασμού στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, με αρκετούς από τους μεταγενέστερους ερευνητές του αναστοχασμού να βασίζονται στη θεωρία του (Κόκκος, 2010).

Προκειμένου να μελετήσουμε εάν οι ορισμοί που περιέγραψαν οι συμμετέχοντες αποτυπώνουν τη διαδικασία του αναστοχασμού διαμορφώσαμε τρία κριτήρια (βλ. πίνακα 1) και ανάλογα με τον αριθμό των κριτηρίων που πληρούσαν οι ορισμοί των συμμετεχόντων εντάσσονταν στις τέσσερις κατηγορίες που διαμορφώθηκαν (βλ. πίνακα 2). Το πρώτο κριτήριο αφορούσε στο αν αναφερόταν στους ορισμούς των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας ότι ο αναστοχασμός ξεκινάει όταν αντιμετωπίζουν μια προβληματική κατάσταση, μια κατάσταση αμφιβολίας. Το δεύτερο κριτήριο αφορούσε στο αν αναφερόταν στους ορισμούς τους ότι ο εκπαιδευτικός για να μπορέσει να αναστοχαστεί πρέπει να είναι σε θέση να προσδιορίζει κάθε

φορά το ζήτημα που χρειάζεται να αναστοχαστεί και να γίνεται ενεργητική, επίμονη και προσεκτική θεώρηση του από μέρους του. Το τρίτο κριτήριο αφορούσε στο αν αναφερόταν στους ορισμούς τους για τον αναστοχασμό η διατύπωση πιθανών λύσεων, ο πειραματισμός πάνω σε αυτές τις λύσεις και η εύρεση της κατάλληλης λύσης ώστε να επιλυθεί η προβληματική κατάσταση που αντιμετωπίζουν (Dewey, 1933· Καλαϊτζοπούλου, 2001).

Πίνακας 1 Κριτήρια αναστοχασμού

Κριτήρια	Περιγραφή Κριτηρίου
Πρώτο Κριτήριο	Αν αναφέρουν στους ορισμούς τους ότι ο αναστοχασμός προκύπτει από ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζουν
Δεύτερο Κριτήριο	Αν αναφέρουν στους ορισμούς τους τον προσδιορισμό του προβλήματος-ζητήματος και την ενεργητική, επίμονη και προσεκτική θεώρηση του προβλήματος-ζητήματος
Τρίτο Κριτήριο	Αν αναφέρουν στον ορισμό τους την διατύπωση πιθανών λύσεων, τον πειραματισμό πάνω στις λύσεις, την κατάληξη στη λύση που θα συμβάλει προκειμένου να επιλυθεί το ζήτημα, για να βελτιωθεί η κατάσταση

Πίνακας 2 Κατηγορίες ορισμού αναστοχασμού

Κατηγορίες	Περιγραφή κατηγοριών
Αποκλίνει πλήρως από το επιστημονικό πρότυπο	Δεν αναφέρει κανένα από τα τρία κριτήρια
Μερική ταύτιση με το επιστημονικό πρότυπο	Όταν αναφέρει ένα από τα τρία κριτήρια. Και όταν ο ορισμός που δίνεται αποδίδεται η λογική του αναστοχασμού
Μεγάλη ταύτιση με το επιστημονικό πρότυπο	Όταν αναφέρει δύο από τα τρία κριτήρια. Θα πρέπει να αναφέρεται οπωσδήποτε στον ορισμό η λέξη «πρόβλημα» και «πιθανές λύσεις» ή «βελτίωση»
Απόλυτη ταύτιση με το επιστημονικό πρότυπο	Όταν αναφέρει και τα τρία κριτήρια

Εάν στους ορισμούς τους δεν αναφερόταν κανένα από τα παραπάνω κριτήρια ταξινομούσαν στην κατηγορία «Αποκλίνει πλήρως από το επιστημονικό πρότυπο». Εάν αναφερόταν ένα κριτήριο τότε κατατάσσονταν στην κατηγορία «Μερική ταύτιση με το επιστημονικό πρότυπο». Εάν στους ορισμούς τους αναφέρονταν δύο από τα παραπάνω κριτήρια και οπωσδήποτε η λέξη πρόβλημα, προβληματική κατάσταση και η διατύπωση πιθανών λύσεων για βελτίωση της υφιστάμενης κατάστασης, τότε κατηγοριοποιούνταν στην κατηγορία «Μεγάλη ταύτιση με το επιστημονικό πρότυπο». Τέλος, η τέταρτη κατηγορία «Απόλυτη ταύτιση με το επιστημονικό πρότυπο» επιλεγόταν όταν στους ορισμούς τους αναφέρονταν και τα τρία κριτήρια.

Προκειμένου να εξεταστεί αν οι διαφορές στους ορισμούς των συμμετεχόντων μεταξύ των τεσσάρων εβδομάδων ήταν στατιστικά σημαντικές, εφαρμόστηκε στο στατιστικό πακέτο του SPSS το μη παραμετρικό τεστ Friedman's Rank που χρησιμοποιείται για τον στατιστικό έλεγχο μιας ανεξάρτητης μεταβλητής σε εξαρτημένο δείγμα. Για να μπορέσει να εφαρμοστεί το Friedman's Rank test, λόγω της ανοιχτού τύπου ερώτησης, αναπτύχθηκε ένα «σύστημα βαθμολόγησης» των κατηγοριών που προέκυψαν (βλ. πίνακα 3) (Creswell, 2015· Ρούσσοι & Τσαούσης, 2010).

Πίνακας 3 Βαθμολόγηση κατηγοριών

Κατηγορίες	Βαθμός κατηγορίας
Αποκλίνει πλήρως από το επιστημονικό πρότυπο	1
Μερική ταύτιση με το επιστημονικό πρότυπο	2
Μεγάλη ταύτιση με το επιστημονικό πρότυπο	3
Απόλυτη ταύτιση με το επιστημονικό πρότυπο	4

Αναλυτικότερα, βαθμολογήθηκαν με τον αριθμό 1 οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συγκαταλέγονται στην κατηγορία «Αποκλίνει πλήρως από το επιστημονικό πρότυπο», με τον αριθμό 2 οι απαντήσεις που κατατάσσονται στην κατηγορία «Μερική ταύτιση με το επιστημονικό πρότυπο», με τον αριθμό 3 οι απαντήσεις των συμμετεχόντων που ταξινομούνται στην κατηγορία «Μεγάλη ταύτιση με το επιστημονικό πρότυπο», με τον αριθμό 4 οι απαντήσεις τους που συγκαταλέγονται στην κατηγορία «Απόλυτη ταύτιση με το επιστημονικό πρότυπο». Η πιο πλήρης απάντηση έπαιρνε τον βαθμό 4 προκειμένου να φαίνεται η διαφορά στον στατιστικό έλεγχο. Για κάθε εβδομάδα παρουσιάστηκαν και οι Μέσοι όροι των απαντήσεων τους.

