

Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο

Τόμ. 9, Αρ. 1 (2016)

Τεύχος 9-10

παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο

διεθνής περιοδική έκδοση παιδαγωγικών προβληματισμών

Θεματικός τόμος: Ζητήματα του σύγχρονου παιδαγωγικού
λόγου: Προβληματισμοί,
θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές
Επιμέλεια Τεύχους: Μαρία Δάρρα & Αλιβίζος Σοφός



Τεύχος, 9-10 2018

Ο Στοχασμός στην Εκπαιδευτική Πράξη και την Αρχική Παιδαγωγική Κατάρτιση

Απόστολος Κώστας

doi: [10.12681/revmata.31173](https://doi.org/10.12681/revmata.31173)

Copyright © 2022, Απόστολος Κώστας



Άδεια χρήσης [##plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-sa4##](https://plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-sa4##).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Κώστας Α. (2022). Ο Στοχασμός στην Εκπαιδευτική Πράξη και την Αρχική Παιδαγωγική Κατάρτιση . *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 9(1), 177–182. <https://doi.org/10.12681/revmata.31173>

Ο Στοχασμός στην Εκπαιδευτική Πράξη και την Αρχική Παιδαγωγική Κατάρτιση

Απόστολος Κώστας¹
apkostas@aegean.gr

Περίληψη

Με αφιετηρία εργασία του τρέχοντος τεύχους η οποία προσεγγίζει την έννοια του κριτικού στοχασμού στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και αναδεικνύει τη δυναμική σχέση ανάμεσα στην εμπειρία και τη μάθηση που οδηγεί τελικά σε αναπλαισίωση εντός μιας μετασχηματιστικής διαδικασίας, επιχειρείται στο παρόν κείμενο η προσέγγιση του στοχασμού στο πεδίο της εκπαίδευσης και της αρχικής παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, γίνεται μια βασική αναφορά στην έννοια και την τυπολογία του στοχασμού και την χρησιμότητά του για τον εκπαιδευτικό και εν συνεχεία δίνεται έμφαση στη στοχαστική σκέψη του ανερχόμενου εκπαιδευτικού (φοιτητή/τρια) και τους τρόπους με τους οποίους δυνητικά μπορεί να ενισχυθεί αυτή η διαδικασία, στο πλαίσιο ενός προπτυχιακού προγράμματος σπουδών.

1.Εισαγωγή στην Έννοια του Στοχασμού

Η έννοια της στοχαστικής σκέψης αποτελεί για πρώτη φορά αντικείμενο συστηματικής έρευνας στις αρχές του 20^{ου} αι. από τον **John Dewey** (1859-1952), ο οποίος παρέχει τη βάση για την κατανόηση του στοχασμού στο εκπαιδευτικό έργο, μέσα από την βηματική ανάλυση της στοχαστικής διαδικασίας και την ανάδειξη βασικών χαρακτηριστικών που πρέπει να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός ώστε να μπορεί να αναπτύξει στοχαστική σκέψη, δηλαδή για πρώτη φορά επιχειρείται μια λειτουργική προσέγγιση στην έννοια του στοχασμού (Harrington et al., 1996).

Λίγες δεκαετίες αργότερα, η προσέγγιση του Dewey αποτέλεσε σημείο αναφοράς στον επαναπροσδιορισμό των προγραμμάτων προετοιμασίας εκπαιδευτικών λόγω της αδυναμίας σύνδεσης της θεωρίας του εκπαιδευτικού προγράμματος και της πρακτικής στο σχολείο. Συνέπεια αυτής της προβληματικής αποτέλεσε, μεταξύ άλλων ερευνητικών προσεγγίσεων, το κίνημα του «σκεπτόμενου εκπαιδευτικού» και η προσέγγιση της «ρεαλιστικής εκπαίδευσης» (Korthagen & Kessels, 1999).

