



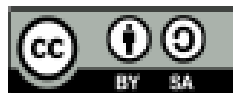
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
ΑΝΟΙΚΤΑ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ  
ΜΑΘΗΜΑΤΑ



# Εισαγωγή στη διδασκτική θεώρηση

Στοχασμός, αναστοχασμός και η  
λειτουργικότητα της κριτικής  
θεωρίας στη διδασκτική πράξη

Διδάσκων: Επίκ. Καθηγητής  
Ιωάννης Φύκαρης



# Άδειες Χρήσης

- Το παρόν εκπαιδευτικό υλικό υπόκειται σε άδειες χρήσης Creative Commons.
- Για εκπαιδευτικό υλικό, όπως εικόνες, που υπόκειται σε άλλου τύπου άδειας χρήσης, η άδεια χρήσης αναφέρεται ρητώς.



## ΑΠΟ ΤΟ ΒΙΒΛΙΟ:

Φύκαρης, Γ. (2014). Όρια και δυνατότητες της σύγχρονης διδακτορίας. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Δέσποινα Κυρίοιδη.

---

### 1. Εννοιολογική προσέγγιση του στοχασμού

Η στοχαστική σκέψη συμβάλλει στην εξέταση των ενεργειών, αλλά και της ανάπτυξης της κριτικής. Ο στοχασμός δεν είναι μία ήπια και ανώδυνη διαδικασία αλλά μπορεί να προκαλέσει αναταραχές στο «εγώ» των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, είναι μία κεντρικής σημασίας διαδικασία για τους εκπαιδευτικούς αν θέλουν να έχουν αναπτυγμένη κριτική σκέψη και ικανότητα να αντιμετωπίσουν ό,τι προκύψει στην τάξη (QIA, 2007).

Ο στοχαζόμενος εκπαιδευτικός παρατηρεί συνεχώς και αξιολογεί τον εαυτό του, έτσι ώστε να αντιληφθεί και να κρίνει τις δικές του πράξεις και αντιδράσεις, που επηρεάζουν άμεσα και τους μαθητές του (Brookfield, 1995, Thiel, 1999, όπ.

αν. στο Surgeon, 2011). Ανώτερος στόχος αυτής της διαδικασίας συνεχούς προσωπικής αξιολόγησης είναι, όχι να εντοπιστεί ένα συγκεκριμένο πρόβλημα, αλλά να βελτιωθεί γενικά η πρακτική του εκπαιδευτικού σε μία συνεχώς εξελισσόμενη βάση (Cunlingham, 2001 όπ. αν. στο Surgeon, 2011). Όπως υποστηρίζουν οι Cambell-Jones και Cambell-Jones (2002, όπ. αν. στο Taggart, 2005), ο στοχασμός είναι ένας κρυφός διάλογος με τον εαυτό. Οι Risko, Roskos και Vukelich (2002, όπ. αν. στο Taggart, 2005) προσθέτουν στον παραπάνω προσέγγιση ότι ο διάλογος με τον εαυτό πρέπει να έχει ως αποτέλεσμα την ενίσχυση των γνώσεών και, ενδεχομένως, την αλλαγή κάποιων πράξεών. Μέσα από τον εσωτερικό αυτό διάλογο ο εκπαιδευτικός αποκτά πιο ολοκληρωμένη θεώρηση της πραγματικότητας και είναι σε θέση να λαμβάνει αποφάσεις για τη διδακτική διαδικασία στηριζόμενος σε λογικούς συλλογισμούς, που κρίνουν τις συνέπειες των πράξεών του, κρατώντας όσο το δυνατόν περισσότερη αντικειμενική στάση (Taggart, 2005).

Ο Dewey, το 1933, όρισε τη στοχαστική σκέψη ως την *«ενεργό, επίμονη και προσεκτική θεώρηση κάθε πεποιθήσης ή υποτιθέμενης μορφής γνώσης υπό το φως των στοιχείων που τη στηρίζουν, καθώς και των συνεπειών στις οποίες αυτή οδηγεί»* (Dewey: 1910, σ.9, όπ. αν. στο Taggart, 2005), θέλοντας να δείξει ότι πρέπει μέσα από το στοχασμό να αναζητώνται οι αιτίες των πράξεών και οι συνέπειες που έχουν αυτές σε εμάς και τους άλλους έτσι ώστε μέσα από αυτή την κυκλική διαδικασία να εξελισσόμαστε συνεχώς και να αναθεωρούμε τις λάθος ή παρωχημένες παραδοχές μας. Το 1985, οι Boud, Keogh, και Walker αναφέρουν για τον στοχασμό ότι αποτελεί έναν γενικό όρο που περιλαμβάνει τις πνευματικές και συναισθηματικές δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκεται το άτομο στην προσπάθειά του να εξετάσει και να αναλύσει τις εμπειρίες του και να καταλήξει στην κατανόηση των φαινομένων (Boud et al, 1985, όπ. αν. στο Mezirow, 1990). Από τον παραπάνω ορισμό συμπεραίνεται ότι ο στοχασμός είναι μία διαδικασία που πε-

© 2011 by Sense Publishers. All rights reserved. Printed in the Netherlands.