Τέλος, προκειμένου να φαίνονται ξεκάθαρα και αναλυτικά οι αλλαγές στους ορισμούς των συμμετεχόντων δημιουργήθηκαν μοτίβα απαντήσεων ανά εβδομάδα συμπλήρωσης του ημερολογίου αναστοχασμού. Συνολικά δημιουργήθηκαν πέντε μοτίβα για τις τέσσερις εβδομάδες. Οι αριθμοί που δόθηκαν στην κάθε κατηγορία δεν φανερώνουν ιεραρχική ταξινόμηση, όπως συνέβη στο Σύστημα βαθμολόγησης κατηγοριών, αλλά εξυπηρετούν την ευκρινέστερη κατανόηση στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων (βλ. πίνακα 5).

4. Αποτελέσματα

4.1. Συνολικά ανά εβδομάδα αναστοχασμού

Πίνακας 4 Αριθμός συμμετεχόντων ανά κατηγορία ορισμών αναστοχασμού

Κατηγορίες	1 ^η εβδομάδα	2 ^η εβδομάδα	3 ^η εβδομάδα	4 ^η εβδομάδα
Αποκλίνει πλήρως από το επιστημονικό πρότυπο	13	10	0	0
Μερική ταύτιση με το επιστημονικό πρότυπο	26	29	29	0
Μεγάλη ταύτιση με το επιστημονικό πρότυπο	8	8	10	29
Απόλυτη ταύτιση με το επιστημονικό πρότυπο	0	0	8	18
Συμμετέχοντες	47	47	47	47

Από τα εμπειρικά δεδομένα προέκυψε ότι στους ορισμούς που δίνουν για τον αναστοχασμό οι συμμετέχοντες της έρευνας την πρώτη εβδομάδα 13 δεν αναφέρουν κανένα από τα κριτήρια που ορίστηκαν και ταξινομούνται στην κατηγορία «Αποκλίνει πλήρως από το επιστημονικό πρότυπο» (π.χ. «*Αναστοχασμός είναι η επίτευξη των στόχων που σχετίζονται με τις διδακτικές ενότητες της εβδομάδας*». «*Αναστοχασμός είναι η σκέψη πάνω σε ότι γνωρίζω μέχρι τώρα και ενδεχομένως θα βοηθήσει στο να γνωρίσω περισσότερο και καλύτερα αυτά που με ενδιαφέρουν*». «*Ο αναστοχασμός είναι ο τρόπος που μας βοηθά να αξιολογούμε το εκπαιδευτικό μας έργο*»). 26 αναφέρουν ένα κριτήριο και εντάσσονται στην κατηγορία «Μερική ταύτιση με το επιστημονικό πρότυπο» (π.χ. «*Ο αναστοχασμός είναι η διαδικασία που στόχο έχει τη βελτίωση της διαδικασίας διδασκαλίας-μάθησης. Είναι η επανεξέταση της διαδικασίας μάθησης, η αξιολόγηση της*». «*Ο αναστοχασμός είναι η επανεξέταση, η εκ νέου σκέψη, η δεύτερη ματιά, όσον αφορά κάποια ζητήματα που μας απασχολούν στην παιδαγωγική πράξη*». «*Ο αναστοχασμός είναι η διαδικασία κατά την οποία ο εκπαιδευτικός σκέφτεται αν οι δραστηριότητες που έκανε πέτυχαν τον στόχο τους δηλαδή να καταλάβουμε γιατί κάνουμε ότι κάνουμε και τι χρειάζεται για να αλλάξουμε*». «*Ο αναστοχασμός είναι γνωστική διαδικασία που βοηθάει στην αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού, τον προσδιορισμό λαθών την αξιολόγηση των παιδιών και γενικότερα της εκπαιδευτικής*

διαδικασίας»), 8 αναφέρουν δύο κριτήρια και εντοπίζονται στους ορισμούς τους οι λέξεις πρόβλημα, προβληματική κατάσταση και η διατύπωση πιθανών λύσεων για βελτίωση της υφιστάμενης κατάστασης και κατηγοριοποιούνται στην κατηγορία «Μεγάλη ταύτιση με το επιστημονικό πρότυπο» (π.χ. «Ο αναστοχασμός είναι ο εντοπισμός ενός προβλήματος ή θέματος άξιο προβληματισμού και η επίλυση του». «Ο αναστοχασμός είναι το να παρατηρείς γεγονότα, πράξεις, συμπεριφορές που σε προβληματίζουν και να προσπαθείς να βρεις τις καταλληλότερες δράσεις για καλύτερευση και βελτίωσή τους». «Ο αναστοχασμός είναι μία σύνθετη πνευματική διαδικασία κατά τη διάρκεια της οποίας ο εκπαιδευτικός εντοπίζει και περιγράφει ένα πρόβλημα ή μία κατάσταση που τον απασχολεί και προσπαθεί να βρει πιθανές, εναλλακτικές λύσεις για την αντιμετώπισή της. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας ο εκπαιδευτικός απαλλαγμένος από τον υποκειμενισμό του επιδιώκει να πλησιάσει με βλέμμα καθαρό το φαινόμενο της μελέτης του με στόχο την εύρεση λύσεων για τη βελτίωση των προβληματικών καταστάσεων») ενώ κανένας δεν εντάσσεται στην κατηγορία «Απόλυτη ταύτιση με το επιστημονικό πρότυπο».