Επηρεασμένος εν μέρει από την προσέγγιση του Dewey για την δράση που βασίζεται στο στοχασμό, ο **Donald A. Schön** (1930-1997) αποτέλεσε τον σημαντικότερο θεωρητικό του στοχασμού κατά την δεκαετία του '80, αφού συνέδεσε την έννοια του στοχασμού με την επαγγελματική πρακτική και βοήθησε να φανεί πιο καθαρά πως ο στοχασμός μπορεί να αποτελέσει κομμάτι της καθημερινής επαγγελματικής ζωής.

Εκκινώντας από την βασική θέση πως η επαγγελματική δράση δεν μπορεί να εκληφθεί ως μια εφαρμοσμένη επιστήμη όπου απλά οι θεωρίες εφαρμόζονται στη πράξη, ο Schön υποστηρίζει ότι ο επαγγελματίας μπορεί να αναπλαισιώνει ένα πρόβλημα καθώς εργάζεται σε αυτό, να ελέγχει τις διάφορες διερμηνείες και λύσεις και να συνδυάζει τον στοχασμό και τη δράση. Στο έργο του (Schön, 1983; Schön, 1988) κυριαρχούν οι έννοιες της **πρακτικής γνώσης**, του **στοχασμού πάνω στη δράση** και του **στοχασμού κατά τη δράση**.

Τη δεκαετία του '80, παρόλη την ώθηση που δέχτηκε η έννοια της στοχαστικής σκέψης και του στοχαζόμενου επαγγελματία, δεν κατέστη δυνατός ο μετασχηματισμός του αρχικού ενθουσιασμού σε μια γενική παραδοχή/ομοφωνία από τον εκπαιδευτικό τομέα, στο τι τελικά συνιστά αυτή η έννοια, οδηγώντας σε ένα πλήθος ορισμών, μοντέλων, μεθοδολογιών και πρακτικών που αφορούν το στοχασμό ως έννοια και διεργασία στην εκπαιδευτική πράξη.

¹ Μέλος Ε.ΔΙ.Π., Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ph.D, M.Sc., B.Eng.

Στη διεθνή βιβλιογραφία αποτυπώνονται σημαντικές αποκλίσεις στο ίδιο το περιεχόμενο του στοχασμού, παρατηρείται μια έλλειψη σαφούς προσδιορισμού του όρου και γίνεται εμφανές πως η κάθε προσπάθεια οριοθέτησής του αντανακλά την υποκείμενη ιδεολογία ή/και το πλαίσιο του ερευνητή.

Ο στοχασμός μπορεί να διαφοροποιηθεί ως προς τους τύπους των διεργασιών, το πλήθος και είδος των υποθέσεων, τα κριτήρια της αναθεώρησης και το πλαίσιο αναγκαιότητάς του. Ένας τρόπος προσέγγισης της στοχαστικής διαδικασίας είναι η κατανόηση των διαφορετικών επιπέδων του στοχασμού, σε μια προσπάθεια ερευνητικής αντικειμενοποίησης και ερμηνείας του.

Ο όρος «**επίπεδο στοχασμού**» (Παπακώστα, 2010:88) αναφέρεται στη φύση, στο είδος και στα στάδια διαμόρφωσης του στοχασμού, ενώ η σχηματοποίηση των επιπέδων προϋποθέτει μια οργανωμένη βηματική διαδικασία τόσο στο βάθος, όσο και στο μετασχηματισμό, ή την κριτική σκέψη του στοχασμού. Αυτό που διαφοροποιεί συνήθως αυτές τις περιπτώσεις² είναι ο τρόπος που τα επιμέρους επίπεδα αντικειμενοποιούνται και που τελικώς αντιστοιχούν σε μια ιεραρχική, προοδευτικά κλιμακούμενη και αναπτυξιακή διαδικασία, η οποία εμπεριέχει έμμεσα ή άμεσα και το στοιχείο της ποιοτικής αξιολόγησης του στοχασμού.