επεξηγήσεις αλλά και την εμπλοκή των συναισθημάτων. Με την ασυνείδητη χρήση κάποιων από τις πεποιθήσεις μας ερμηνεύουμε, αναλύουμε και αξιολογούμε τα διάφορα φαινόμενα και τις καταστάσεις με τις οποίες ερχόμαστε αντιμέτωποι (Mezirow, 1990).

Κατά τον Lasley, ο στοχασμός του εκπαιδευτικού αναφέρεται στην ικανότητα του να σκέφτεται δημιουργικά και ελεύθερα από προκαταλήψεις και προκαθορισμένα πλαίσια δράσης, ενώ σημαντικό είναι να έχει τη διάθεση να κάνει αυτοκριτική (Lasley, 1992, όπ. αν. στο Taggart, 2005). Ο Norton (1994) υποστηρίζει ότι ο στοχασμός παρέχει τη δυνατότητα εξέτασης των συνθηκών και των συμπεριφορών που ενισχύουν ή παρεμποδίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από την οργανωμένη διερεύνηση των στόχων, των μεθόδων, των εργαλείων και των συνεπειών της εκπαιδευτικής πρακτικής (Norton, 1994, όπ. αν. στο Taggart, 2005).

Μία άποψη που άσκησε μεγάλη επιρροή στη θεώρηση του στοχασμού, όπως είναι σήμερα, είναι αυτή του Schön. Κατ'αυτόν, ο στοχασμός ξεκινάει από τη στιγμή που ο επαγγελματίας διαπιστώνει ότι κάτι δημιουργεί ένα πρόβλημα. Τότε πλαισιώνει το πρόβλημα και του προσδίδει κάποια χαρακτηριστικά, στα οποία θα στηριχθεί στη συνέχεια για να επιλέξει τον τρόπο που θα το διαχειριστεί, την κατεύθυνση δηλαδή που θα ακολουθήσει για να το αλλάξει (Schön, 1983 και Schön, 1983 όπ. αν. στο Taggart, 2005). Μέσα από αυτή τη διαδικασία οι επαγγελματίες θα καταλάβουν τι μπορεί να τους προσφέρει αυτή η διερεύνηση καθώς και τι σημαίνει να είσαι στοχασζόμενος εργαζόμενος. Στη συνέχεια, οι Bigges και Shermis (1992) υποστηρίζουν ότι η μάθηση που προκύπτει μέσα από τον στοχασμό είναι η δημιουργία ενός προβλήματος και η λύση του προβλήματος (Bigges και Shermis, 1992 όπ. αν. στο Taggart, 2005), με την έννοια ότι προκαλείται προβληματισμός για ένα θέμα με τη θέλησή του ίδιου του ατόμου, το οποίο εισάγεται στη διαδικασία συγκέντρωσης πληροφοριών, ώστε να επέλθει η γνήσια μάθηση.

ικανότητα των εκπαιδευτικών να σκέφτονται το διδακτικό τους έργο και το γενικό πλαίσιο μέσα στο οποίο υλοποιείται, εντοπίζοντας και ερμηνεύοντας την πρακτική και τις αντιλήψεις τους σε μία προσπάθειά τους να τις αλλάξουν. Η διαδικασία του στοχασμού, κατά την Αυγητίδου, στοχεύει αρχικά στο να βελτιωθεί ο εκπαιδευτικός και ως αποτέλεσμα αυτού να ενισχυθεί η πρακτική του (Αυγητίδου, 2011).

Έναν γενικό ορισμό του στοχασμού έδωσαν το 1994 οι Btubacher, Case και Reagan οι οποίοι ισχυρίστηκαν ότι η σκέψη μας είναι στοχαστική όταν κάνουμε προσπάθεια να κατανοήσουμε και να αντιληφθούμε τον κόσμο. Διαφορετικά, μέσα από το στοχασμό μαθαίνουμε να ερμηνεύουμε ά, τι γίνεται γύρω μας και του αποδίδουμε χαρακτηριστικά για να μπορούμε να επιλέγουμε τους κατάλληλους τρόπους να το διαχειριστούμε (Btubacher et al, 1994, όπ. αν. στο Taggart, 2005). Πριν δευμεντεί στον στοχασμό, ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ικανός να παίρνει λογικές αποφάσεις και να αναλαμβάνει την ευθύνη των επιλογών του (Ross, 1989, όπ. αν. στο Taggart, 2005).