Παρόμοια είναι και τα αποτελέσματα τη δεύτερη εβδομάδα συμπλήρωσης του ημερολογίου αναστοχασμού. Συγκεκριμένα, 10 συμμετέχοντες δεν ανέφεραν κανένα από τα τρία κριτήρια και συγκαταλέγονται στην κατηγορία «Αποκλίνει πλήρως από το επιστημονικό πρότυπο» (π.χ. «Ο αναστοχασμός σημαίνει συζήτηση καθημερινών πράξεων που συμβαίνουν στο χώρο του νηπιαγωγείου». «Ο αναστοχασμός είναι μια διαδικασία δια βίου μάθησης και συστηματικής διερεύνησης μέσω της οποίας ο εκπαιδευτικός ωφελείται πολλαπλώς, εμπλουτίζοντας και οικοδομώντας την επαγγελματική του γνώση». «Ο αναστοχασμός είναι η αναθεώρηση των αρχικών προβλέψεων πεποιθήσεων αντιλήψεων και γενικότερων στάσεων»). 29 νηπιαγωγοί συγκαταλέγονται στην κατηγορία «Μερική ταύτιση με το επιστημονικό πρότυπο» (π.χ. «Ο αναστοχασμός είναι μία διαδικασία κατά την οποία μέσω παρατήρησης, καταγραφής βελτιώνεις καταστάσεις και εκπαιδευτικές διαδικασίες». «Ο αναστοχασμός είναι πνευματική εξέταση κάθε δραστηριότητας που συμβαίνει στην τάξη προκειμένου να δούμε τι δεν λειτουργήσει και να το βελτιώσουμε. Μια μορφή αυτοκριτικής και αυτογνωσίας». «Ο αναστοχασμός είναι η επανεξέταση μιας δραστηριότητας που υλοποιείται μέσα στην τάξη με σκοπό τη βελτίωση της στο μέλλον»). 8 νηπιαγωγοί ταξινομούνται στην κατηγορία «Μεγάλη ταύτιση με το επιστημονικό πρότυπο» (π.χ. «Ο αναστοχασμός είναι η προσπάθεια να διευκρινίσω, να αντιληφθώ ένα πρόβλημα μέσα στην τάξη μου και μετέπειτα προσπάθειά μου για να βρω τις κατάλληλες λύσεις πάνω σε αυτό». «Ο αναστοχασμός πρόκειται για διαδικασία κατά την οποία προσπαθώ να αναλύσω και να αντιμετωπίσω ένα πρόβλημα που εντοπίζω στην τάξη μου προκειμένου να βρω εναλλακτικές λύσεις. Βελτιώνοντας τη γνώση μου, τα συναισθήματά μου και τη δράση μου κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον περιλαμβάνει την κριτική ανάλυση των καθημερινών επαγγελματικών πράξεων». «Ο αναστοχασμός σημαίνει να μπορώ, έχοντας εντοπίσει μια προβληματική κατάσταση, να σκεφτώ λύση, ώστε η κατάσταση αυτή να λειτουργήσει θετικά τόσο για τον μαθητή όσο και για μένα ως εκπαιδευτικός»). Καμία νηπιαγωγός δεν κατηγοριοποιείται στην κατηγορία «Απόλυτη ταύτιση με το επιστημονικό πρότυπο» την δεύτερη εβδομάδα.

Την τρίτη εβδομάδα παρατηρούμε ότι οι ορισμοί που δίνουν οι συμμετέχοντες διαφοροποιούνται. Κανένας ορισμός συμμετέχοντα δεν εντάσσεται στην κατηγορία «Αποκλίνει πλήρως από το επιστημονικό πρότυπο» ενώ 29 συμμετέχοντες αναφέρουν ένα κριτήριο στους ορισμούς τους και κατατάσσονται στην κατηγορία «Μερική ταύτιση με το επιστημονικό πρότυπο» (π.χ. «Ο αναστοχασμός είναι η προσπάθεια του εκπαιδευτικού να βελτιώνει προβληματικές καταστάσεις και δυσκολίες που αντιμετωπίζει στο πλαίσιο του σχολείου». «Ο αναστοχασμός είναι η διαδικασία κατά την οποία σκέφτομαι και συλλογίζομαι πράγματα που με απασχολούν για την εκπαιδευτική διαδικασία και τις σχέσεις με τους συναδέλφους και γονείς, προκειμένου να ληφθούν αποφάσεις και να διατυπωθούν πιθανές προτάσεις». «Ο αναστοχασμός είναι ο εντοπισμός των εκπαιδευτικών πρακτικών θεωριών εμπειριών και αντιλήψεων που είναι προβληματικές και χρήζουν αλλαγής»), 10 συμμετέχοντες αναφέρουν δύο κριτήρια και τις λέξεις πρόβλημα, προβληματική κατάσταση και η διατύπωση πιθανών λύσεων για βελτίωση της υφιστάμενης κατάστασης και ταξινομούνται στην κατηγορία «Μεγάλη ταύτιση με το επιστημονικό πρότυπο» (π.χ. «Ο αναστοχασμός μας επιτρέπει να βρίσκουμε λύσεις σε προβλήματα που αντιμετωπίζουμε, προκειμένου να βελτιωθεί η κατάσταση που δημιουργείται από το πρόβλημα. Ο αναστοχασμός είναι αυτό που βοηθάει τον εκπαιδευτικό να βελτιώσει ένα πιθανό πρόβλημα που αντιμετωπίζει μέσα από την προσεκτική εξέταση του. Ο αναστοχασμός είναι η νοητική διαδικασία η οποία βοηθάει τον εκπαιδευτικό να σκέφτεται αναλυτικά και σε ουδέτερη ψυχολογική κατάσταση τα όσα συνέβησαν ή συμβαίνουν. Με τον αναστοχασμό καθένας από εμάς μπορεί να δώσει πιο σωστές και πιο ολοκληρωμένες λύσεις σε καθημερινά προβλήματα, τα οποία έχουν μακροπρόθεσμα ή βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα. Βρίσκει λύσεις για τη βελτίωση της κατάστασης που αντιμετωπίζει»). Τέλος, 8 συμμετέχοντες αναφέρουν και τα τρία

κριτήρια και εντάσσονται στην κατηγορία «Απόλυτη ταύτιση με το επιστημονικό πρότυπο» (π.χ. «Ο αναστοχασμός είναι ο εντοπισμός ενός προβλήματος και η επίλυση του. Η προσεκτική διερεύνηση του, η διατύπωση πιθανών λύσεων και η απόφαση εν τέλει της κατάλληλης λύσης προκειμένου να βελτιωθεί η κατάσταση. Ο αναστοχασμός είναι η διαδικασία κατά τη διάρκεια της οποίας ο εκπαιδευτικός εντοπίζει και αναλύει μία κατάσταση ή ένα πρόβλημα που έχει προκύψει κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, επιχειρώντας να βρει εναλλακτικές λύσεις και τρόπους βελτίωσης»).