Σύμφωνα με τους Hatton & Smith (1995), τα διαφορετικά μοντέλα αναπαράστασης μπορούν τελικώς να αναχθούν σε μια **τριμερή ταξινόμηση της φύσης του στοχασμού**, ξεκινώντας από την *μηχανιστική δράση, περνώντας μέσα από ένα ενδιάμεσο επίπεδο που περιλαμβάνει περιγραφή, διάλογο και κριτική και φθάνοντας στο ανώτερο επίπεδο στοχασμού το οποίο περιλαμβάνει αναπλαισίωση* στη βάση όλων των προηγούμενων.

2. Χρησιμότητα του Στοχασμού στην Εκπαιδευτική Πράξη

Ο στοχασμός παρουσιάζεται ως μια διαδικασία η οποία εμπεριέχοντας ρίσκο και πολυπλοκότητα δεν εγγυάται πως η όποια αλλαγή ή μετασχηματισμός της θεώρησης και πρακτικής του υποκειμένου, τελικά θα επιφέρει το επιθυμητό αποτέλεσμα στην εκπαιδευτική πράξη.

Ποιοι είναι λοιπόν κάποιοι από τους λόγους ή τα συγκριτικά πλεονεκτήματα, για τα οποία κάποιος/α εκπαιδευτικός θα εμπλεκόταν σε αυτή τη διαδικασία;

Στο πλαίσιο της **επαγγελματικής πρακτικής**, η έννοια του στοχασμού ουσιαστικά αντιστοιχεί στην απάντηση τεσσάρων απλών ερωτημάτων: «*που ήμουν, που είμαι τώρα, που πηγαίνω και για ποιο λόγο;*» (Higher Education Academy UK Centre for Legal Education, 2008), δηλαδή βοηθάει τον εκπαιδευτικό:

- στο να κατανοήσει τι ήδη γνωρίζει (ατομικό επίπεδο),
- να καθορίσει τι χρειάζεται να γνωρίζει ώστε να βελτιώσει την κατανόησή του στο γνωστικό αντικείμενο (επίπεδο συμφραζομένων),
- να νοηματοδοτήσει τις νέες πληροφορίες στο πλαίσιο των δικών του εμπειριών (σχισιακό επίπεδο),
- να κάνει επιλογές περαιτέρω μάθησης (αναπτυξιακό επίπεδο).

Στο πλαίσιο της **διδασκτικής/παιδαγωγικής πρακτικής** ο στοχασμός μπορεί να συμβάλει:

² Για μια εξαντλητική ανασκόπηση των διαφορετικών μοντέλων αναπαράστασης των επιπέδων στοχασμού, βλέπε το «Κεφ. 6 – Ο Στοχασμός στην Εκπαιδευτική Πράξη», στο 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, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης. Διεύθυνση Handle (EKT): <http://hdl.handle.net/10442/hedi/36821>

- στην αναθεώρηση της προϋπάρχουσας αντίληψης για τη διδασκαλία, η οποία διαμορφώνει την διδακτική φυσιολογία των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών και προέρχεται από τις σχολικές τους εμπειρίες, σε μεγαλύτερο βαθμό μάλιστα από τις γνώσεις και πρακτικές που διδάσκονται στο πρόγραμμα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων (Rogers, 1999),
- στην προσέγγιση καθημερινών απρόβλεπτων, σύνθετων και προβληματικών καταστάσεων των οποίων η αντιμετώπιση δεν είναι εφικτή μέσα από τεχνικές και επιστημονικές γνώσεις (Van Manen, 1995),
- στον σταδιακό μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών σε κριτικούς στοχαστές, δραστήριους ερευνητές και αυτόνομους επαγγελματίες με υψηλή αυτογνωσία, αυτοπεποίθηση και υπευθυνότητα (Brookfield, 1995).