Οι Grimmett, Erickson, Mackinnon και Riecken (1990) προτείνουν 3 όψεις του στοχασμού, οι οποίες είναι μεταξύ τους συνδεδεμένες και σύμφωνα με τις οποίες ο στοχασμός αποτελεί μία καθοδηγούμενη παρέμβαση, που χρησιμοποιείται για να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αναπαράγουν πρακτικές, που εμπειρικά γνωρίζουν ότι είναι καλές. Αυτή η όψη του στοχασμού είναι αρκετά περιορισμένη και δεν συντελεί στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των εκπαιδευτικών. Μία δεύτερη θεώρηση για τον στοχασμό είναι ότι χρησιμοποιείται για την εξέταση των διάφορων οπτικών για τη διδασκαλία, όπου οι γνώσεις που προέκυψαν από έρευνες χρησιμοποιούνται και εδώ, όχι όμως για να καθοδηγήσουν τον εκπαιδευτικό, όπως παραπάνω, αλλά για να ενημερώσουν την πρακτική του. Σε αυτή την όψη του στοχασμού οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναδύονται και αξιοποιούνται. Η τρίτη όψη του στοχασμού είναι εκείνη που έχει ως αποτέλεσμα μία νέα θεώρηση

τους μαθητές, τις προϋπάρχουσες γνώσεις και υποθέσεις του για την εκπαιδευτική διαδικασία. Εδώ ο στοχασμός λειτουργεί ως ανακατασκευή της εμπειρίας του εκπαιδευτικού (Griffitts et al, 1990, όπ. αναφ. στο Moran & Dallat, 1995). Η συγκεκριμένη πλαισίωση του στοχασμού είναι καιρσία και βοηθητική, ωστόσο, δεν υπολογίζεται η συμβολή των προσωπικών γνώσεων κάθε εκπαιδευτικού για το περιεχόμενο της διδασκαλίας καθώς και η σημαντική επίδραση που ασκείται από το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διεξάγεται η παρέμβαση (Moran & Dallat, 1995).

Ο στοχασμός είναι ένας ηθικός τρόπος ζωής και όχι μόνο μία διαδικασία που εφαρμόζεται μέσα στην τάξη. Για αυτό τον λόγο πρέπει να αποτελεί κομμάτι της καθημερινότητας του εκπαιδευτικού. Καθημερινά προστίθενται εμπειρίες στο εμπειρικό του δυναμικό, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση της σκέψης του ως άτομο και ως εκπαιδευτικός, για τους μαθητές του και τη διδασκαλία του. Έτσι, διαφαίνεται ότι τα προσωπικά βιώματα και οι εμπειρίες κάθε ατόμου επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο που αντιμετωπίζει τις διδακτικές περιστάσεις και τη συμπεριφορά του.

Ένας τρόπος επίτευξης του στοχασμού από τους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με τον Taggart (2005), είναι η ανάπτυξη ενός σχεδίου δράσης με το οποίο οργανώνουν και αξιολογούν τις πράξεις τους.

## 6.2 Επίπεδα στοχαστικής σκέψης

Η αφορμή για την έναρξη του στοχασμού είναι μία καθαρά προσωπική υπόθεση του εκπαιδευτικού. Για κάποιον μπορεί να είναι σημαντικό κάτι που σε κάποιον άλλον φαίνεται ασήμαντο και ανούσιο να ασχοληθεί μαζί του. Στις περισσότερες περιπτώσεις οι άνθρωποι στοχάζονται κυρίως για αρνητικά περιστασιακά. Άλλες αιτίες που είναι παρακάτω θα δούμε.

αυτό δεν σημαίνει πως μόνο τα αρνητικά συμβάντα είναι σημαντικά και ενδείκνυνται για στοχασμό. Και τα θετικά περιστατικά μπορούν να αποτελέσουν έναυσμα για αποκάλυψη των κρυμμένων μας πεποιθήσεων. Ωστόσο, επειδή στα θετικά συμβάντα πιστεύεται πως η στάση του ανθρώπου έχει επιφέρει θετικά αποτελέσματα, το άτομο δεν ασχολείται με τον εντοπισμό των παραμέτρων, που ενδέχεται να χρειάζονται αλλαγή. Αντίθετα, τα άτομα είναι πιο σθεναρά στην υποστήριξη μιας προοπτικής και λιγότερο ανοιχτά στην αποδοχή άλλων (Fook & Gardner, 2007). Παίζει μεγάλο ρόλο, λοιπόν, το πόσο σημαντικό θεωρείται ένα γεγονός στο πώς θα αντιμετωπιστεί αλλά και θα αναπτυχθεί στοχασμός για αυτό.