Την τέταρτη εβδομάδα κανένας συμμετέχοντας δεν αναφέρει ορισμό που να κατηγοριοποιείται στην κατηγορία «Αποκλίνει πλήρως από το επιστημονικό πρότυπο» και «Μερική ταύτιση με το επιστημονικό πρότυπο». 29 συμμετέχοντες την 4^η εβδομάδα κατηγοριοποιούνται στην κατηγορία «Μεγάλη ταύτιση με το επιστημονικό πρότυπο» (π.χ. «Ο αναστοχασμός είναι η διαδικασία κατά την οποία εκπαιδευτικός εντοπίζει μια προβληματική κατάσταση και προσπαθεί να δει πώς μπορεί να βελτιωθεί. Ο αναστοχασμός είναι η διαδικασία κατά την οποία όταν αντιμετωπίζω μια προβληματική κατάσταση προσπαθώ να βρω πιθανές λύσεις για να βελτιωθεί η κατάσταση στο μέλλον. Ο αναστοχασμός είναι η επανεξέταση των εκπαιδευτικών πρακτικών θεωριών εμπειριών και αντιλήψεων που είναι προβληματικές με στόχο την αλλαγή τους και τη βελτίωση τους»). 18 συμμετέχοντες αντίστοιχα κατηγοριοποιούνται στην κατηγορία «Απόλυτη ταύτιση με το επιστημονικό πρότυπο» (π.χ. «Ο αναστοχασμός είναι μια διαδικασία κατά την οποία αρχικά εντοπίζεις το ζήτημα το οποίο σε απασχολεί, το αναλύεις κριτικά και έπειτα καταλήγεις σε συγκεκριμένα συμπεράσματα, βάσει των οποίων αξιολογείς τις πρακτικές που ακολούθησες και προσπαθείς να βρεις λύσεις για να τις βελτιώσεις. Ο αναστοχασμός είναι μια διαδικασία αυτοκριτικής και μορφή αυτοέλεγχου. Σκέφτομαι, αναλύω ένα πρόβλημα που συμβαίνει στην τάξη και συγκεντρώνω πληροφορίες προκειμένου να βρω λύσεις και να βελτιώσω το υπάρχον θέμα. Ο αναστοχασμός μου επιτρέπει να ξανασκέφτομαι, επεξηγώ, ερευνώ, βρίσκω πιθανές λύσεις και να καταλήγω σε συμπεράσματα για ζητήματα που με απασχολούν, βελτιώνοντας την κατάσταση κάθε φορά. Ο αναστοχασμός είναι η παρατήρηση συμπεριφορών και στάσεων στο σχολείο, ο προβληματισμός και η αναζήτηση τρόπων επίλυσης διαφορών και εξομάλυνσης σχέσεων. Να δοκιμάσεις και να ελέγξεις ποια είναι η πιο κατάλληλη λύση για να αντιμετωπίσεις το πρόβλημα που αντιμετωπίζεις»).

Παρατηρούμε ότι οι ορισμοί που δίνουν κάθε εβδομάδα βαθμολογούνται με υψηλότερη βαθμολογία με τους μέσους όρους να αυξάνονται (1^η εβδομάδα χρήσης του ημερολογίου αναστοχασμού ο Μ.Ο. 1,89, 2^η εβδομάδα 1,95, 3^η εβδομάδα 2,55 και 4^η εβδομάδα 3,38) διαπιστώνοντας ότι όσο περνούν οι εβδομάδες οι ορισμοί που δίνουν οι συμμετέχοντες περιέχουν περισσότερα χαρακτηριστικά και κριτήρια του επιστημονικού προτύπου του Dewey. Για να ελέγξουμε εάν οι διαφορές αυτές είναι στατιστικά σημαντικές κάναμε χρήση του Friedman Test στο στατιστικό πακέτο του SPSS, διατυπώνοντας δύο πιθανές υποθέσεις. Η Μηδενική υπόθεση: Δεν υπάρχει σχέση μεταξύ της βαθμολογίας των εκπαιδευτικών και του εργαλείου αναστοχασμού ή η βαθμολογία των εκπαιδευτικών είναι ίδια και τις 4 εβδομάδες και η Εναλλακτική υπόθεση: Υπάρχει σχέση μεταξύ της βαθμολογίας των εκπαιδευτικών και του εργαλείου αναστοχασμού ή η βαθμολογία των εκπαιδευτικών διαφέρει μεταξύ των 4 εβδομάδων.

Η τιμή του p που προκύπτει από τον στατιστικό έλεγχο με το Friedman Test είναι μικρότερη ($p=0,000$) από το επίπεδο σημαντικότητας $0,005$ ($p<0,005$) με συνέπεια να απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και να επιβεβαιώνεται η εναλλακτική. Καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι υπάρχει διαφορά από εβδομάδα σε εβδομάδα στους ορισμούς που δίνουν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας για τον αναστοχασμό αποδεικνύοντας ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της βαθμολογίας των εκπαιδευτικών και του εργαλείου αναστοχασμού με τη σχέση αυτή να είναι στατιστικά σημαντική.

4.2. Διαφοροποίηση στις απαντήσεις των συμμετεχόντων ανά εβδομάδα

Στον ακόλουθο πίνακα παρουσιάζονται τα μοτίβα που δημιουργήθηκαν από τους ορισμούς που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί τις τέσσερις εβδομάδες συμπλήρωσης του ημερολογίου αναστοχασμού. Στις τέσσερις πρώτες στήλες παρουσιάζεται η ανάλυση του μοτίβου και στην τελευταία στήλη ο αριθμός των συμμετεχόντων που με βάση τις απαντήσεις τους συγκαταλέγονται σ' αυτό το μοτίβο.

