



## Ο Αναστοχασμός στα Προγράμματα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης Καθηγητών Αγγλικής

### Reflection in Teacher Education Programmes for Novice EFL Teachers

Παναγιώτα Γ. Καρκαλέτση

Η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στην έννοια του αναστοχασμού σαν αναπόσπαστο μέρος της επιμόρφωσης των καθηγητών της αγγλικής ως ξένης γλώσσας. Η παραδοχή της σπουδαιότητας του αναστοχασμού για την επιμόρφωση των καθηγητών αυτών είναι ευρεία μέσα στην επιστημονική κοινότητα. Οι θεωρητικές και ερευνητικές μελέτες που αφορούν στο θέμα αυτό αποκαλύπτουν ότι ο αναστοχασμός μπορεί να προαναγγείλει την απαρχή μιας αυθεντικής μαθησιακής διαδικασίας που οδηγεί σε εποικοδομητικές, προσωπικές αλλαγές και επαγγελματική αυτονομία. Αυτές οι διαστάσεις του θέματος καθιστούν επιτακτική την ανάγκη αξιολόγησης της ανάπτυξης ικανοτήτων αναστοχασμού των επιμορφούμενων καθηγητών κατά τη διάρκεια των προγραμμάτων επιμόρφωσης. Αυτός είναι και ο πρωταρχικός λόγος για τον οποίο η μελέτη αυτή αναζητά να διερευνήσει, στα πλαίσια της ελληνικής πραγματικότητας, εάν το υποχρεωτικό, εισαγωγικό πρόγραμμα επιμόρφωσης των νεοδιόριστων καθηγητών της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας, προσφέρει στους επιμορφούμενους το χώρο, το χρόνο και την υποστήριξη για να εμπλακούν συνειδητά και δημιουργικά σε αναστοχασμό. Η έρευνα η οποία διεξάγεται στα πλαίσια της μελέτης αυτής, υιοθετεί το ερωτηματολόγιο ως το μεθοδολογικό της εργαλείο για τη συλλογή επαρκών στοιχείων, η ανάλυση των οποίων θα μας οδηγήσει σε πολύτιμα συμπεράσματα. Από τα αποτελέσματα μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι το πρόγραμμα επιμόρφωσης, που αποτελεί το αντικείμενο έρευνας της παρούσας μελέτης, παρουσιάζει μια σημαντική αδυναμία περιθωριοποιώντας το ρόλο του αναστοχασμού και αφήνοντας ανεκμετάλλευτο το πλούσιο δυναμικό αυτού. Μέσα από την παρουσίαση των συμπερασμάτων αναδεικνύεται η ανάγκη για επαναπροσδιορισμό της αξίας και της ποιότητας του αναστοχασμού μέσα από την υιοθέτηση ποικίλων και πολλά υποσχόμενων μεθόδων.

☞

*The present paper focuses on the concept of reflection as an integral component of professional English Foreign Language teacher education. Many scholars have acknowledged its paramount importance in teachers' training and development and the relevant literature*

*reveals that reflection may herald the beginning of a true learning process towards professional growth, productive change and professional autonomy. Thus, it appears as an imperative need to evaluate whether teacher preparation programmes develop reflective abilities in their trainees. It is primarily for this reason that the study seeks to investigate whether the compulsory, induction training programme offered by the Greek State for the newly appointed English Foreign Language teachers (P.E.K. induction training programme) grants them sufficient space, time and support to engage in reflective thought and action consciously and creatively. The research that is conducted employs the questionnaire as its methodological tool with a view to collecting sufficient data, whose analysis will lead to valuable conclusions. The results show that the training programme under investigation bears a great weakness since it marginalises the role of reflection leaving its rich potential unexploited. The findings provide a strong case for assigning greater value to reflective practices and for enhancing the quality of reflection in the specific induction training programme through the adoption of various promising techniques.*

---

## **Εισαγωγή**

Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί της αγγλικής γλώσσας αντιμετωπίζοντας ποικίλες και σύνθετες απαιτήσεις στη σύγχρονη κοινωνία του 21<sup>ου</sup> αιώνα, καλούνται να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στο έργο τους στα πλαίσια της δημόσιας ξενόγλωσσης εκπαίδευσης που παρέχεται από το Ελληνικό κράτος. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους αποτελούν σημαντικό τροχό της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αυτό συνεπάγεται ότι πρέπει να δίδεται μεγάλη προτεραιότητα στα θέματα που αφορούν στην επαγγελματική ανάπτυξη αυτών. Η επαγγελματική κατάρτιση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι μεγίστης σημασίας για κάθε εκπαιδευτικό σύστημα. Ο σύγχρονος επιστημονικός προβληματισμός επιβάλλει τη θεώρηση του εκπαιδευτικού ως αυτόνομου επαγγελματία, ο οποίος πέρα από την κατοχή εξειδικευμένων επιστημονικών γνώσεων, σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας και άρτιας ψυχοπαιδαγωγικής επάρκειας οφείλει να σκέφτεται και να δρα σαν στοχαστικός επαγγελματίας-εκπαιδευτικός, ο οποίος ξέρει πώς να αξιοποιεί τον αναστοχασμό σε όλα τα στάδια και τις προεκτάσεις του σύνθετου εκπαιδευτικού του έργου.

Ως εκ τούτου, κεντρική έννοια της μελέτης και έρευνας που περιγράφεται στο κεφάλαιο αυτό είναι ο αναστοχασμός (reflection), που αδιαμφισβήτητα έχει αποτελέσει συχνό αντικείμενο εκπαιδευτικών άρθρων και μελετών της ξενόγλωσσης κατά βάση βιβλιογραφίας, πρωτίστως κατά την διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας. Η έννοια του αναστοχασμού εξετάζεται στα πλαίσια της εισαγωγικής επιμόρφωσης των νεοδιόριστων καθηγητών της Αγγλικής γλώσσας, που διεξάγεται στα αρμόδια Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα υπό την αιγίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Πιο συγκεκριμένα, στόχος είναι να διερευνηθεί εάν το μοντέλο επιμόρφωσης που υιοθετείται στα πλαίσια του προγράμματος αυτού, παρέχει στους εκπαιδευόμενους αυθεντικές ευκαιρίες για κριτικό αναστοχασμό, οι οποίες υπερβαίνουν τα στενά όρια της επιμόρφωσης και προάγουν την αυτόνομη στοχαστικοκριτική σκέψη και δράση των εκπαιδευτικών σε ποικίλες περιπτώσεις της σχολικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Η μελέτη επικεντρώνεται στη διερεύνηση της ύπαρξης και της ποιότητας του αναστοχασμού κατά τη διάρκεια της πρώτης εκ των τριών φάσεων του προγράμματος, εφόσον αυτή η φάση διαρκεί τις περισσότερες ώρες και είναι

υποχρεωτική για όλους τους επιμορφούμενους σύμφωνα με τις ως τώρα ισχύουσες διατάξεις.

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί θα γίνει εκτενής παρουσίαση των τεσσάρων βασικών αξόνων της μελέτης. Αρχικά, η πρώτη ενότητα θα σκιαγραφήσει το θεωρητικό υπόβαθρο που υποστηρίζει την έρευνα που έχει πραγματοποιηθεί. Αναφορές θα γίνουν στο ρόλο του αναστοχασμού στη σύγχρονη παιδαγωγική επιστήμη καθώς και στη θέση του στα πιο δημοφιλή μοντέλα επιμόρφωσης. Ταυτόχρονα, θα σκιαγραφηθούν τα χαρακτηριστικά, τα είδη και τα επίπεδα του αναστοχασμού, καθώς και οι τεχνικές εκείνες που τον προάγουν και οδηγούν τους εκπαιδευόμενους στο να αποκομίσουν τα οφέλη του τόσο σε επαγγελματικό όσο και προσωπικό επίπεδο. Η δεύτερη ενότητα επικεντρώνεται στους στόχους της έρευνας, στην περιγραφή του μεθοδολογικού εργαλείου που σχεδιάστηκε και υιοθετήθηκε καθώς και στα αποτελέσματα που προέκυψαν μετά τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν. Η σύνδεση των συμπερασμάτων αυτών με το θεωρητικό υπόβαθρο πραγματοποιείται στην τρίτη ενότητα με απώτερο στόχο την παρουσίαση των ουσιαστικών συμπερασμάτων της έρευνας που επηρεάζουν άμεσα τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς της Αγγλικής γλώσσας στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τη σκιαγράφηση αντισταθμιστικών μέτρων για βελτίωση της υπάρχουσας κατάστασης καθώς και με προτάσεις για μελλοντικές μελέτες επί διαφόρων εκφάνσεων του θέματος που διερευνήθηκε.

## **Θεωρητικό υπόβαθρο**

Το θεωρητικό υπόβαθρο της μελέτης αναδεικνύει τον κεντρικό και ουσιαστικό ρόλο που κατέχει ο αναστοχασμός σε προγράμματα κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε όλο τον κόσμο από το παρελθόν ως σήμερα. Ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια ο αναστοχασμός έχει κερδίσει την προσοχή πολλών επιστημόνων, οι οποίοι αποδέχονται και θεμελιώνουν την αξία του και τη συνεισφορά του στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Van Manen 1991, Korthagen 1993, Brookfield 1995, Moon 1999).

### **Ιστορική αναδρομή και ορισμός του αναστοχασμού**

Κάνοντας μια σύντομη ιστορική αναδρομή πρέπει να σημειωθεί ότι ο Dewey (1933) πρώτος αναγνώρισε την αξία του αναστοχασμού σαν εκείνη την πνευματική διαδικασία η οποία βοηθά τους επαγγελματίες να αντιμετωπίσουν ενεργά προβληματικές καταστάσεις, με υπευθυνότητα, ολόψυχα και με διευρυμένο πνεύμα. Ο Habermas (1971) συνέδεσε την κριτική αναζήτηση και κριτική σκέψη με το ιδανικό της επαγγελματικής και προσωπικής καταξίωσης. Η κεντρική συμβολή του Schon (1983, 1987) στον επιστημονικό προβληματισμό γύρω από την έννοια του αναστοχασμού έγκειται στο γεγονός ότι συνέδεσε τον κριτικό στοχασμό και την κριτική δράση με πολλές από τις πτυχές της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και πρακτικής σε τέτοιο βαθμό που ο επαγγελματίας-εκπαιδευτικός να σκύβει πάνω από τα προβλήματα που αναφύονται καθημερινά στην πορεία του με προσωπική ευθύνη, φροντίδα, δεξιότητες και αυτοπεποίθηση.

Η ενασχόληση της επιστημονικής κοινότητας με την έννοια του αναστοχασμού αναφορικά με τον τρόπο που σκέφτονται, ενεργούν αλλά και μαθαίνουν οι ενήλικες επαγγελματίες έχει αποφέρει ποικίλες προσεγγίσεις και ορισμούς. Ωστόσο, στην μελέτη υιοθετείται ο ορισμός της έννοιας από τον Korthagen (1993) ο οποίος προσεγγίζει τον αναστοχασμό σαν εκείνη την πνευματική διαδικασία που οδηγεί τους εκπαιδευτικούς να υποβάλλουν σε κριτική ανάλυση τα πιστεύω τους γύρω από τη διδασκαλία και το φαινόμενο της μάθησης,

δομώντας και ανασχηματίζοντας υπάρχουσες μορφές γνώσης, προβληματικές καταστάσεις και νέες εμπειρίες. Μέσα από αυτόν το δρόμο κριτικής σκέψης και δράσης ο εκπαιδευτικός δύναται να αντιμετωπίσει και να αναλάβει συνειδητά τις ευθύνες των πράξεών του ως αυτόνομος επαγγελματίας (Korthagen & Wubbels 1995).