Τέλος, η Rocco (2010) υποστηρίζει πως ο εκπαιδευτικός που έχει εντρυφήσει στην στοχαστική πρακτική παρουσιάζει καλύτερο επίπεδο διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές, υψηλότερο επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης και αίσθησης αποτελεσματικότητας (self-efficacy), έχει μεγαλύτερη άνεση και ικανότητα να καταγράφει και να συζητά τις εμπειρίες του, χρησιμοποιεί συχνότερα διερευνητικές μεθόδους, υποστηρίζει την αυτονομία στη μάθηση και απαιτεί από τον εαυτό του και τους μαθητές του να δρουν με ηθική και δεοντολογία.

3. Στοχασμός & Ανερχόμενος Εκπαιδευτικός

Ο στοχασμός δεν συνεισφέρει μόνο στην ανάπτυξη της επαγγελματικής πρακτικής των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών αλλά και στην ίδια την μαθησιακή τους διαδικασία, ενώ ο συνδυασμός εμπειρίας και στοχασμού στην επαγγελματική πρακτική οδηγεί στην επαγγελματική ανάπτυξη, υπονοώντας πως η μάθηση προέρχεται περισσότερο από το στοχασμό στην εμπειρία παρά από την ίδια την εμπειρία.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονισθεί πως ο στοχασμός στην εκπαιδευτική πράξη από τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς αφορά συνήθως στην επίλυση ενός προβλήματος κατά την διάρκεια της διδασκαλίας, ή στην αντιμετώπιση μιας κατάστασης εκ των υστέρων, αφού σταθμιστούν τα θετικά και αρνητικά στοιχεία, διαδικασία η οποία απαιτεί πρότερη εμπειρία για να βοηθηθεί ο εκπαιδευτικός προς μια κριτική προσέγγιση.

Στην περίπτωση όμως των **εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών** τίθεται το ερώτημα του κατά πόσο έχουν την απαιτούμενη εμπειρία, ικανότητα και χρόνο ώστε να εμπλακούν σε μια στοχαστική θεώρηση της συμμετοχής τους στη διαδικασία αυτή.

Μια λύση που προτείνεται από τους van Manen & Li (2001) είναι να στηριχθεί η διαδικασία στην έννοια της «σχεσιακής γνώσης», η οποία είναι μια μορφή γνώσης εγκαθιδρυμένη στις σχέσεις μας με τους άλλους, όπως για παράδειγμα οι κοινές εμπειρίες, η εμπιστοσύνη, η αναγνώριση, η εξάρτηση, η ηγεμονία, η ισότητα ή η εξειδίκευση.

Η σχεσιακή γνώση μπορεί να βοηθήσει στην εμφάνιση **διαλογικού στοχασμού** ανάμεσα σε ομότιμα υποκείμενα, ο οποίος σε αντίθεση με το **μονολογικό** στοχασμό, μπορεί να προάγει την κατανόηση σύνθετων καταστάσεων, αφού όταν ο στοχασμός αποκτήσει συνεργατικό χαρακτήρα, δηλαδή γίνεται στο πλαίσιο ομάδας, τότε ο εκπαιδευόμενος εκπαιδευτικός οδηγείται γρηγορότερα στην αντίληψη της επαγγελματικής του ταυτότητας (Parsons & Stephenson, 2005).

Επιπρόσθετα, θεωρώντας ως πλαίσιο αναφοράς την προσέγγιση του Schön, ο στοχασμός σε επίπεδο αρχικής παιδαγωγικής κατάρτισης αφορά κυρίως τον στοχασμό πάνω στη δράση, ο οποίος μπορεί να αποτελέσει βασική συνιστώσα της συμμετοχής σε μια κοινότητα δημιουργημένη γι' αυτό το σκοπό, έτσι ώστε οι συμμετέχοντες φοιτητές να στοχάζονται πάνω στην πρακτική τους άσκηση αφενός και αφετέρου να αναπτύσσουν την επαγγελματική

τους πρακτική βελτιώνοντας τις γνώσεις τους για την διδασκαλία και τη μάθηση (Rocco, 2010).