Πίνακας 5 Μοτίβα ορισμών αναστοχασμού ανά εβδομάδα

Μοτίβα για τις 4 εβδομάδες					
1 ^η εβδομάδα	2 ^η εβδομάδα	3 ^η εβδομάδα	4 ^η εβδομάδα	Μοτίβο	N Συμμετεχόντων
1	1	2	3	1,1,2,3	10 N
1	2	2	3	1,2,2,3	3 N
2	2	2	3	2,2,2,3	16 N
2	2	3	4	2,2,3,4	10 N
3	3	4	4	3,3,4,4	8 N
Σύνολο συμμετεχόντων					47 N

Όπως φαίνεται και από τον πίνακα 5 η παρουσίαση των αποτελεσμάτων έγινε ανά μοτίβο ώστε να φαίνεται ξεκάθαρα η διαφοροποίηση στους ορισμούς τους ανά εβδομάδα. Ανεξάρτητα από το σημείο εκκίνησης του ορισμού των συμμετεχουσών το ημερολόγιο αναστοχασμού έδωσε ευκαιρίες αλλαγής του ορισμού του αναστοχασμού σε όλες τις συμμετέχουσες. Παρατηρώντας τα μοτίβα με τις απαντήσεις τους ανά εβδομάδα συμπλήρωσης του ημερολογίου αναστοχασμού διαπιστώνεται εμπλουτισμός των απαντήσεων τους με περισσότερα κριτήρια από τον ορισμό του Dewey για τον αναστοχασμό.

5. Συζήτηση

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γνωρίζουν τι είναι αναστοχασμός και από ποια βήματα αποτελείται η αναστοχαστική διαδικασία για να αντιληφθούν τις αντιλήψεις τους και τις πρακτικές τους με σκοπό να αναπτυχθούν επαγγελματικά (Brookfield, 1995· Freese, 2006· Ibrahim et al., 2012· Κώστας, 2015· Loughran, 2002· Kalk et al., 2014· Scanlan, & Chernomas, 1997), να κατανοήσουν τη συνθετότητα των σχολικών τάξεων και της εκπαιδευτική διαδικασίας (Artzt et al., 2015· Fendler, 2003· Freese, 2006· Gelfuso, 2016· Margolis, 2002· Mayes, 2001· Moore, 2002· Rock et al., 2002· Zeichner, 1996) με σκοπό να τη βελτιώσουν (Ab Rashid, 2018· Αυγητίδου, 2014· Noormohammadi, 2014· Runhaar et al., 2010· Schön, 1983).

Παρόλα αυτά δεν εντοπίζουμε στη βιβλιογραφία μελέτες σε εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας που να διερευνούν το πώς ορίζουν και αντιλαμβάνονται τον αναστοχασμό και την αναστοχαστική διαδικασία. Παρά μόνο ένα περιορισμένο αριθμό ερευνών σε δασκάλους δημόσιων δημοτικών σχολείων (Βούλγαρη κ.ά., 2020· Shosh, 2011). Συνολικά οι έρευνες για τον αναστοχασμό σε εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας είναι αρκετά περιορισμένες με ορισμένες από αυτές να μελετούν το βαθμό που αναστοχάζονται οι εκπαιδευτικοί μέσα από τη χρήση ανοιχτών ερωτήσεων (Pihlaja, & Holst, 2013) και ερωτηματολογίων (Stacks, Wong, & Dykehouse, 2013), τον τρόπο που αναστοχάζονται μέσα από τη χρήση βίντεο (Durand, Hopf, & Nunnenmacher, 2016) και το κατά πόσο οι αναστοχαστικές δεξιότητες επηρεάζουν την διδακτική τους ικανότητα (Ahmed, & Al-Khalili, 2013).

Από την ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων της μελέτης προέκυψε ότι οι ορισμοί των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας για τον αναστοχασμό διαφοροποιούνται μεταξύ των τεσσάρων εβδομάδων συμπλήρωσης του ημερολογίου αναστοχασμού, με αυτές τις διαφορές να είναι στατιστικά σημαντικές.

Την πρώτη εβδομάδα παρατηρούμε ότι 13 από τους 47 συμμετέχοντες αναφέρουν ορισμούς για τον αναστοχασμό που δε σχετίζονται με τη λογική του αναστοχασμού ενώ 26 ακόμα συμμετέχοντες αναφέρουν στους ορισμούς τους ως αιτία έναρξης της διαδικασίας του αναστοχασμού την ύπαρξη μιας προβληματικής κατάστασης κάτι που εντοπίζεται και στη βιβλιογραφία στους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί για τον αναστοχασμό και την αναστοχαστική διαδικασία (Dewey, 1933· Mann et al., 2013· Semetsky, 2008· Spalding et al., 2002). Η κατάσταση τη δεύτερη εβδομάδα διαφοροποιείται, εκτός από δέκα συμμετέχοντες που εξακολουθούν να αποδίδουν ορισμούς για τον αναστοχασμό χωρίς να αναφέρουν κάποιο κριτήριο, ενώ οι υπόλοιποι 29 συνεχίζουν να περιγράφουν στους ορισμούς τους ως αιτία έναρξης της διαδικασίας του αναστοχασμού την ύπαρξη μιας προβληματικής κατάστασης, αναγνωρίζοντας ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αναστοχάζονται για όλα όσα συμβαίνουν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά μόνο για πρωτόγνωρα ζητήματα που τους δημιουργούν αισθήματα αμφισβήτησης. Είναι τα λεγόμενα κρίσιμα επεισόδια που εντοπίζουμε στη βιβλιογραφία και παρουσιάστηκαν παραπάνω (Ibrahim et al., 2012;

Zemba-Saul et al., 2000). Οκτώ εκπαιδευτικοί τόσο την πρώτη όσο και τη δεύτερη εβδομάδα περιγράφουν στους ορισμούς τους την ύπαρξη μιας προβληματικής κατάστασης ως αιτία έναρξης της αναστοχαστικής διαδικασίας και τη διατύπωση πιθανών λύσεων για τη βελτίωση της προβληματικής κατάστασης, βασικά σημεία στη διαδικασία του αναστοχασμού (Dewey, 1933· Καλαϊτζοπούλου, 2001).