Η ευρεία έννοια και φύση του αναστοχασμού καθιστούν επιτακτική την ανάγκη να εστιάσουμε στις διάφορες εκφάνσεις και πτυχές του όρου που την ανάγουν σε μια πολύπλοκη διαδικασία, η οποία μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς σε ποικίλα μονοπάτια στο ταξίδι τους για επαγγελματική και προσωπική καταξίωση.

### **Τύποι και επίπεδα αναστοχασμού**

Ένας τρόπος ουσιαστικής προσέγγισης της έννοιας του αναστοχασμού είναι η κατανόηση των τύπων και των επιπέδων του, που προτείνουν οι επιστήμονες στη σχετική ξενόγλωσση βιβλιογραφία (Schon 1983, Van Manen 1991). Σύμφωνα με τον Schon (1983) υπάρχουν δύο τύποι: αναστοχασμός κατά τη διάρκεια της δράσης (reflection-in-action) και αναστοχασμός μετά τη δράση (reflection-on-action). Στην πρώτη περίπτωση ταυτόχρονα με τη δράση ο επαγγελματίας-εκπαιδευτικός στοχάζεται και αξιολογεί την εκάστοτε κατάσταση έχοντας σαν αφετηρία διάφορες πτυχές της προγραμματισμένης ή μη δράσεως που εκτυλίσσεται γύρω του. Στη δεύτερη περίπτωση μετά την ολοκλήρωση της δράσης, ο επαγγελματίας-εκπαιδευτικός στρέφει συνειδητά την κριτική σκέψη και ματιά του στα πεπραγμένα σε μια προσπάθεια αποτίμησης, αξιολόγησης και ενδεχόμενης βελτίωσης των πραγμάτων.

Πέραν αυτών των δύο τύπων αναστοχασμού, ο Van Manen (1991) διακρίνει και έναν τρίτο τύπο που μετατρέπει τον επαγγελματία-εκπαιδευτικό σε κριτικό αναστοχαστή πριν προβεί σε οποιαδήποτε προγραμματισμένη μορφή δράσεως (anticipatory reflection). Σε αυτήν τη συγκεκριμένη περίπτωση ο εκπαιδευτικός δύναται να εκπονήσει σχέδιο δράσης το οποίο να βασίζεται όχι μόνο σε στόχους, που είναι επιθυμητό να επιτευχθούν, αλλά και σε πιθανές συνέπειες τις οποίες μπορεί να προβλέψει λαμβάνοντας υπόψη εκ των προτέρων τις ιδιαίτερες συνιστώσες της εκάστοτε εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Άλλοι πάλι επιστήμονες κάνουν λόγο για διαφορετικά επίπεδα στον αναστοχασμό (Van Manen 1977, Hatton & Smith 1995, Zeichner & Liston 1996, Jay & Johnson 2002). Σύμφωνα με αυτόν το διαχωρισμό μπορεί να γίνει λόγος για τεχνικό αναστοχασμό (technical reflection), για πρακτικό αναστοχασμό (practical reflection) καθώς και για κριτικό αναστοχασμό (critical reflection) (Van Manen 1977, Zeichner & Liston 1996). Στην περίπτωση του τεχνικού αναστοχασμού, ο εκπαιδευτικός εστιάζει την κριτική του σκέψη στην αποτελεσματικότητα των μεθόδων και τεχνικών που υιοθετεί για την επίτευξη προκαθορισμένων στόχων ενώ στην περίπτωση του πρακτικού αναστοχασμού ο εκπαιδευτικός αναλύει σε βάθος τη διάδραση του εκάστοτε εκπαιδευτικού περιβάλλοντος πάνω στους στόχους που έχουν τεθεί και στα υπάρχοντα αποτελέσματα.

Οι Hatton & Smith (1995) προτείνουν το διαχωρισμό του αναστοχασμού σε τρία άλλα επίπεδα: στον περιγραφικό αναστοχασμό (descriptive reflection) κατά τη διάρκεια του οποίου ο εκπαιδευτικός προβαίνει στην περιγραφή των συμβάντων της εκπαιδευτικής του πραγματικότητας, στον συγκριτικό αναστοχασμό (dialogic or comparative reflection) ο οποίος οδηγεί τον εκπαιδευτικό σε κατάσταση εσωτερικού διαλόγου με τον εαυτό του σε μία προσπάθεια διερεύνησης εναλλακτικών τρόπων προσέγγισης της πραγματικότητας και τέλος στον κριτικό αναστοχασμό (critical reflection) που συνεπάγεται σφαιρική και

ολοκληρωμένη θεώρηση των πραγμάτων υπό το πρίσμα του ευρύτερου σχολικού και κοινωνικού πλέγματος (Hatton & Smith 1995, Jay & Johnson 2002).

Όλα τα προαναφερθέντα επίπεδα αναστοχασμού μπορούν να αποτελέσουν ουσιαστικές και γνήσιες ευκαιρίες για όλους τους εκπαιδευτικούς ώστε να ξεδιπλώσουν την εκπαιδευτική τους εικόνα, να τη γνωρίσουν καλύτερα και να καθοδηγήσουν την επαγγελματική τους εξέλιξη συνειδητά και αυτόνομα. Πρόσφορο έδαφος για την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με την αναστοχαστική σκέψη και δράση όλων των τύπων και των επιπέδων μπορούν να αποτελέσουν τα προγράμματα κατάρτισης και επιμόρφωσης τα οποία θέτουν τον αναστοχασμό σαν στόχο ή σαν μια από τις βασικές τους προτεραιότητες.

### **Η θέση του αναστοχασμού στα μοντέλα επιμόρφωσης**

Η πολλά υποσχόμενη εικόνα του σύγχρονου εκπαιδευτικού ως ενός αναστοχαστικού επαγγελματία άρχισε να καλλιεργείται συστηματικά στα τέλη του 20<sup>ου</sup> αιώνα και να εκφράζεται μέσα από τα μοντέλα επιμόρφωσης που υιοθετήθηκαν σε πολλές χώρες του εξωτερικού (Korthagen 1999, Loughran 2002).

Η επικρατούσα αντίληψη σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως τον 20<sup>ο</sup> αιώνα πήγαινε πρωτίστως από το πνεύμα της τεχνοκρατικής ορθολογιστικής σκέψης. Σύμφωνα με τον Halliday (1998) από τον τεχνοκρατικό αυτό ορθολογισμό προήλθε η προσκόλληση σε ήδη δοκιμασμένες στρατηγικές διδασκαλίας καθώς και η πεποίθηση ότι η θεωρία από την επιστημονική γνώση έχει τον πρώτο λόγο στην καθοδήγηση της επαγγελματικής δράσης. Από αυτό το πνεύμα διακατέχονται τα πρώτα μοντέλα επιμόρφωσης που παρουσιάζονται στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία, δηλαδή το στατικό 'Craft Model' και το ακόμη πιο δημοφιλές 'Applied Science Model' (Wallace 1991).

Ενώ ως τον 20<sup>ο</sup> αιώνα επικράτησαν μοντέλα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που συμμορφώνονταν με τις αρχές της τεχνοκρατικής σκέψης και δράσης, τον 21<sup>ο</sup> αιώνα άρχισε να διαμορφώνεται μια νέα τάξη πραγμάτων. Η συμβολή των κογκνιτιβιστών προς αυτήν την κατεύθυνση ανάγεται στην ευρεία αποδοχή των απόψεών τους, σύμφωνα με τις οποίες όλοι οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί μπαίνουν σε μια εκπαιδευτική πραγματικότητα έχοντας ήδη διαμορφωμένες πεποιθήσεις, αξίες, γνώσεις και εμπειρίες που αποτελούν τη δική τους προσωπική εκπαιδευτική κοσμοθεωρία (Zeichner & Liston 1996). Ο αναστοχασμός αναδεικνύεται σαν εκείνη τη δύναμη που μπορεί να φέρει στην επιφάνεια αυτή την κοσμοθεωρία για να διερευνηθεί και να ανασχηματιστεί με απώτερο στόχο να προσεγγίσει ο εκπαιδευτικός με τον καλύτερο δυνατό τρόπο την εκάστοτε εκπαιδευτική πραγματικότητα (Van Manen 1995, Ottesen 2007).

Η αναδόμηση των γνώσεων και αξιών μέσω του αναστοχασμού είναι περαιτέρω στενά συνδεδεμένη με τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζονται στη μάθηση των ενηλίκων (Brookfield 1991, Cross 1992, Gilpin 1999, Foley 2004). Η αναστοχαστική σκέψη και κριτική δράση μπορούν να συμβάλλουν ώστε να επέλθουν μόνιμες αλλαγές στο γνωστικό επίπεδο των ενηλίκων επιμορφούμενων. Οι αλλαγές αυτές συντελούνται με τη συνειδητή ενεργό δράση των επιμορφούμενων, οι οποίοι μαθαίνουν να αξιολογούν και να αιτιολογούν καταστάσεις και δεδομένα βάσει κριτηρίων που διαμορφώνουν οι ίδιοι με την πολύτιμη βοήθεια του αναστοχασμού (Brookfield 1991, Cray & Currie 1996, Foley 2004).

Σε αυτήν τη νέα τάξη πραγμάτων που διαμορφώθηκε με τη συμβολή των κογκνιτιβιστών, ιδιαίτερα εξέχουσα θέση κατέκτησαν τα μοντέλα κατάρτισης και επιμόρφωσης που

προάγουν το όραμα του εκπαιδευτικού ως αναστοχαστή. Μεταξύ αυτών των μοντέλων πρέπει να σημειωθούν το μοντέλο εκπαίδευσης του O'Brien (1981) 'The E-R-O-T-I model', το Αναστοχαστικό Μοντέλο του Wallace (1991) 'The Reflective model', το μοντέλο της Ur (1991) 'The Enriched Reflective model', το μοντέλο του Kontra (1997), καθώς και το μοντέλο επιμόρφωσης του Korthagen (1991) 'The ALACT model'. Σε όλα αυτά τα μοντέλα ο αναστοχασμός αποτελεί την κινητήρια δύναμη επαγγελματικής αλλά και προσωπικής εξέλιξης και προόδου των επιμορφούμενων.

### **Τα οφέλη του αναστοχασμού και στρατηγικές προώθησής του**

Η δημοτικότητα των μοντέλων κατάρτισης και επιμόρφωσης που δίνουν προτεραιότητα στον αναστοχασμό συνδέεται και με τα οφέλη που είναι πιθανόν να αποκομίσουν οι επιμορφούμενοι.