4. Ενδυνάμωση της Στοχαστικής Πρακτικής

Σημαντικό ρόλο στην ενδυνάμωση της στοχαστικής πρακτικής καλούνται να διαδραματίσουν οι διάφορες στρατηγικές, τεχνικές και μέσα που κάθε πρόγραμμα σπουδών υιοθετεί, προσαρμοζόμενο στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας στην οποία εφαρμόζεται, λαμβάνοντας υπόψη τρεις βασικές κατηγορίες παραγόντων που επηρεάζουν την ανάπτυξη στοχαστικής σκέψης στους ανερχόμενους εκπαιδευτικούς, όπως τα προσωπικά χαρακτηριστικά των φοιτητών/τριων, ο βαθμός διάδρασης με ομότιμους και το επίπεδο ακαδημαϊκής στήριξης.

Ο στοχασμός στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί βασικό εργαλείο για την συσχέτιση της θεωρίας με την πράξη και τις προσωπικές θεωρίες και αντιλήψεις του εκπαιδευτικού και δεν αποτελεί μια δεδομένη και αυτονόητη ικανότητα-δεξιότητα που την κατέχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί και κυρίως οι εκπαιδευόμενοι. Αντιθέτως, θα πρέπει να διδαχθεί, κυρίως μέσα από τα προγράμματα σπουδών τα οποία θα έχουν υιοθετήσει κατάλληλες τεχνικές και μεθόδους για την καλλιέργεια και ενδυνάμωση στοχαστικών ικανοτήτων, όπως ενδεικτικά περιγράφονται παρακάτω:

A. Μικροδιδασκαλία & Βιντεοσκοπημένες Διδασκαλίες

Η μικροδιδασκαλία συμβάλλει θετικά στο συνδυασμό θεωρίας και πράξης στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών, υπό τον όρο της χρήσης επιτυχημένων μοντέλων και αποτελεσματικής χρήσης της τεχνολογίας. π.χ. συνδυασμός μικροδιδασκαλίας και βιντεοσκοπημένων καλών πρακτικών διδασκαλίας και τον αναλυτικό σχολιασμό τους από το ακροατήριο.

B. Ημερολόγιο (*journal*)

Εξυπηρετεί τον στοχασμό πάνω στη δράση, δεδομένου πως αυτή η καταγραφή αποτελεί ένα μέσο επανεκτίμησης των όσων έλαβαν χώρα στη τάξη και στο μάθημα. Ιδιαίτερη περίπτωση αποτελεί το διαλογικό ημερολόγιο στο πλαίσιο μιας ομάδας που βοηθάει στην σύνδεση ανάμεσα σε αντιλήψεις και συμπεριφορές και στην δημιουργία νοήματος από τις συλλογικές εμπειρίες που καταγράφονται.

Γ. Ομότιμη Ανατροφοδότηση (*peer feedback*)

Η ανατροφοδότηση υπό το πρίσμα της ατομικής μάθησης, αφορά στην επιστροφή σε ένα σημείο αφετηρίας αξιολογικής ή διορθωτικής πληροφορίας γύρω από μια ενέργεια ή διαδικασία και η επίδραση της πολλαπλής ανατροφοδότησης από συμφοιτητές μπορεί να είναι και σημαντικότερη από αυτή του εκπαιδευτή/καθηγητή.

Δ. Φάκελος Εργασιών Εκπαιδευόμενου (*Portfolio*)

Αποτελεί μέσο συνδυασμού της εκπαιδευτικής θεωρίας και της διδακτικής πράξης, παρέχοντας στον εκπαιδευόμενο την δυνατότητα να στοχαστεί και να κατανοήσει το ρόλο του ως εκπαιδευτικός. Επίσης, του παρέχει την ευκαιρία να διαχωρίσει την πρακτική και θεωρητική του άποψη από τις απόψεις των υπολοίπων εκπαιδευόμενων, θέτοντας το δικό του προσωπικό στίγμα.