Την τρίτη εβδομάδα συμπλήρωσης του ημερολογίου αναστοχασμού διαπιστώνουμε ότι 29 από τους 47 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα στις περιγραφές που αναφέρουν για το πώς ορίζουν τον αναστοχασμό κάνουν λόγο για την ύπαρξη ενός προβλήματος και αναφέρουν σε ένα πολύ αρχικό επίπεδο, χωρίς να το περιγράφουν λεπτομερώς, την προσπάθεια για αλλαγή της κατάστασης που αντιμετωπίζουν, εντοπίζοντας ένα από τα τρία κριτήρια που έχουν οριστεί. Ακόμα, δέκα εκπαιδευτικοί εντοπίζουν δύο από τα τρία κριτήρια που έχουν οριστεί, περιγράφουν τη διαδικασία του αναστοχασμού ως απαραίτητη προκειμένου να επιλυθεί το πρόβλημα που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός, βρίσκοντας πιθανές λύσεις οι οποίες θα τον οδηγήσουν στην επίλυση και βελτίωση της κατάστασης. Ενώ οκτώ συμμετέχοντες αναφέρουν στους ορισμούς ότι ο αναστοχασμός προκύπτει από ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζουν, ότι χρειάζεται από μεριάς εκπαιδευτικών να προσδιορίσουν το πρόβλημα και να το αναλύσουν στα επιμέρους ζητήματα από τα οποία αποτελείται, προκειμένου να γίνει η διατύπωση πιθανών λύσεων, να πειραματιστούν και να αξιολογήσουν τις προτεινόμενες λύσεις με σκοπό να καταλήξουν στη λύση που θα συμβάλει προκειμένου να επιλυθεί το ζήτημα, για να βελτιωθεί η κατάσταση, αναφέροντας στους ορισμούς τους και τα τρία κριτήρια. Όλες αυτές οι διαδικασίες αποτελούν βασικές συνιστώσες στη διαδικασία του αναστοχασμού (Dewey, 1933· Καλαϊτζοπούλου, 2001· Mann et al., 2013· Semetsky, 2008· Spalding et al., 2002).

Τέλος, την τέταρτη εβδομάδα διαπιστώνουμε ότι 29 συμμετέχοντες στους ορισμούς τους για τον αναστοχασμό αναφέρουν την ικανότητα του εκπαιδευτικού να προσδιορίσει την προβληματική κατάσταση που απαιτεί αναστοχασμό, να βρει πιθανές λύσεις και να αξιολογήσει τις πιθανές λύσεις προκειμένου να αποφασίσει ποια είναι η πιο κατάλληλη για να βελτιωθεί η κατάσταση που αντιμετωπίζει. Ενώ 18 συμμετέχοντες περιγράφουν ορισμούς για τον αναστοχασμό που εμπεριέχουν και τα τρία κριτήρια που ορίστηκαν σύμφωνα με την ανάλυση. Αναφέρουν ότι ο αναστοχασμός είναι μια διαδικασία κατά την οποία αρχικά το άτομο εντοπίζει το ζήτημα το οποίο τον προβληματίζει, το σκέφτεται, το αναλύει κριτικά, συγκεντρώνει όλες τις πληροφορίες και διατυπώνει πιθανές λύσεις. Δοκιμάζει και ελέγχει τις πιθανές λύσεις ώστε να καταλήξει σε αυτή που είναι η πιο κατάλληλη για να επιλυθεί και να βελτιωθεί η προβληματική κατάσταση.

Συμπερασματικά, όλοι οι συμμετέχοντες στο διάστημα των τεσσάρων εβδομάδων που διήρκησε η έρευνα εμπλουτίζουν τους ορισμούς τους με κριτήρια που συναντάμε στον επιστημονικό ορισμό του Dewey για τον αναστοχασμό. Συγκεκριμένα, αναφέρουν ότι ο αναστοχασμός συμβαίνει όταν αντιμετωπίζουν μια προβληματική κατάσταση, ότι ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να είναι σε θέση να εντοπίσει και να προσδιορίσει το πρόβλημα-ζήτημα που χρειάζεται να αναστοχαστεί, ότι απαιτείται η ενεργητική, επίμονη και προσεκτική εξέταση του εκάστοτε ζητήματος- προβλήματος για το οποίο αναστοχάζονται και επισημαίνουν τη διατύπωση πιθανών λύσεων, την ύπαρξη πειραματισμού πάνω στις πιθανές λύσεις και τέλος την επιλογή της λύσης που θα βοηθήσει ώστε να επιλυθεί το ζήτημα- πρόβλημα που αντιμετωπίζουν και να βελτιωθεί η κατάσταση (Dewey, 1933· Καλαϊτζοπούλου, 2001). Οι 18 συμμετέχοντες την τέταρτη εβδομάδα αναφέρουν ορισμούς που εντάσσονται στην κατηγορία «Απόλυτη ταύτιση με το επιστημονικό πρότυπο», οι 29 περιγράφουν ορισμούς που ανήκουν στην κατηγορία «Μεγάλη ταύτιση με το επιστημονικό πρότυπο» ενώ δεν εντοπίζονται ορισμοί τους στις κατηγορίες: «Αποκλίνει πλήρως από το επιστημονικό πρότυπο», και «Μερική ταύτιση με το επιστημονικό πρότυπο».

Η διαφοροποίηση που παρατηρείται στους ορισμούς των συμμετεχόντων από εβδομάδα σε εβδομάδα συμπλήρωσης του ημερολογίου αναστοχασμού πιθανόν να οφείλεται συνολικά στη δομή του ημερολογίου αναστοχασμού. Οι ερωτήσεις που καλούνται να απαντήσουν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας είναι διατυπωμένες και οργανωμένες με τρόπο που πιθανόν βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να οργανώσουν τη σκέψη τους σε ξεκάθαρα βήματα προκειμένου να αναστοχαστούν για τα ζητήματα που τους απασχολούν στη σχολική μονάδα, να τα κατανοήσουν πληρέστερα και να τα επιλύσουν. Ενδεχομένως βοηθήθηκαν να εντοπίζουν όσα συμβαίνουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και τους προβληματίζουν και να μην τα λαμβάνουν ως δεδομένα (Fatemirour, 2013). Επιπλέον, στο σύνολό τους οι ερωτήσεις του ημερολογίου αναστοχασμού πραγματεύονται βασικές πτυχές της αναστοχαστικής διαδικασίας παρέχοντας τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να εστιάσουν σε συνιστώσες της αναστοχαστικής πρακτικής που πιθανόν να μην είχαν σκεφτεί προηγουμένως ότι είναι χρήσιμες κατά τη διαδικασία του αναστοχασμού. Η χρήση συγκεκριμένων ερωτήσεων είναι κάτι που προτείνεται και στη βιβλιογραφία στις περιπτώσεις που ο ερευνητής επιδιώκει να εξετάσει τις ενέργειες των συμμετεχόντων σε συγκεκριμένες χρονικές στιγμές (Bourque, & Back, 1982 όπ.