Πιο συγκεκριμένα, από τη μια πλευρά οι επιμορφούμενοι δύνανται να προσεγγίσουν κριτικά τις καινούριες γνώσεις και τις νέες δεξιότητες που παρουσιάζονται σε αυτούς, και μετά από αναστοχαστική σκέψη να υιοθετήσουν και να δοκιμάσουν μόνο εκείνες που φαντάζουν πιο συμβατές και πιο ωφέλιμες για την εκπαιδευτική τους πραγματικότητα (Freeman 1989). Από την άλλη πλευρά, ο αναστοχασμός είναι συνυφασμένος και με την ευρύτερη έννοια της επιμόρφωσης που οδηγεί σε αλλαγή πεποιθήσεων, αξιών και στάσεων μέσα από μια αδιάκοπη και συνειδητή διαδικασία επιδίωξης προσωπικής και επαγγελματικής αλλαγής και ανάπτυξης (Bartlett 1990, Ur 1991, Wallace 1991, Wallace 1999).

Πέρα από τα οφέλη στα επίπεδα κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, πολύτιμη μπορεί να αποδειχτεί η συνεισφορά του αναστοχασμού στη σύνδεση της θεωρητικής γνώσης με την πράξη και δράση των επιμορφούμενων (Ramani 1987; Johnson 1996, Kontra 1997, Orland-Barak & Yinon 2007). Διερευνώντας κριτικά το νέο αλλά και υπάρχον θεωρητικό υπόβαθρο οι επιμορφούμενοι είναι σε θέση να αξιολογήσουν και να εντοπίσουν τις πτυχές εκείνες που αν γίνουν πράξη μπορούν να εμπλουτίσουν και να βελτιώσουν το εκπαιδευτικό τους έργο.

Ιδιαίτερα στην περίπτωση της επιμόρφωσης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, πρέπει να σημειωθεί ότι ο αναστοχασμός λειτουργεί ως δικλείδα ασφαλείας η οποία καθιστά δυνατή την επιτυχή προσέγγιση απρόσμενων, σύνθετων και προβληματικών καταστάσεων που αναφύονται καθημερινά ως τροχοπέδη στο εκπαιδευτικό έργο και των οποίων η αντιμετώπιση δεν είναι εφικτή με την απλή καταφυγή σε ήδη δοκιμασμένες 'συνταγές', τεχνικές και επιστημονικές γνώσεις (Richards & Lockhart 1994, Van Manen 1995). Η υπερπήδηση τέτοιων πολύπλοκων καταστάσεων απαιτεί μια πολύπλευρη και σφαιρική θεώρηση του προφίλ του ίδιου του εκπαιδευτικού, του άμεσου εκπαιδευτικού περιβάλλοντός του αλλά και της ευρύτερης κοινωνικής και πολιτικής σφαίρας (Van Manen 1977 Zeichner & Liston 1996). Ο αναστοχασμός, επομένως, μπορεί να εξοπλίσει τον επιμορφούμενο εκπαιδευτικό με τα απαραίτητα εφόδια ώστε να υπερπηδά με αυτοπεποίθηση οποιαδήποτε κατάσταση η οποία δυσκολεύει το έργο του παίρνοντας ταυτόχρονα την ευθύνη των πράξεών του (Bengtsson 1995, Korthagen & Wubbels 1995).

Συνοπτικά, η παιδαγωγική αξία της αναστοχαστικής σκέψης και δράσης είναι ύψιστη εφόσον μπορεί να μεταμορφώσει τους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς σε κριτικούς στοχαστές, δραστήριους ερευνητές και αυτόνομους επαγγελματίες με υψηλή αυτογνωσία,

αυτοπεποίθηση και υπευθυνότητα (Bengtsson 1995, Brookfield 1995, Stanley 1998, Loughran 2002, Freese 2006).

Τα προγράμματα κατάρτισης και επιμόρφωσης μπορούν να αποτελέσουν εύφορο έδαφος για την καλλιέργεια και ενδυνάμωση αναστοχαστικών ικανοτήτων στους εκπαιδευτικούς με την υιοθέτηση κατάλληλων πάντα τεχνικών και μεθόδων για το σκοπό αυτό (Hatton & Smith 1995, Moon 2004). Ενδεικτικά αναφέρουμε μερικές από τις τεχνικές αυτές:

- την πρακτική επαγγελματική εμπειρία προσομοίωσης στα πλαίσια της επιμόρφωσης που προτείνει ο Schon (1987), (Schon's practicum)
- την έρευνα-δράση (action research) (Nunan 1990, Wallace 1991, Yost *et al.* 2000, Griffin 2003).
- τη μελέτη περιπτώσεων (case studies) (Wallace 1991, Adler 1991, Richards 1998)
- τη μικρο-διδασκαλία (micro-teaching) (Penso *et al.* 2001, Moon 2004, Beaumont *et al.* 2005).
- την παρατήρηση (observation) (Freeman 1982, Williams 1989, Wajnryb 1992, Malderez 2003).
- τη γραπτή καταγραφή συμβάντων και συμπερασμάτων σε όλα τα στάδια της επιμόρφωσης για αναστοχασμό (reflective writing) (Adler 1991, Hatton & Smith 1995, Boud & Walker 1998, Richards & Ho 1998, Woodfield & Lazarus 1998, Woodward 1998, Korthagen 1999, Reiman 1999, Martin 2005, Lee 2007).

Η επιλογή των κατάλληλων μεθόδων έγκειται στα χέρια των επιμορφωτών οι οποίοι μετά από πολύ προσωπικό αναστοχασμό πρέπει να καταλήγουν σε εκείνες τις τεχνικές που διευκολύνουν και επιταχύνουν το επιμορφωτικό ταξίδι των εκπαιδευτικών στα μονοπάτια της αναστοχαστικής σκέψης και δράσης με απώτερο στόχο την επαγγελματική άνθιση και πρόοδο αυτών (Bax 1997, Tillema & Kremer-Hayon 2005).

## **Μεθοδολογία**

Η θεωρητική προσέγγιση της έννοιας του αναστοχασμού απέδειξε τον πολύτιμο ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει αυτός στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα. Μεγάλο ενδιαφέρον, επομένως, θα παρουσίαζε η προσπάθεια να διαπιστωθεί κατά πόσο η πράξη συμβαδίζει με τη θεωρία στη σύγχρονη Ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

### **Στόχοι και πλαίσιο της έρευνας**

Στα πλαίσια της μελέτης, που περιγράφεται σε αυτό το κεφάλαιο, σχεδιάστηκε ένα ερευνητικό κομμάτι με τους ακόλουθους στόχους:

- να διερευνηθεί η παρουσία ή μη του αναστοχασμού στην πρώτη εκ των τριών φάσεων των προγραμμάτων εισαγωγικής κατάρτισης και επιμόρφωσης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας στη σύγχρονη Ελληνική πραγματικότητα
- σε περίπτωση παρουσίας του αναστοχασμού, να ερευνηθεί το εύρος, η ποιότητα και τα αποτελέσματα των ευκαιριών που παρέχονται στους επιμορφούμενους καθηγητές για αναστοχαστική σκέψη και δράση ως προς την επαγγελματική τους αλλά και προσωπική τους εξέλιξη και πρόοδο

Τα προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης πραγματοποιούνται υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, διεξάγονται από τα αρμόδια Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα και χωρίζονται σε τρεις φάσεις. Η πρώτη φάση, που αποτελεί το περιβάλλον της έρευνας, διαρκεί τις περισσότερες ώρες (60 ώρες) και είναι υποχρεωτική για όλους τους επιμορφούμενους, ενώ από τη δεύτερη (35 ώρες) και τρίτη φάση (5 ώρες) απαλλάσσονται οι καθηγητές που έχουν συμπληρώσει εκπαιδευτική προϋπηρεσία ίση ή μεγαλύτερη των οχτώ μηνών.

Το οργανωτικό πλαίσιο πραγματοποίησης του προγράμματος και οι οδηγίες προς τους επιμορφωτές καθιστούν σαφείς τους γνωστικούς άξονες της επιμόρφωσης, αλλά δεν γίνεται άμεση αναφορά στο μοντέλο επιμόρφωσης που πρέπει να υιοθετηθεί, στους στόχους ή στη μεθοδολογία που θα μπορούσε να εξυπηρετήσει τους στόχους του προγράμματος. Επομένως, από τα επίσημα αυτά έγγραφα δεν είναι εφικτό να αντλήσουμε κάποιο πολύτιμο συμπέρασμα για τη θέση του αναστοχασμού στην πρώτη φάση του υπό διερεύνηση προγράμματος.

### **Μέθοδος και δείγμα**

Στα πλαίσια της προσπάθειας να ερευνηθεί η πρώτη φάση του προγράμματος εισαγωγικής επιμόρφωσης του σχολικού έτους 2007-2008 σχεδιάστηκε ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο σαν μεθοδολογικό εργαλείο ανήκει στο εύρος εργαλείων που αξιοποιούνται στην ποσοτική έρευνα. Η επιλογή αυτού του εργαλείου βασίστηκε στο γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο επιτρέπει στον ερευνητή να συλλέξει στοιχεία από ένα μεγάλο σώμα ερωτηθέντων προστατεύοντας την ανωνυμία τους και εξασφαλίζοντας κατ' επέκταση την πιο ειλικρινή συμμετοχή τους στην εκάστοτε έρευνα. Ταυτόχρονα ο ερευνητής έχει στη διάθεση του διάφορα στατιστικά προγράμματα για τη γρήγορη επεξεργασία των δεδομένων ώστε να αντισταθμίσει το χρόνο που απαιτεί ο σχεδιασμός ενός ερωτηματολογίου καθώς και η ανάλυση των συμπερασμάτων (Cohen *et al.* 2002). Στη συγκεκριμένη περίπτωση η επεξεργασία των δεδομένων έγινε βάσει του στατιστικού προγράμματος Microsoft Excel 2007.

Όσον αφορά το δείγμα της έρευνας πρέπει να σημειωθεί ότι μπορεί να χαρακτηριστεί ως ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα που μπορεί να εξασφαλίσει την αξιοπιστία της έρευνας ως ένα μεγάλο σημείο. Οι 50 από τους 250 καθηγητές της Αγγλικής γλώσσας που διορίστηκαν κατά το σχολικό έτος 2007-2008 συμμετείχαν στην έρευνα. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα προέρχονται από τέσσερα διαφορετικά Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (από τα Π.Ε.Κ. Πειραιά, Πάτρας, Τρίπολης και από το 3<sup>ο</sup> Π.Ε.Κ. Αθήνας). Σε αυτό το σημείο πρέπει να σημειωθεί η δυσκολία στη διεξαγωγή της έρευνας που οφείλεται στη χρονοβόρα αναμονή για την έγκριση άδειας διανομής των ερωτηματολογίων.

### **Περιγραφή του ερωτηματολογίου**

Το ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελείται από δεκαοχτώ ερωτήσεις κλειστού τύπου, σχεδιάστηκε κατόπιν μελέτης πλούσιας βιβλιογραφίας γύρω από την έννοια του αναστοχασμού καθώς και των επίσημων εγγράφων που αφορούν στα προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης των καθηγητών της Αγγλικής. Όλες οι ερωτήσεις συνοδεύονται από υπό-ερωτήματα κλειστού τύπου που προσεγγίζουν το υπό εξέταση θέμα μέσα από πολλές οπτικές γωνίες ώστε να υλοποιηθούν οι στόχοι της έρευνας και να διερευνηθεί με όσο το δυνατό μεγαλύτερη εγκυρότητα η ύπαρξη και η ποιότητα πιθανών ευκαιριών για αναστοχασμό.