Ε. Μελέτη/ανάλυση περιπτώσεων/κρίσιμων Περιστατικών

Οι μελέτες εκπαιδευτικών περιπτώσεων και κρίσιμων περιστατικών στην τάξη, χρησιμοποιούνται ως παιδαγωγικά εργαλεία για την διερεύνηση της πολυπλοκότητας της

διδασκαλίας και της μάθησης σε καθοδηγούμενα περιβάλλοντα, όπως αυτό της πρακτικής άσκησης.

5. Επίλογος

Ο στοχασμός δεν αποτελεί ούτε νέα έννοια, ούτε νέα διεργασία. Εκ νέου όμως αποτελεί τα τελευταία χρόνια, αντικείμενο έντονης ερευνητικής προσπάθειας σε διάφορα επίπεδα, με βασικό στόχο τον επαναπροσδιορισμό των προγραμμάτων προετοιμασίας εκπαιδευτικών, εστιάζοντας στην βελτίωση δεξιοτήτων που θα επιτρέψουν στους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς να γίνουν στοχαζόμενοι επαγγελματίες.

Η ύπαρξη δε μοντέλων στοχασμού τα οποία μπορούν να βοηθήσουν σε μεγάλο βαθμό τον ερευνητή να αντικειμενοποιήσει και ερμηνεύσει χαρακτηριστικά και διαστάσεις, καθώς και τα επιμέρους στάδια διαμόρφωσης του στοχασμού, σε κάθε περίπτωση αποτελούν πολύ χρήσιμα μεθοδολογικά εργαλεία στην διερεύνηση του φαινομένου, που μπορούν να τροφοδοτήσουν με χρήσιμα δεδομένα τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό των προγραμμάτων προετοιμασίας των φοιτητών–ανερχόμενων εκπαιδευτικών στα Παιδαγωγικά Τμήματα.

Καθώς όμως, η αντικειμενοποίηση των επιπέδων ανά μοντέλο διαφέρει, θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ο βαθμός τεκμηρίωσης και εφαρμοστικότητας του μοντέλου σε πραγματικές συνθήκες, και προς την κατεύθυνση αυτή, μοντέλα ανάλυσης τα οποία χαρακτηρίζονται από μια ευρύτητα στην κατηγοριοποίησή τους, μπορεί να προσφέρουν ευχέρεια και ευελιξία στον ερευνητή.

Αναφορές

- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Harrington, H., L., Quinn-Leering, K. & Hodson, L. (1996). Written Case Analyses and Critical Reflection. *Teaching & Teacher Education*, 12(1), 25-37.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11, 33-49.
- Higher Education Academy UK Centre for Legal Education (2008). Introduction to developing Reflective Practice. Ανακτήθηκε Μάρτιο 27, 2013, από το <http://www.ukcle.ac.uk/resources/personal-development-planning/introduction/>.
- Korthagen, F., A., J., & Kessels, J., P., A., M. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28(4), 4-17.
- Parsons, M., & Stephenson, M. (2005). Developing reflective practice in student teachers: collaboration and critical partnerships. *Teachers and Teaching*, 11(1), 95-116.
- Rocco, S. (2010). Making reflection public: using interactive online discussion board to enhance student learning. *Reflective Practice*, 11(3), 307-317.
- Rogers, A. (1999). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Schön, D., A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London: Tample Smith.
- Schön, D., A. (1987). *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Van Manen, M. (1995). On the epistemology of reflective practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(1), 33-50.
- Van Manen, M., & Li, S. (2002). The Pathic principle of pedagogical language. *Teaching and Teacher Education*, 18, 215–224.
- 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. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Παπακώστα, Χ. (2010). *Αρχική παιδαγωγική κατάρτιση εκπαιδευτικών με έμφαση στη στοχαστική παρατήρηση*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: ΕΚΠΑ.