αναφ. στο Robson, 2010). Ενδεχομένως η χρήση του εβδομαδιαίου ημερολογίου αναστοχασμού δημιούργησε τις συνθήκες ώστε οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης να εντοπίσουν ορισμένα βασικά ζητήματα που απαιτούνται για να πραγματοποιηθεί η διαδικασία του αναστοχασμού.

Τέλος, η διαφοροποίηση στους ορισμούς τους ενδεχομένως οφείλεται στη συμπλήρωση των ημερολογίων αναστοχασμού σε εβδομαδιαία βάση καθώς στη βιβλιογραφία προτείνεται η καταγραφή ημερολογίων σε εβδομαδιαία αν όχι σε καθημερινή βάση (Klimova, 2015). Διότι οι εκπαιδευτικοί μέσα από τη χρήση των ημερολογίων είχαν τη δυνατότητα να θέτουν ερωτήσεις, να επεξεργάζονται σε βάθος τις παρεχόμενες πληροφορίες (Larrivee, 2006· Moon, 2006), να θέτουν σε αμφισβήτηση τις πεποιθήσεις τους και να τις εξετάζουν από διαφορετική οπτική (Daniels, 2002· Spalding et al., 2002· Wlodarsky, 2010) και μέσα από όλα αυτά να αντιλαμβάνονται τι απαιτείται για να μπορέσει κάποιος να αναστοχαστεί. Άλλωστε όταν οι εκπαιδευτικοί εντοπίσουν ότι κάτι δεν είχε τα αποτελέσματα που ανέμεναν αναρωτιούνται για τις αιτίες που συνέβαλαν σε αυτό και αναζητούν εναλλακτικές μελλοντικές δράσεις (Αυγητίδου, 2014· Boud, Keogh, & Walker, 2002).

Κλείνοντας, παρότι το ερευνητικό εργαλείο που σχεδιάστηκε και χρησιμοποιήθηκε δεν έχει ως πρωτεύον στόχο την καλλιέργεια της αναστοχαστικής ικανότητας στους εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας, παρέχει χρήσιμες πληροφορίες στους ερευνητές της εκπαίδευσης σχετικά με το πώς ορίζουν και αντιλαμβάνονται τον αναστοχασμό και την αναστοχαστική διαδικασία οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας, προκειμένου να αποτελέσουν τη βάση τους για τον σχεδιασμό αποτελεσματικών παρεμβάσεων καλλιέργειας της αναστοχαστικής ικανότητας σε εκπαιδευτικούς.

6. Βιβλιογραφία

- Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες*. Αθήνα: Gutenberg.
- 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.
- 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* (3rd ed.). New York, NY: Routledge.
- Βούλγαρη, Π. (2017). *Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό και τη συμβολή του στην επαγγελματική τους ανάπτυξη*. (Διπλωματική Εργασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο). Διαθέσιμο από <http://estia.hua.gr/browse/19055>.
- 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. *ERIC*, 1-13.
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Brookfield, S. D. (2011). *Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bryman, A. (2017). *Quantitative and qualitative research: further reflections on their integration*. In *Mixing methods: Qualitative and quantitative research*. London: Routledge.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and teacher education, 5*(1), 43-51.
- Casanave, C. P. (2013). *Journal writing in second language education*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Creswell, J. (2015). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. New York: Pearson.
- 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*. Chicago: Henry Regnery. New York: Dover Publications.
- Dimitriadou, Z. (2010). Investigating levels of reflection in EFL teachers of Greek state schools (master's thesis). Available from Apothesis Eap. (No. 44413).
- 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.
- Ennis, R. H. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational researcher*, 18(3), 4-10.
- Ennis, R., Norris, St. (1989). *Evaluating Critical Thinking*. Critical Thinking Press and Software.
- Farrell, T. (1998) Reflective teaching: the principles and practices. *Forum*, 36(4): 10-17.
- 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.
- Garza, R., & Smith, S. F. (2015). Pre-service teachers' blog reflections: illuminating their growth and development. *Cogent Education*, 2(1), 1–15.
- Glaser, E. (1941). *An Experiment in the Development of Critical Thinking*. New York: Columbia University.
- 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.
- Good, J. M., & Whang, P. A. (2002). Encouraging reflection in preservice teachers through response journals. *The Teacher Educator*, 37(4), 254–267.
- Habermas, J. (1990). *Moral Consciousness and Communicative Action*. Cambridge: Polity Press.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49.
- 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.
- 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.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καλογρίδη, Σ. (2007). Ο αναστοχαζόμενος εκπαιδευτικός και οι στρατηγικές έρευνας. Στο Δ. Χατζηδήμου, Κ. Μπίκος, Π. Στραβάκου & Κ. Χατζηδήμου (Επιμ.), *Πρακτικά 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος* (τομ. 2, σελ. 33-39). Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Κόκκος, Α. (2010). Κριτικός Στοχασμός: Ένα κρίσιμο Ζήτημα. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων : Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σελ. 65 – 93). Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Κουτρούμπα, Κ., Βούλγαρη, Ρ., & Αντωνοπούλου, Α. (2020). Εκπαιδευτικός Αναστοχασμός: Η Μεταγνωστική Ανατροφοδότηση στη Διδακτική Πράξη. *Επιστήμες Αγωγής*, 2020 (1), 112-128.