Η σφαιρική προσέγγιση του αναστοχασμού φαίνεται μέσα από τα ποικίλα θέματα και τις πτυχές τους που διαπραγματεύονται οι ερωτήσεις με τα υπό-ερωτήματα τους. Πιο συγκεκριμένα, τα πρώτα έξι ερωτήματα στοχεύουν να διερευνήσουν αν και σε ποιο βαθμό το πρόγραμμα οδήγησε τους επιμορφούμενους να εξετάσουν με κριτικό τρόπο αν και πώς οι στάσεις, πεποιθήσεις και ανάγκες τους επηρεάζουν και/ή επηρεάζονται από τις καθημερινές εκπαιδευτικές πρακτικές τους.

Ο στόχος πίσω από τα επόμενα έξι ερωτήματα είναι να ερευνηθεί αν το πρόγραμμα προσέφερε στους επιμορφούμενους ευκαιρίες για να αξιοποιήσουν τη στοχαστικοκριτική τους σκέψη ώστε να κατανοήσουν την αλληλεπίδραση μεταξύ της εκπαιδευτικής τους πραγματικότητας και της πραγματικότητας των μαθητών τους. Αυτή η αλληλεπίδραση μπορεί να ξεδιπλωθεί μπροστά στα μάτια των επιμορφούμενων εφόσον κληθούν από το πρόγραμμα να αξιοποιήσουν τις αναστοχαστικές τους ικανότητες για να προσεγγίσουν θέματα όπως μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας, σύνθετες και προβληματικές εκπαιδευτικές καταστάσεις, χαρακτηριστικά των μαθητών, ρόλους του παιδαγωγού, τρόπους λήψεων εκπαιδευτικών αποφάσεων και αξιολόγηση.

Οι τελευταίες έξι ερωτήσεις εστιάζουν την έρευνα στις τεχνικές και μεθόδους επιμόρφωσης που υιοθετήθηκαν στο πρόγραμμα και στο βαθμό στον οποίο αυτές οι τεχνικές έδωσαν το έναυσμα για να ακολουθήσουν οι επιμορφούμενοι μια πορεία αναστοχαστικής σκέψης και δράσης καθ' όλη τη διάρκεια της προγραμματισμένης επιμόρφωσης. Πιο συγκεκριμένα, τα ερωτήματα διερευνούν σε βάθος τη θέση της θεωρητικής παρουσίασης και τη σύνδεσή της με τους στόχους του προγράμματος, τις ομάδες εργασίας που ενδεχομένως δημιουργήθηκαν, τις πιθανές μορφές της βιωματικής μάθησης που κλήθηκαν να αξιοποιήσουν οι επιμορφούμενοι, το εύρος και τα είδη του υλικού που χρησιμοποιήθηκε από τους επιμορφωτές καθώς και τη θέση της πολύτιμης εμπειρίας παραγωγής γραπτού λόγου για αναστοχαστικούς λόγους.

Συνοπτικά, ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην παραγωγή περιεκτικών ερωτήσεων με σαφή διατύπωση, που θα επέτρεπαν την άντληση αξιόπιστων, έγκυρων και χρήσιμων συμπερασμάτων αναφορικά με την παρουσία και ποιότητα του αναστοχασμού στο υπό έρευνα πρόγραμμα.

### **Αποτελέσματα της έρευνας**

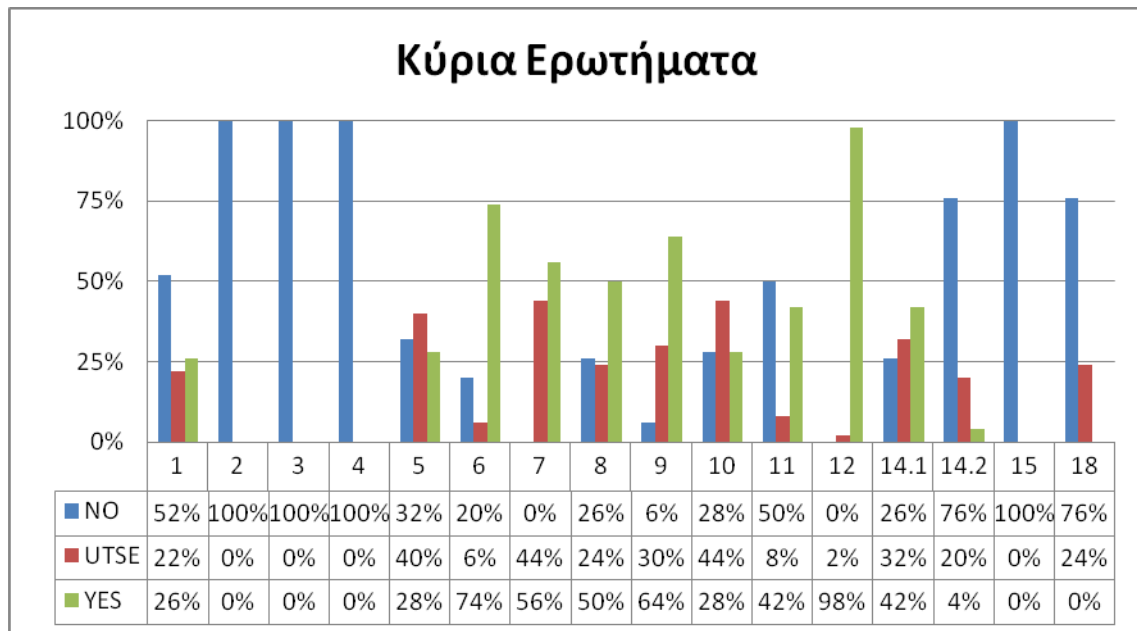
Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν μετά τη διεξαγωγή της έρευνας οδήγησαν σε πολύτιμα συμπεράσματα αναφορικά με την αξιοποίηση της αναστοχαστικής διαδικασίας από το πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης για τους νεοδιόριστους καθηγητές της Αγγλικής.

#### ***Παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων από τα ερωτήματα 1-6***

Από τα αποτελέσματα των πρώτων έξι ερωτημάτων διαφαίνεται η αδυναμία του προγράμματος να κατευθύνει τους επιμορφούμενους με τέτοιο τρόπο ώστε να προσεγγίσουν με αναστοχαστικό πνεύμα ζητήματα ζωτικής σημασίας για το ξεδίπλωμα της παιδαγωγικής τους εικόνας (βλέπε διάγραμμα 1).

Πιο συγκεκριμένα, μόνο το 26% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι τους ζητήθηκε να αναμοχλεύσουν τις προσωπικές τους εμπειρίες ως μαθητές, ενώ από αυτούς μόνο το 18%

ενθαρρύνθηκε ώστε να συνδέσει κριτικά τις εμπειρίες αυτές με την εκπαιδευτική τους ταυτότητα (βλέπε διάγραμμα 1, ερώτημα 1). Επιπλέον, οι επιμορφούμενοι στο σύνολο τους επιβεβαίωσαν ότι το πρόγραμμα δεν τους προσέφερε καμία ευκαιρία αναστοχασμού αναφορικά με την επίδραση που πιθανόν να ασκεί πάνω στην πραγματικότητά τους η προσωπικότητά τους καθώς και τα πλεονεκτήματα ή μειονεκτήματά τους σε εκπαιδευτικό επίπεδο. Περαιτέρω, μόνο από το μικρό ποσοστό του 28% ζητήθηκε να εκφράσει ανοικτά τις ανάγκες του, και από αυτούς σε κανέναν δε δόθηκε η ευκαιρία να αναλογιστεί γιατί νιώθει ότι έχει αυτές τις ανάγκες, πώς θα μπορούσαν να αντιμετωπιστούν από το πρόγραμμα καθώς και αν τελικά αντιμετωπίστηκαν με τρόπο ικανοποιητικό (βλέπε διάγραμμα 1, ερώτημα 5 & διάγραμμα 2, υποερωτήματα 5a, 5b, 5c).



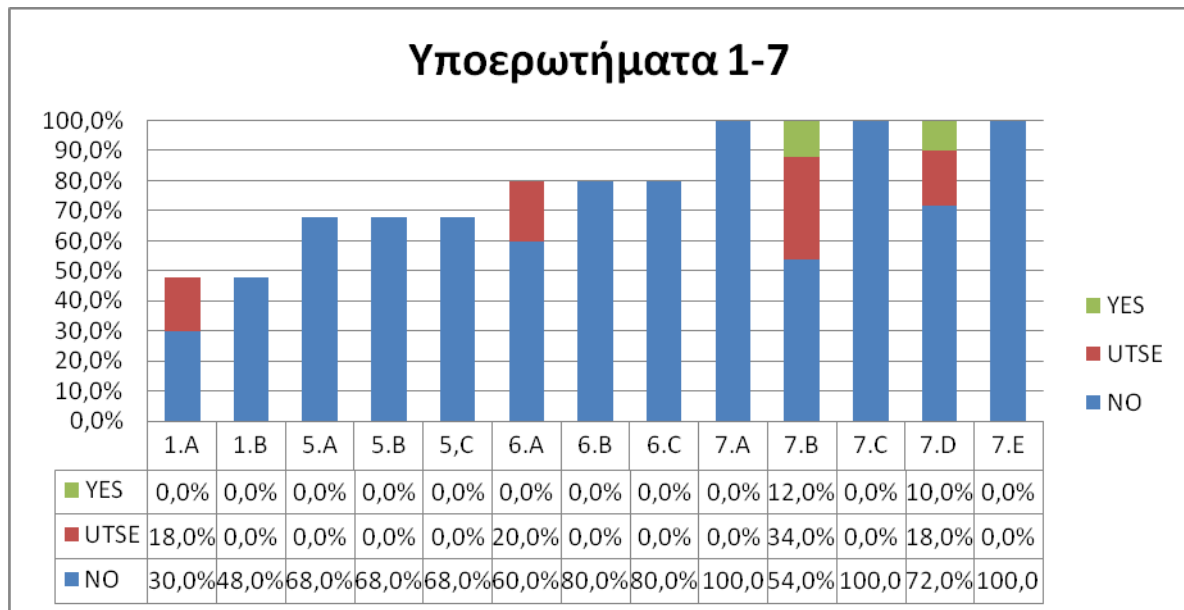
Διάγραμμα 1. Αποτελέσματα από τα Κύρια Ερωτήματα (UTSE: Ως κάποιο βαθμό) (YES:Ναι) (NO: Όχι) (1-12 & 14.1, 14.2, 15, 18: Κύρια Ερωτήματα).

Αναφορικά με το σημαντικό ζήτημα των προσωπικών απόψεων και πεποιθήσεων, ένα υψηλό ποσοστό της τάξεως του 74% δήλωσε ότι τους ζητήθηκε να εκφράσουν τις απόψεις τους πάνω στο τι νομίζουν ότι συμπεριλαμβάνει η επιτυχημένη και αποτελεσματική επαγγελματική δραστηριότητα για αυτούς. Ωστόσο, το πρόγραμμα περιορίστηκε μόνο στην περιγραφή των προσωπικών απόψεων αφού δεν οδήγησε τους επιμορφούμενους σε μονοπάτια κριτικής σκέψης ώστε να συνδέσουν τα πιστεύω τους με την επαγγελματική τους δράση και να διαπιστώσουν εάν και πώς η μία πλευρά επηρεάζει, ή θα έπρεπε να επηρεάζει την άλλη (βλέπε διάγραμμα 2, υποερωτήματα 6a, 6b, 6c).

Τα πρώτα αυτά αποτελέσματα φανερώνουν ότι το πρόγραμμα αδυνατεί να βοηθήσει τους επιμορφούμενους να διερευνήσουν με αναστοχαστική σκέψη θέματα πολύ σημαντικά για τη βαθύτερη κατανόηση της εκπαιδευτικής τους ταυτότητας. Η απλή περιγραφή παρελθοντικών παιδαγωγικών αναμνήσεων, χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, αναγκών ή πεποιθήσεων δεν αρκεί για να εμφυσήσει στους επιμορφούμενους ένα αναστοχαστικό πνεύμα που θα τους ωθήσει βραχυπρόθεσμα αλλά και μακροπρόθεσμα να δουλέψουν πάνω στην αυτοεικόνα τους και το παιδαγωγικό τους προφίλ με απώτερο στόχο την ενίσχυση της αυτογνωσία τους (Moon 2004, Ottesen 2007).

### Παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων από τα ερωτήματα 7-12

Συνεχίζοντας τη σκιαγράφιση των αποτελεσμάτων, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι το 56% των επιμορφούμενων δήλωσε ότι τους ζητήθηκε από το πρόγραμμα να αναγνωρίσουν τις εκπαιδευτικές μεθόδους και πρακτικές που τείνουν να υιοθετούν στην καθημερινότητά τους (βλέπε διάγραμμα 1, ερώτημα 7). Πάνω στο ίδιο θέμα το 44% δήλωσε ότι τους ζητήθηκε να σκεφτούν αυτές τις μεθόδους ως κάποιο μόνο βαθμό. Εν τούτοις, το σύνολο αυτών των επιμορφούμενων παραδέχτηκε ότι πέρα από την αναγνώριση των εκπαιδευτικών πρακτικών που χρησιμοποιούν, δεν τους ζητήθηκε να σκεφτούν τη βαθύτερη χρησιμότητα αυτής της αναγνώρισης (βλέπε διάγραμμα 2, υποερώτημα 7a).

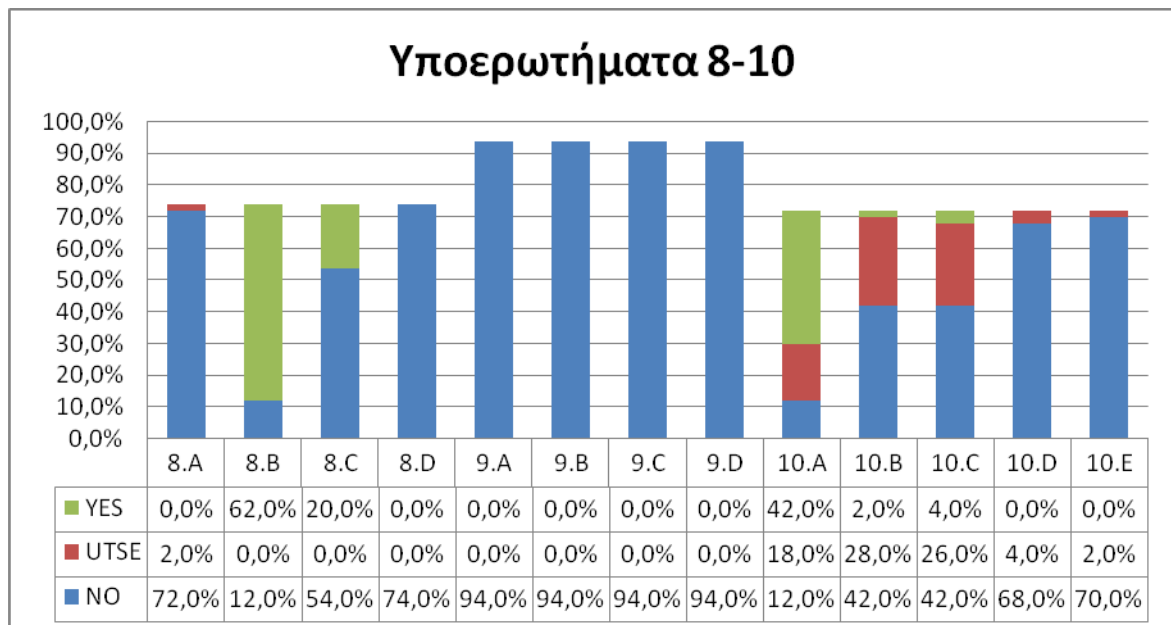


Διάγραμμα 2. Αποτελέσματα στα υποερωτήματα 1-7. (UTSE: Ως κάποιο βαθμό) (YES:Ναι) (NO: Όχι).

Υπό αυτές τις συνθήκες, σχεδόν οι μισοί από τους ερωτηθέντες ισχυρίστηκαν ότι δεν κλήθηκαν από το πρόγραμμα να αναλογιστούν τις συνέπειες των εκπαιδευτικών μεθόδων που ακολουθούν, ενώ όλοι οι ερωτηθέντες στο σύνολο τους παραδέχτηκαν ότι δεν κλήθηκαν να συγκεκριμενοποιήσουν τα κριτήρια που αξιοποιούν για να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα των μεθόδων τους. Επιπλέον, το υψηλό ποσοστό του 72% δήλωσε ότι δεν τους ζητήθηκε να σκεφτούν εάν χρειάζεται να διευρύνουν το εκπαιδευτικό τους «ρεπερτόριο» με εναλλακτικές πρακτικές, αλλά και το χαμηλό ποσοστό του 28% που κλήθηκε να στοχαστεί εναλλακτικές μεθόδους δεν είχε καμία ευκαιρία να δοκιμάσει τα αποτελέσματα αυτών σε κάποιο εκπαιδευτικό περιβάλλον προσομοίωσης (βλέπε διάγραμμα 2, υποερώτημα 7d). Ομολογουμένως, το πρόγραμμα διεγείρει την προσοχή των επιμορφούμενων ως προς το θέμα των εκπαιδευτικών μεθόδων και πρακτικών που συνήθως χρησιμοποιούν αλλά δεν κατορθώνει να τους οδηγήσει σε εκείνο το σημείο αναστοχαστικής σκέψης και δράσης που πιθανότατα επιφέρει σταδιακή αλλαγή σε επαγγελματικό επίπεδο μέσω ανάλυσης και αμφισβήτησης της υπάρχουσας κατάστασης (Boud & Walker 1998).

Αρκετά υψηλό φαίνεται να είναι το ποσοστό των επιμορφούμενων (74%) από τους οποίους ζητήθηκε να περιγράψουν τις καταστάσεις που θεωρούν προβληματικές μέσα στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Εκ πρώτης λοιπόν όψεως, το πρόγραμμα δείχνει να δίνει

προτεραιότητα σε ένα από τα πιο σημαντικά κατά τον Schon (1983) εναύσματα για αναστοχασμό, δηλαδή, την αναγνώριση σύνθετων και προβληματικών καταστάσεων που δρουν σαν τροχοπέδη στην καθημερινότητα του εκπαιδευτικού και άρα χρήζουν άμεσης αντιμετώπισης. Ωστόσο, το πρόγραμμα σταματά για άλλη μια φορά στην απλή περιγραφή τέτοιων καταστάσεων αφού δεν καλεί τους επιμορφούμενους να τις ερμηνεύσουν χρησιμοποιώντας την κριτική τους σκέψη. Παρόλο που δεν ερμήνευσαν αυτές τις καταστάσεις το 62% των ερωτηθέντων κλήθηκαν να σκεφτούν πιθανές λύσεις, με μόνο ένα 20% να βασίζει τις προτεινόμενες λύσεις σε θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα. Τέλος, το πρόγραμμα δεν προσέφερε καμιά ευκαιρία στους επιμορφούμενους να δράσουν αναστοχαστικά σε κάποιο κατάλληλο περιβάλλον προσομοίωσης ώστε να εκτιμήσουν την αποτελεσματικότητα των εναλλακτικών προτεινόμενων λύσεων τους (βλέπε διάγραμμα 3, υποερωτήματα 8d). Επομένως, η ευκαιρία που δίνεται από το πρόγραμμα για αναστοχασμό πάνω στο θέμα των προβληματικών καταστάσεων δε θα μπορούσε να χαρακτηριστεί σαν μια αυθεντική ευκαιρία που μπορεί να αποδώσει τα πολλά υποσχόμενα οφέλη της αναστοχαστικής διαδικασίας για τον επαγγελματία-εκπαιδευτικό (Wallace 1999).



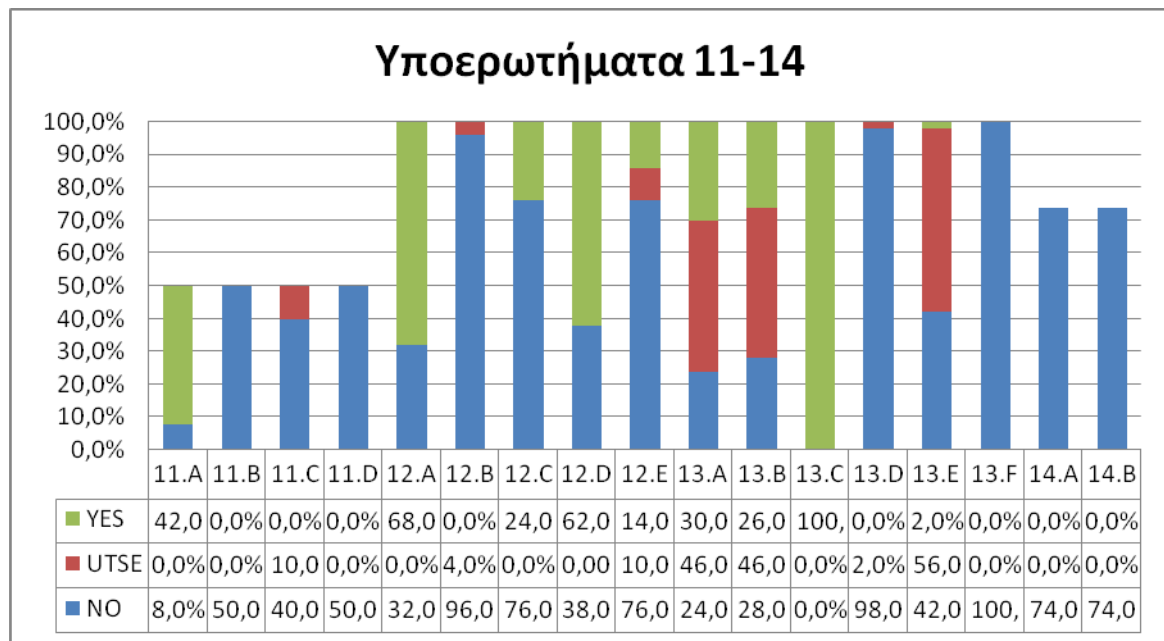
Διάγραμμα 3. Αποτελέσματα στα υποερωτήματα 8-10. (UTSE: Ως κάποιο βαθμό) (YES:Ναι) (NO: Όχι).