- Κώστας, Α. (2015). *Ηλεκτρονική κοινότητα πρακτικής άσκησης (e-ΚΠΑ): διερευνητική μελέτη περίπτωσης των κοινοτήτων πρακτικής με έμφαση στο στοχασμό και την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών* (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- 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.
- 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, 549-553.
- Korthagen, F. A. J. (April, 2001). *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. & A. Vasalos (2005) Levels in Reflection: Core Reflection as a Means to Enhance Professional Growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1): 47-71.
- Kreber, C. (2005). Reflection on teaching and the scholarship of teaching: Focus on science instructors. *Higher Education*, 50(2), 323-359.
- 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). Mahwah, NJ: 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). United Kingdom: Rowman & Littlefield Education.
- Leithwood, K., Aitken, R., & Jantzi, D. (2001). *Making Schools Smarter: A System for Monitoring School and District Progress*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- 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.
- Loughran, J. J. (2002). Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. *Journal of teacher education*, 53(1), 33-43.
- Lucas P. (2012, October). *Critical reflection. What do we really mean?* Paper presented at the 2012 Australian Collaborative Education Network National Conference, Perth, WA.
- Luttenberg, J., & Bergen, T. (2008). Teacher reflection: the development of a typology. *Teachers and teaching*, 14(5-6), 543-566.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Θεωρία της Διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. & Κασούτας, Μ. (2007). Η Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην εποχή της μετανεωτερικότητας: θεωρητικές αρχές, πρακτικές και ταξινόμηση των στοχαστικοκριτικών προσεγγίσεων. Στο Παν. Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα ΦΠΨ. (επιμ.) *Σύγχρονα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά θέματα. Χαριστήριος τόμος στον ομότιμο καθηγητή Ιωάννη Σ. Μαρκαντώνη*, σσ. 313-344. Αθήνα: Gutenberg.
- Μιχαλοπούλου, Κ. (2007). Το αναστοχαστικό μοντέλο διδασκαλίας και οι απόψεις φοιτητών παιδαγωγικού τμήματος για την πρακτική τους άσκηση. Στο Δ. Χατζηδημού, Κ. Μπίκος, Π. Στραβάκου & Κ.

- Χατζηδήμου (Επιμ.), *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Τόμος Β'*, (σσ. 171-178). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- 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.
- Mezirow, J. and Associates (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New directions for adult and continuing education*, 1997(74), 5-12.
- Miller, B. (2010). Brookfield's four lenses: Becoming a critically reflective teacher. *Faculty of Arts Learning and Teaching Committee*, University of Sydney.
- Moon, J. A. (2006). *Learning journals: A handbook for reflective practice and professional development*. New York: Routledge.
- Moore, K. B. (2002). Reflection for Program Improvement. *Early Childhood Today*, 16(8), 12-13.
- Munby, H., & Russell, T. (1990). Metaphor in the study of teachers' professional knowledge. *Theory into practice*, 29(2), 116-121.
- Noormohammadi, S. (2014). Teacher reflection and its relation to teacher efficacy and autonomy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98(1), 1380-1389.
- Παπακώστα, Χ. (2010). *Αρχική παιδαγωγική κατάρτιση εκπαιδευτικών με έμφαση στη στοχαστική παρατήρηση. Διδακτορική διατριβή* (Διδακτορική διατριβή, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 19366).
- Perryman, J., Ball, S. J., Braun, A., & Maguire, M. (2017). Translating policy: Governmentality and the reflective teacher. *Journal of Education Policy*, 32(6), 745-756.
- 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.
- Postholm, M. B. (2008). Teachers developing practice: Reflection as key activity. *Teaching and teacher education*, 24(7), 1717-1728.
- Ρούσσο, Π., & Τσαούσης, Ι. (2010). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Reiman, A.J. (1999). The evolution of role taking and guided reflection framework in teacher education: Recent theory and quantitative synthesis of research. *Teaching and Teacher Education*, 15(6), 597-612.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. (μτφ. Β.Π. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.
- Rocco, S. (2010). Making reflection public: using interactive online discussion board to enhance student learning. *Reflective Practice*, 11(3), 307-317.
- 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.
- 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.

- 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*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Josey Bass
- Schön, D. A. (2010). Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions. *Australian Journal of Adult Learning*, 50(2), 448-451.
- Seikkula-Leino, J., Ruskovaara, E., Ikavalko, M., Mattila, J., & Rytkola, T. (2010). Promoting entrepreneurship education: the role of the teacher?. *Education+ training*, 52(2), 117- 127.
- 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. (2009). The place of the personal: Exploring the affective domain through reflection in teacher preparation. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 783-789.
- Shosh, J. M. (2011). How teachers define and enact reflective practice: It's all in the action. *Action Researcher in Education*, 3(3), 104-119.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Spalding, E., & Wilson, A. (2002). Demystifying reflection: A study of pedagogical strategies that encourage reflective journal writing. *Teachers college record*, 104(7), 1393-1421.
- Sparks-Langer, G. M., & Colto, A. B. (1991). Synthesis of Research on Teachers' Reflective Thinking. *Educational leadership*, 48(6), 37-44.
- Stanley, C. (1998). A framework for teacher reflectivity. *TESOL Quarterly*, 32(3), 584-591.
- 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.
- Zeichner, K., & Liston, D. (2013). *Reflective teaching: An introduction* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zeichner, K., & Liston, D. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard educational review*, 57(1), 23-49.
- Zeichner, K. (1996). Teachers as reflective practitioners and the democratization of school reform. In K. Zeichner, S. Melnick, & M. L. Gomez (Eds.), *Currents of reform in preservice teacher education* (pp. 199-214). New York: Teachers College Press.
- Zeichner, K. M., & Tabachnick, B. R. (2001). Reflections on reflective teaching. In B.R. Tabachnick & K.M. Zeichner (Eds.), *Issues and practices in inquiry oriented teacher education* (pp. 72-87). London: Falmer.
- Zembal-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.
- 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 Manen, M. (1994). Pedagogy, virtue, and narrative identity in teaching. *Curriculum inquiry*, 24(2), 135-170.
- Van Woerkom, M., Nijhof, W., Nieuwenhuis, L. (2006). Critically reflective working behaviour: A survey research. In Jan N. Streumer (Eds), *Work-related learning* (pp. 285-308). Dordrecht: Springer.
- Valli, L. (1997). Listening to other voices: A description of teacher reflection in the United States. *Peabody journal of Education*, 72(1), 67-88.
- Vloet, K. (2009). Career learning and teachers' professional identity: narratives in dialogue. In M. Kuijpers & F. Meijers (Eds), *Career learning. Research and practice in education*. (pp. 69-84). Hertogenbosch, The Netherlands: Euroguidance.
- Wegner, C., P. Weber & S. Ohlberger (2014) Korthagen's ALACT model: Application and modification in the science project "Kolumbus- Kids". *Themes in Science & Technology Education*, 7(1): 19-34.
- 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.
- Ψαριανός, Ε. (2012, Οκτώβριος). *Η διαπολιτισμική διάσταση της εκπαιδευτικής θεωρίας του Paulo Freire*. Εισήγηση στο 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Αθήνα.