Έπειτα, το αξιολογικό ποσοστό του 64% απάντησε ότι το πρόγραμμα τους έβαλε σε τροχιά σκέψης γύρω από το θέμα των χαρακτηριστικών του μαθητικού τους κόσμου, με ένα 30% να δηλώνει ότι περιέγραψε τέτοιου είδους χαρακτηριστικά ως ένα βαθμό. Εν τούτοις, η εμπειρία αυτή δεν πλαισιώνεται από αναστοχαστική σκέψη αφού οι επιμορφούμενοι δεν κλήθηκαν ούτε να συνδέσουν τα χαρακτηριστικά αυτά με τις προσωπικές τους εκπαιδευτικές μεθόδους, αλλά ούτε και με τις εμπειρίες μάθησης που οργανώνουν για τους μαθητές τους (βλέπε διάγραμμα 3, υποερωτήματα 9b, 9c, 9d). Έτσι, το πρόγραμμα οδηγεί τους επιμορφούμενους απλά να σκεφτούν τις ιδιοσυγκρασίες του μαθητικού κοινού χωρίς όμως να τους ενθαρρύνει να δουλέψουν πάνω σε αυτές με κριτικό πνεύμα (Richards & Lockhart 1994).

Η έλλειψη προσανατολισμού του προγράμματος προς αναστοχαστικές επιμορφωτικές εμπειρίες γίνεται εμφανής και από τα δεδομένα που αφορούν στη λήψη αποφάσεων πριν, κατά τη διάρκεια αλλά και μετά την εκπαιδευτική πράξη. Με άλλα λόγια, μόνο το 28%

δήλωσε ότι ουσιαστικά κλήθηκαν να αναλογιστούν τα είδη των αποφάσεων που καλούνται να πάρουν στα πλαίσια της πραγματικότητας τους, με ένα άλλο 44% να αισθάνεται ότι αναλογίστηκαν αυτές τις αποφάσεις ως κάποιο βαθμό (βλέπε διάγραμμα 1, ερώτημα 10).

Επιπλέον, αν και το 42% των επιμορφούμενων δήλωσαν ότι κλήθηκαν να περιγράψουν το πώς λαμβάνουν παιδαγωγικές αποφάσεις πριν την έναρξη του μαθήματος, ένα 28% μόνο κλήθηκε να περιγράψει τον τρόπο λήψης των αποφάσεων που λαμβάνονται κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Σε χαμηλά επίπεδα (26%) κυμάνθηκε και το ποσοστό των επιμορφούμενων που κλήθηκαν να αναλογιστούν τις αποφάσεις που λαμβάνονται στα πλαίσια αποτίμησης της εκάστοτε παιδαγωγικής συνάντησης. Βαρύνουσα σημασία, ωστόσο, προσδίδει στη συγκεκριμένη περίπτωση και το γεγονός ότι η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι δεν τους δόθηκε η ευκαιρία να εξοικειωθούν με το πώς θα μπορούσαν να συνδέουν τις διάφορες αποφάσεις τους και την καταλληλότητά αυτών με το προσωπικό τους εκπαιδευτικό περιβάλλον (βλέπε διάγραμμα 3, υποερώτημα 10d). Στο συγκεκριμένο λοιπόν ζήτημα το πρόγραμμα αδυνατεί να διευρύνει την επίγνωση των επιμορφούμενων ως προς τη διαδραστική σχέση που υφίσταται ανάμεσα στην ικανότητα τους να λαμβάνουν κατάλληλες αποφάσεις και στις μαθησιακές εμπειρίες που οργανώνουν για το μαθητικό τους κοινό (Richards & Lockhart 1994).



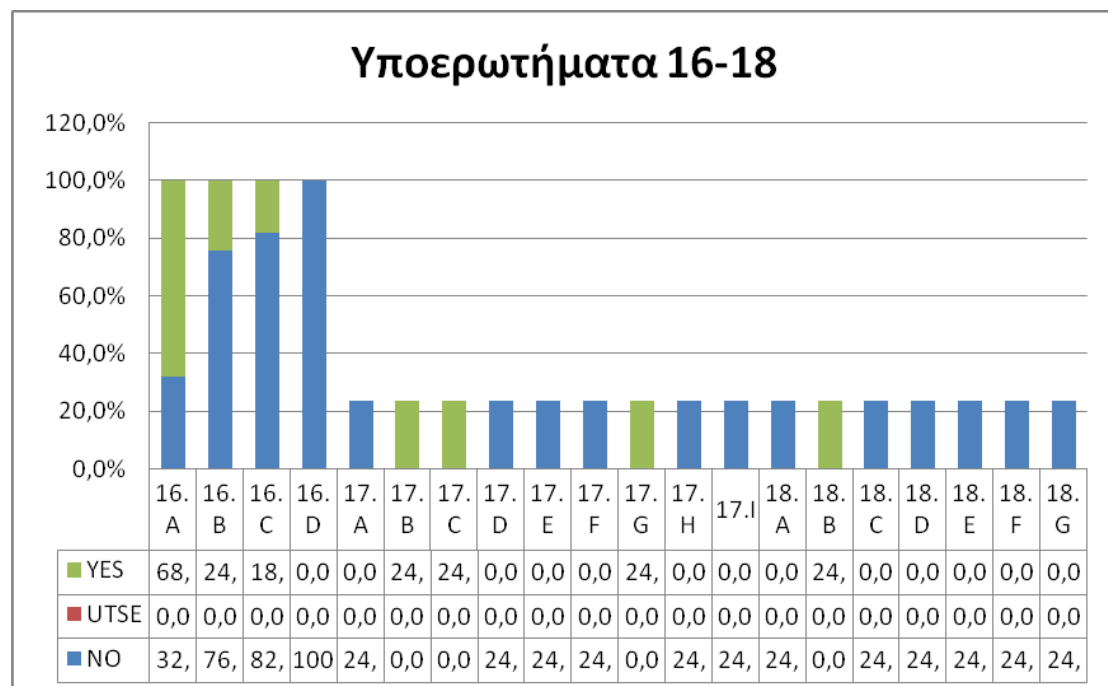
Διάγραμμα 4. Αποτελέσματα στα υποερωτήματα 11-14. (UTSE: Ως κάποιο βαθμό) (YES:Ναι) (NO: Όχι).

Αναφορικά με τους ρόλους που υιοθετούνται από τους εκπαιδευτικούς, το πρόγραμμα φαίνεται να προωθεί μια περισσότερο αναστοχαστική προσέγγιση. Σχεδόν οι μισοί (42%) από τους ερωτηθέντες δήλωσαν ότι τους ζητήθηκε να σκεφτούν και να περιγράψουν τους ρόλους αυτούς. Επιπλέον, το ίδιο ποσοστό δήλωσε ότι ο στοχασμός τους δεν έμεινε στην απλή περιγραφή αφού κλήθηκαν να αναλογιστούν και την επιρροή των ρόλων που υιοθετούν πάνω στο εκπαιδευτικό έργο. Ωστόσο, ο κριτικός προβληματισμός σταματά εδώ αφού οι επιμορφούμενοι στο σύνολό τους παραδέχτηκαν ότι δεν τους ζητήθηκε να συνδέσουν την επιρροή των ρόλων τους ούτε με τις ανάγκες ή τους ρόλους των μαθητών, αλλά ούτε με τη διαχείριση της σχολικής τάξης ή και με το ευρύτερο σχολικό κλίμα (βλέπε διάγραμμα 4, υποερωτήματα 11a, 11b, 11c, 11d).

Εστιάζοντας στο κρίσιμο ζήτημα της αξιολόγησης μια πρώτη θετική εικόνα σχηματίζεται από τη συντριπτική πλειοψηφία (98%) που δήλωσε ότι κλήθηκαν από το πρόγραμμα να περιγράψουν τις μεθόδους που τείνουν να χρησιμοποιούν για την μαθητική αξιολόγηση (βλέπε διάγραμμα 1, ερώτημα 12). Θετικό χαρακτηριστικό στην όλη προσέγγιση είναι και το γεγονός ότι από ένα αρκετά υψηλό ποσοστό (68%) ζητήθηκε να σκιαγραφήσουν τις θεωρητικές γενικές αρχές της μαθητικής αξιολόγησης. Έπειτα ένα ποσοστό της τάξεως του 62% αποκάλυψε ότι τους δόθηκαν ευκαιρίες από το πρόγραμμα να εξετάσουν το θέμα της αξιολόγησης μέσα από το ευρύτερο παιδαγωγικό καθεστώς της χώρας τους. Τα νερά όμως αρχίζουν να θολώνουν όταν το 96% απαντά ότι δεν κλήθηκαν να εξερευνήσουν το κατά πόσο οι μέθοδοι που ξέρουν και υιοθετούν παρουσιάζουν συνέπεια ως προς τη θεωρία, και όταν ένα 76% απαντά ότι το πρόγραμμα δεν τους μύησε σε εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης (βλέπε διάγραμμα 4, υποερωτήματα 12b, 12c). Επιπλέον, χαμηλό είναι και το ποσοστό (26%) των ερωτηθέντων που δήλωσαν ότι μπήκαν στη διαδικασία να εξερευνήσουν την επίδραση των μεθόδων αξιολόγησης που χρησιμοποιούν πάνω στο κλίμα της τάξης. Άρα, γίνεται εμφανές ότι το πρόγραμμα προωθεί μια επιφανειακή προσέγγιση αναφορικά με το θέμα της αξιολόγησης χωρίς να κατευθύνει τους επιμορφούμενους να στοχαστούν στις πολλαπλές πτυχές του ζητήματος (Richards & Lockhart 1994).

### Παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων από τα ερωτήματα 13-18

Τα δεδομένα από τα τελευταία ερωτήματα συμπληρώνουν την εικόνα που έχει αρχίσει να σχηματίζεται ως προς την θέση του αναστοχασμού μέσα στο υπό έρευνα πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης.



Διάγραμμα 5. Αποτελέσματα στα υποερωτήματα 16-18. (UTSE: Ως κάποιο βαθμό) (YES:Ναι) (NO: Όχι).

Πιο συγκεκριμένα, πάνω στο ζήτημα της θεωρίας που παρουσιάστηκε στα πλαίσια του προγράμματος, το 30% και το 26% δήλωσε ότι ήταν σχετική ως προς τις εμπειρία τους και τις ανάγκες τους αντίστοιχα, με ένα ακόμη 46% να δηλώνει ότι άγγιζε τα ενδιαφέροντα τους και τις ανάγκες τους ως κάποιο βαθμό (βλέπε διάγραμμα 4, υποερωτήματα 13a, 13b). Αυτό

αποτελεί ένα δυνατό σημείο του προγράμματος αφού είναι σημαντικό οι επιμορφούμενοι να έρχονται αντιμέτωποι με θεωρητικά ζητήματα που άπτονται των ενδιαφερόντων τους και αγγίζουν τις ανάγκες τους (Stanley 1998). Ωστόσο, ως μοναδικό μέσο παρουσίασης της θεωρίας φαίνεται ότι ήταν η διάλεξη, κατά τη διάρκεια της οποίας δεν δόθηκε στους επιμορφούμενους ο χρόνος και ο χώρος για να αναλογιστούν πως η θεωρία μπορεί να συνδεθεί με την πράξη και να την εμπλουτίσει με νέες μεθόδους και τακτικές. Επομένως, η έλλειψη κριτικής διάθεσης στη προσέγγιση της θεωρίας αναδεικνύεται ως μια ακόμη αδυναμία του προγράμματος.

Εξετάζοντας τους τρόπους με τους οποίους κλήθηκαν να εργαστούν οι επιμορφούμενοι, μπορούμε να αντλήσουμε κάποια συμπεράσματα αναφορικά με το χώρο που τους δόθηκε για να διερευνήσουν ποικίλα ζητήματα μέσα από διάφορες οπτικές γωνίες. Υπό αυτές τις συνθήκες, το 42% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι τους ζητήθηκε να συμμετέχουν σε διάλογο με τους συναδέλφους τους, ενώ μόνο από ένα 4% ζητήθηκε να εργαστούν σε ομάδες ώστε να προσεγγίσουν σύνθετες και προβληματικές εκπαιδευτικές καταστάσεις. Σε καμία, όμως περίπτωση δεν ζητήθηκε από τους επιμορφούμενους να χρησιμοποιήσουν την κριτική τους σκέψη για να συγκρίνουν τις απόψεις τους και να αξιοποιήσουν το διαφορετικό σε μια προσπάθεια επαναπροσδιορισμού των προσωπικών τους αντιλήψεων (βλέπε διάγραμμα 4, υποερωτήματα 14a, 14b).

Περαιτέρω, το γεγονός ότι το πρόγραμμα απευθύνεται σε νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς συνεπάγεται ότι θα μπορούσε να αξιοποιήσει στα πλαίσια του και την τεχνική της επίδειξης από την πλευρά των επιμορφωτών διαφόρων θεωρητικών αρχών που παρουσιάζονται στο πρόγραμμα αυτό (Parrott 1993). Οι επιμορφούμενοι στο σύνολο τους, ωστόσο, αποκάλυψαν ότι δεν είχαν καμία τέτοια εμπειρία κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης και αυτό αποτελεί μια προβληματική πτυχή του προγράμματος αφού αυτή η τεχνική θα μπορούσε να αποτελέσει γόνιμο έδαφος για αναστοχασμό γύρω από τη σχέση θεωρίας και πράξης (βλέπε διάγραμμα 1, ερώτημα 15).

Εστιάζοντας στο εύρος του υλικού που δόθηκε στους επιμορφούμενους ως έναυσμα κριτικής σκέψης και δράσης, διαπιστώνουμε ότι ενώ το πρόγραμμα έχει αξιοποιήσει διάφορα είδη υλικού όπως επιστημονικά άρθρα, σχέδια μαθημάτων και αποσπάσματα ξενόγλωσσων βιβλίων, δεν καθοδήγησε τους επιμορφούμενους να τα προσεγγίσουν με τον απαιτούμενο αναστοχασμό. Στο πλαίσιο αυτό ενώ το 68% δήλωσε ότι τους ζητήθηκε να αξιολογήσουν το υλικό με το οποίο εργάστηκαν βάσει των προσωπικών τους αντιλήψεων για το εκπαιδευτικό έργο, ένας μεγάλος αριθμός (76%) αποκάλυψε ότι δεν είχαν καμία ευκαιρία να αξιολογήσουν το υλικό βάσει θεωρητικών αρχών που παρουσιάστηκαν στο πρόγραμμα (βλέπε διάγραμμα 5, υποερωτήματα 16b). Επιπλέον, ένα 82% δήλωσε ότι δεν κλήθηκαν να στοχαστούν στις πτυχές του υλικού που θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο επεξεργασίας με στόχο την αλλαγή και βελτίωση αυτών.

Αναφορικά με τις εμπειρίες επιμόρφωσης στις οποίες υποβλήθηκαν οι επιμορφούμενοι, διαπιστώνουμε ότι το πρόγραμμα δεν προσέφερε ευρεία ποικιλία τέτοιων εμπειριών οι οποίες θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για να προσελκύσουν τους επιμορφούμενους σε ένα μαθησιακό κύκλο αναγνώρισης, περιγραφής, υπόθεσης, αναστοχασμού, διερεύνησης, αμφισβήτησης και εφαρμογής (Stanley 1998, Korthagen 1999). Οι επιμορφούμενοι στο σύνολο τους δήλωσαν ότι δε συμμετείχαν ούτε σε μικρο-διδασκαλία ούτε σε κάποια μορφή παρατήρησης με εξαίρεση ένα μικρό αριθμό της τάξεως του 24% που συμμετείχε σε εμπειρίες προσομοίωσης. Σε αυτήν την τελευταία περίπτωση οι επιμορφούμενοι κλήθηκαν να περιγράψουν τις καταστάσεις στις οποίες συμμετείχαν χωρίς να υπάρχει ενθάρρυνση

από το πρόγραμμα για να επιχειρήσουν να ερμηνεύσουν πώς και γιατί συνέβησαν κάποια πράγματα αλλά και χωρίς να υπάρχει καθοδήγηση για να συνδέσουν τις καταστάσεις με εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης.

Τέλος, αναξιοποίητη έμεινε και η τεχνική της παραγωγής του γραπτού λόγου για αναστοχαστικούς λόγους αφού μόνο το 24% κλήθηκε να επιδοθεί στη συγγραφή κάποιων περιγραφικών εκθέσεων, χωρίς και πάλι να υπάρχει η κατάλληλη καθοδήγηση από το πρόγραμμα για να συνδέσουν οι επιμορφούμενοι με κριτική σκέψη την καινούρια με την υπάρχουσα γνώση (βλέπε διάγραμμα 5, υποερωτήματα 18a ως 18g).

Μια τελευταία διαπίστωση από την παρουσίαση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων αφορά στις διαφορές που φαίνονται ότι υπάρχουν μεταξύ των τεσσάρων ομάδων από τα τέσσερα Π.Ε.Κ. που πήραν μέρος στην έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, δύο από αυτές τις ομάδες βρίσκονται σε ευνοϊκότερη θέση εφόσον είχαν περισσότερο χρόνο και χώρο για να αξιοποιήσουν την αναστοχαστική τους σκέψη με απώτερο στόχο να εκμεταλλευτούν τις επιμορφωτικές εμπειρίες όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά.

## **Εφαρμογές & συμπεράσματα**

Η εικόνα που προκύπτει από την επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας δε θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ικανοποιητική. Το πρόγραμμα αδυνατεί να εμφυσήσει στους επιμορφούμενους τη κριτική διάθεση που απαιτείται για να αξιοποιήσουν την αναστοχαστική τους σκέψη και δράση (Wallace 1991, Brookfield 1995, Kortheagen 1999, Martin 2005).

Στα πλαίσια της επιμόρφωσης που παρέχεται οι επιμορφούμενοι καλούνται να αντιμετωπίσουν ζητήματα υψίστης σημασίας με επιφανειακό τρόπο αφού η προσέγγιση των θεμάτων σταματά τις περισσότερες φορές στον περιγραφικό στοχασμό (Hatton & Smith 1995). Επιπλέον, έμφαση δίνεται στους τομείς των γνώσεων και των δεξιοτήτων παραμελώντας τα πεδία των προσωπικών στάσεων και πεποιθήσεων (Freeman 1989). Επομένως το πρόγραμμα θέτει ως προτεραιότητα την κατάρτιση των εκπαιδευτικών περιθωριοποιώντας την επιμόρφωση τους με την ευρεία σημασία του όρου (Freeman 1989, Richards & Lockhart 1994, Kontra 1997). Έτσι, ενώ η θεωρητική παρουσίαση φαίνεται να σπλίζει τους επιμορφούμενους με γνώσεις απαραίτητες για το εκπαιδευτικό τους έργο, δεν τους δίνονται ευκαιρίες να αξιολογήσουν τις θεωρητικές γνώσεις και να εντάξουν αυτές που θεωρούν πιο κατάλληλες για αυτούς στο προσωπικό τους βασίλειο των επιστημονικών και θεωρητικών τους αξιών (Ramani 1987, Johnson 1996, Kontra 1997, Orland-Barak & Yinon 2007).

Η έλλειψη προσανατολισμού του προγράμματος προς την αναστοχαστική οδό έρχεται σε αντίθεση και με τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων (Brookfield 1991, Cross 1992, Gilpin 1999, Foley 2004). Το πρόγραμμα φαίνεται να αντιμετωπίζει τους επιμορφούμενους σαν άδεια δοχεία μιας και δεν τους παρέχεται η δυνατότητα να αναπτύξουν έναν εσωτερικό διάλογο με τον εαυτό τους για να τον γνωρίσουν καλύτερα. Μην έχοντας αρκετές ευκαιρίες να διερευνήσουν κριτικά τις ανάγκες τους, τις πεποιθήσεις τους και τις προσωπικότητές τους στερούνται την προοπτική επαναπροσδιορισμού της επαγγελματικής τους ταυτότητας μέσω της γνωστικής σύγκρουσης που μπορεί να διεγείρει ο αναστοχασμός (Van Manen 1995). Ταυτόχρονα, στερούνται την δυνατότητα εξοικείωσης με τη ευρύτερη διαδικασία του αναστοχασμού και την ανάπτυξη ερευνητικών και αναστοχαστικών ικανοτήτων, που μπορούν να εφαρμοστούν και έξω από τα στενά όρια της επιμόρφωσης που λαμβάνουν,



καθ' όλη τη διάρκεια και έκταση του παιδαγωγικού τους ρόλου και έργου (Bartlett 1990, Bengtsson 1995, Griffin 2003, Moon 2004).

Αν και το πρόγραμμα απευθύνεται σε νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς οι οποίοι αισθάνονται άμεση την ανάγκη για υποστήριξη στο επίπεδο καθημερινών τεχνικών μέσα στην τάξη, δε θα έπρεπε να παραγκωνίζονται οι επιμορφωτικές εμπειρίες που απαιτούν την ενεργή και συνειδητή συμμετοχή των επιμορφούμενων σε διαπραγμάτευση εννοιών, αμφισβήτηση γνώσεων ή εμπειριών και διερεύνηση εναλλακτικών μεθόδων και πρακτικών (Van Manen 1977, Zeichner & Liston 1996). Το πρόγραμμα προσφέρει ελάχιστες τέτοιου είδους επιμορφωτικές εμπειρίες με αποτέλεσμα να στερεί από τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να μάθουν πώς να αξιοποιούν τη νέα γνώση σε συνδυασμό με την υπάρχουσα μέσα στο εκάστοτε κοινωνικοπολιτικό καθεστώς ώστε με αυτοπεποίθηση και δεξιοτεχνία να αντιμετωπίζουν αυτόνομα και αποτελεσματικά οποιαδήποτε απλή ή σύνθετη εκπαιδευτική κατάσταση που αναφύεται στο δρόμο τους (Wallace 1991, Richards 1998, Yost *et al.* 2000).

Αδιαμφισβήτητα, η θέση και η ποιότητα του αναστοχασμού μέσα στη δομή του υπό έρευνα προγράμματος είναι αρκετά προβληματική με όλες τις αρνητικές συνέπειες που αυτό μπορεί να επιφέρει στην επιμόρφωση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Ενώ υπάρχουν κάποιες διάσπαρτες ενδείξεις ότι το πρόγραμμα προκαλεί τους επιμορφούμενους να αξιοποιήσουν τις αναστοχαστικές τους ικανότητες, δεν φαίνεται να υπάρχει ένας σαφής και ουσιαστικός προσανατολισμός προς την αναστοχαστική οδό, αφού από τη μια πλευρά η κριτική τους σκέψη καλλιεργείται μέχρι το επίπεδο της περιγραφής, και από την άλλη η σκέψη τους δε συνοδεύεται από αναστοχαστική δράση (Hatton & Smith 1995). Ουσιαστικά, κάποιες και μόνο διάσπαρτοι σπόροι αναστοχασμού δεν μπορούν να εξασφαλίσουν ότι οι επιμορφούμενοι θα δρέψουν τα πολλά υποσχόμενα οφέλη του αναστοχασμού (Brookfield 1995).

## **Επίλογος**

Η επιμόρφωση του επαγγελματία-εκπαιδευτικού στη σύγχρονη εποχή οφείλει να συμμορφώνεται με εκείνες τις πρακτικές που μπορούν να ενισχύσουν την επαγγελματική καταξίωση αυτού με τρόπο ουσιαστικό και αποτελεσματικό. Ο αναστοχασμός αποτελεί μια τέτοια πρακτική που είναι ευρέως αναγνωρισμένη από την επιστημονική κοινότητα για την πολύτιμη συμβολή της στην αυτό-καθοδηγούμενη επαγγελματική πορεία κάθε εκπαιδευτικού προς την επαγγελματική αλλά και προσωπική του καταξίωση. Βασικό ωστόσο προαπαιτούμενο είναι η παροχή πολλών ευκαιριών για γνήσια και συνειδητή αναστοχαστική σκέψη και δράση σε πολλά από τα επίπεδα του εκπαιδευτικού έργου (Moon 1999, Freese 2006).

Σε αυτή τη λογική βασίζονται και οι προτάσεις για τη βελτίωση του προγράμματος εισαγωγικής επιμόρφωσης των νεοδιόριστων καθηγητών της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας. Είναι επιτακτική η ανάγκη να επαναπροσδιοριστεί ο ρόλος και η ποιότητα του αναστοχασμού στην όλη δομή του προγράμματος. Ένας συνδυασμός ποικίλων κονστрукτιβιστικών μεθόδων και επιμορφωτικών εμπειριών, όπως αυτές σκιαγραφούνται στο θεωρητικό μέρος του κεφαλαίου, θα μπορούσαν να ενισχύσουν και να αναβαθμίσουν τη θέση του αναστοχασμού στο πρόγραμμα αυτό. Αναμφισβήτητα, η επιμόρφωση των ίδιων των επιμορφωτών μπορεί να εξασφαλίσει ακόμη καλύτερα αποτελέσματα στα πλαίσια της όλης προσπάθειας (Bax 1997).

Αν και η μελέτη προσπάθησε να προσεγγίσει το θέμα του αναστοχασμού στο υπό έρευνα πρόγραμμα από πολλές οπτικές γωνίες, δε δόθηκε αρκετή έμφαση στον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαν οι διάφορες προτεινόμενες πρακτικές να αξιοποιηθούν στο πρόγραμμα αυτό. Στόχος άλλωστε ήταν η άντληση συμπερασμάτων για τη θέση του αναστοχασμού στο πρόγραμμα, αλλά αφού η θέση αυτή αποδείχθηκε προβληματική ίσως το συμπέρασμα αυτό να ανοίξει το δρόμο για μελλοντικές έρευνες γύρω από τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να αλλάξει προσανατολισμό το όλο πρόγραμμα προς το όραμα επιμόρφωσης αυτόνομων επαγγελματιών οπλισμένων με αυτογνωσία, γνώση, κατάρτιση, αυτοπεποίθηση και συνεχή κριτική σκέψη και δράση (Dewey 1933).

Author's e-mail: pkarkalets@hotmai.com

---

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

- Adler, S. (1991). 'The reflective practitioner and the curriculum of teacher education.' *Journal of Education for Teaching*, 17/2: 139-150.
- Bartlett, L. (1990). 'Teacher development through reflective teaching.' In J. C. Richards & D. Nunan (Eds.), *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 202-214.
- Bax, S. (1997). 'Roles for a teacher educator in context-sensitive teacher education.' *ELT Journal*, 51/3: 232-241.
- Boud, D. & Walker, D. (1998). 'Promoting reflection in professional courses: the challenge of context.' *Studies in Higher Education*, 23/2: 191-206.
- Beaumont, M. (2005). *Teacher education in ELT: key concepts and approaches to teacher training and education*. Patras: Hellenic Open University.
- Beaumont, M., Manolopoulou-Sergi, E., Ayakli, Chr. (2005). *Teacher education in ELT: designing teacher education courses: from teacher training to teacher development*. Patras: Hellenic Open University.
- Bengtsson, J. (1995). 'What is reflection? on reflection in the teaching profession and teacher education.' *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1/1: 23-32.
- Brookfield, S. D. (1991). *Developing critical thinkers: challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K (2002). *Research methods in education*. London: Routledge Falmer.
- Cray, E. & Currie, P. (1996). 'Linking adult learners with the education of L2 teachers.' *TESOL Quarterly*, 30/1: 113-130.
- Cross, K. P. (1992). *Adults as learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Chicago: Henry Regnery.
- Foley, G. (2004). *Dimensions of adult learning: adult education and training in a global era*. Maidenhead: Open University Press.
- Freese, A. R. (2006). 'Reframing one's teaching: discovering our teacher selves through reflection and inquiry.' *Teaching and Teacher Education*, 22: 100-119.
- Freeman, D. (1982). 'Observing teachers: three approaches to in-service training and development.' *TESOL Quarterly*, 16/1: 21-28.
- Freeman, D. (1989). 'Teacher training, development and decision-making: a model of teaching and related strategies for teacher education.' *TESOL Quarterly*, 23/1: 27-45.
- Gilpin, A. (1999). A framework for teaching reflection. In H. Trappes-Lomax & I. Mc Grath (Eds.), *Theory in language teacher education*. London: Pearson Education Limited, 109-118.
- Griffin, M. (2003). 'Using critical incidents to promote and assess reflective thinking in preservice teachers.' *Reflective Practice*, 4/2: 207-220.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and human interests*. London: Heineman.
- Halliday, J. (1998). 'Technicism, reflective practice and authenticity in teacher education.' *Teaching and Teacher Education*, 14/6: 597-605.

- Hatton, N. & Smith, D. (1995). 'Reflection in teacher education: towards a definition and implementation.' *Teaching and Teacher Education*, 11/1: 33-49.
- Jay, J. K. & Johnson, K. L. (2002). 'Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education.' *Teaching and Teacher Education*, 18: 73- 85.
- Johnson, K. E. (1996). 'The role of theory in L2 teacher education.' *TESOL Quarterly*, 30/4: 765-77.
- Kontra, E. H. (1997). 'Reflections on the purpose of methodology training.' *ELT Journal*, 51/1: 242-250.
- Korthagen, F. A. J. (1993). 'Two modes of reflection.' *Teaching and Teacher Education*, 9/3: 317-325.
- Korthagen, F. A. J. (1999). 'Linking reflection and technical competence: the logbook as an instrument in teacher education.' *European Journal of Teacher Education*, 22/2-3: 191-207.
- Korthagen, F. A. J. & Wubbels, T. (1995). 'Characteristics of reflective practitioners: towards an operationalization of the concept of reflection.' *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1/1: 51-72.
- Lee, I. (2007). 'Preparing pre-service English teachers for reflective practice.' *ELT Journal*, 61: 321-329.
- Loughran, J. J. (2002). 'Effective reflective practice in search of meaning in learning about teaching.' *Journal of Teacher Education*, 53/1: 33-43.
- Malderez, A. (2003). 'Observation.' *ELT Journal*, 57/2: 179-181.
- Martin, M. (2005). 'Reflection in teacher education.' *Educational Action Research*, 13/4: 525-541.
- Moon, J. A. (1999). *Reflection in learning and professional development, theory & practice*. London: Kogan Page Limited.
- Moon, J. A. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning, theory & practice*. New York: Routledge Falmer.
- Nunan, D. (1990). 'Action research in the language classroom.' In J. Richards & D. Nunan (Eds.), *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 62-81.
- O'Brien, T. (1981). 'The E-R-O-T-I model: a stimulating guide for teacher training.' In *ELT Documents*, 110: 54- 61.
- Orland-Barak, L. & Yinon, H. (2007). 'When theory meets practice: what student teachers learn from guided reflection on their own classroom discourse.' *Teaching and Teacher Education*, 23: 957-969.
- Ottesen, E. (2007). 'Reflection in teacher education.' *Reflective Practice*, 8/1: 31-46.
- Parrott, M. (1993). *Tasks for language teachers: a resource book for training and development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Penso, S., Shoham, E. & Shiloah, N. (2001). 'First steps in novice teachers' reflective activity.' *Teacher Development*, 5/3: 323-338.
- Ramani, E. (1987). 'Theorising from the classroom.' *ELT Journal*, 41/1: 3-11.
- Reiman, A. J. (1999). 'The evolution of the social role-taking and guided reflection framework in teacher education: recent theory and quantitative synthesis of research.' *Teaching and Teacher Education*, 15: 597-612.
- Richards, J. C. (1998). *Beyond training: perspectives on language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. & Ho, B. (1998). Reflective thinking through journal writing. In J. C. Richards (Ed.), *Beyond training*. Cambridge: Cambridge University Press, 153-170.
- Richards, J. C. & Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Schon, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.
- Stanley, C. (1998). 'A framework for teacher reflectivity.' *TESOL Quarterly*, 32/3: 584-591.
- Tillema, H. & Kremer-Hayon, L. (2005). 'Facing dilemmas: teacher-educators' ways of constructing a pedagogy of teacher education.' *Teaching in Higher Education*, 10/2: 203-217.
- Ur, P. (1991). *A course in language teaching: practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Manen, M. (1977). 'Linking ways of knowing and ways of teaching.' *Curriculum Inquiry*, 6: 205-208.
- Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: the meaning of pedagogical thoughtfulness*. Albany: State University of New York Press.
- Van Manen, M. (1995). 'On the epistemology of reflective practice.' *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1/1: 33-50.

- Wajnryb, R. (1992). *Classroom observation tasks*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wallace, M. (1991). *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wallace, M. (1999). The reflective model revisited. In H. Trappes-Lomax & I. Mc Grath (Eds.), *Theory in language teacher education*. London: Pearson Education Limited, 179-189.
- Williams, M. (1989). 'A developmental view of classroom observations.' *ELT Journal*, 43/2: 85-91.
- Woodfield, H. & Lazarus, E. (1998). 'Diaries: a reflective tool on an INSET language course.' *ELT Journal*, 52/4: 315-322.
- Woodward, H. (1998). 'Reflective journals and portfolios: learning through assessment.' *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23/4: 415- 423.
- Yost, D. S. & Sentner, S. M. & Forlenza-Bailey, A. (2000). 'An examination of the construct of critical reflection: implications for teacher education programming in the 21st century.' *Journal of Teacher Education*, 51/1: 39-49.
- Zeichner, K. M. & Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching, an introduction*. United States of America: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.