Ο στοχασμός, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω από τον Gimpert και τους συνεργάτες του, δεν επιτυγχάνεται πάντα στον ίδιο βαθμό. Η ποιότητα του στοχασμού αυξάνεται καθώς ο επαγγελματίας συνυπολογίζει διάφορους παράγοντες και ενώ ξεφεύγει από τα προκαθορισμένα πλαίσια δράσης. Ένας δείκτης ποιότητας της στοχαστικής σκέψης είναι το επίπεδο προβληματισμού (Κασούτας, 2007), το οποίο αλλιώς συναντάμε ως επίπεδα στοχαστικής σκέψης. Ενώ οι ορισμοί για τον στοχασμό είναι ποικίλοι, ωστόσο σε γενικές γραμμές οι ειδικοί συμφωνούν για την ύπαρξη 3 επιπέδων στοχαστικής σκέψης: το τεχνικρατικό ή επίπεδο του τεχνικού ορθολογισμού (technical), το επίπεδο προβληματισμού για το περιεχόμενο και ευρύτερο πλαίσιο (contextual) και το διαλεκτικό ή επίπεδο κριτικού στοχασμού (dialectical) (Taggart, 2005).

Το επίπεδο προβληματισμού για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και το γενικό πλαίσιο υλοποίησής της περιλαμβάνει σκέψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις κρυμμένες υποθέσεις της πρακτικής τους και τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη χρήση συγκεκριμένων στρατηγικών που επιλέχθηκαν στα πρώτα επίπεδα. Το αλληλοεπηρεάζονται.



πρακτική τους. Αυτό οφείλεται επίσης στις αυξημένες θεωρητικές γνώσεις τους για τη διδασκαλία, όπως προέκυψαν από το πρώτο επίπεδο (Taggart, 2005).

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το επίπεδο έχουν ως αποτέλεσμα τον στοχασμό τους για το ευρύτερο πλαίσιο των εκπαιδευτικών περιστάσεων που μπορεί να οδηγήσει σε βελτίωση της διδασκαλίας τους. Οι εκπαιδευτικοί που στοχάζονται σε αυτό το επίπεδο προβληματισμού αποκτούν βαθιά κατανόηση των πρακτικών τους, έχοντας πιο ολοκληρωμένη γνώση για τις θεωρίες και το περιεχόμενο διδασκαλίας. Επίσης, μπορούν να διαχειριστούν τις συνέπειες που προκύπτουν από τις πράξεις και τις πεποιθήσεις τους (Taggart, 2005).

Το τρίτο και ανώτερο επίπεδο στοχαστικής σκέψης, κατά τον Van Manen (1977), είναι αυτό του κριτικού στοχασμού, για τον οποίο έγιναν ήδη νόξεις. Σε αυτό το επίπεδο γίνεται η διερεύνηση των ηθικών (moral/ethical) θεμάτων που σχετίζονται άμεσα και έμμεσα με την εκπαίδευση. Ο εκπαιδευτικός που στοχάζεται κριτικά συσχετίζει τις ηθικές και πολιτικές του ανησυχίες με την επαγγελματική του πορεία. Είναι σε θέση να εξετάζει κριτικά τις κρυμμένες υποθέσεις, τις θεωρίες και τους γενικούς κανόνες. Δέχεται κριτική από τους άλλους και κάνει ο ίδιος αυτοαξιολόγηση έχοντας ως στόχο να καταλήξει στην αυτοπραγμάτωση (self-actualization). Αποκτά ικανότητες διαχείρισης κάθε περίπτωσης και εξετάζει υποθέσεις που μέχρι τότε αγνοούσε (Taggart, 2005).

Ο Dewey (1963) υποστηρίζει ότι ο εκπαιδευτικός που καταφέρνει να στοχάζεται ολοκληρωμένα έχει τα ακόλουθα τρία χαρακτηριστικά:

- **Ανοιχτόμυαλος (openmindedness)**, δηλαδή, διαθέσιμος να ακούει πολλές απόψεις, χωρίς να είναι προκατειλημμένος, αφήνοντας περιθώρια στους άλλους να ασκήσουν κριτική για το έργο του, αλλά και στον εαυτό του για την πιθανότητα λάθους, αντιμετωπίζοντας κάθε πληροφορία με ευρύ-

leheartness), δίνοντας κάθε φορά τον καλύτερο εαυτό του και αφιερώνοντας χρόνο για διερεύνηση του «εγώ» του και εξέταση της διδασκαλίας του.

- Υπεύθυνος (responsibility) για τις αποφάσεις του, έτοιμος να αναλάβει τις συνέπειες των πράξεών του στο μέλλον (Walington et al, 2001, Κασούτας, 2007, Φύκαρης, 2010).

Ο Mezirow (1991) επιχειρήσε τον διαχωρισμό του στοχασμού σε τρεις διαφορετικούς τύπους. Ο στοχασμός στο περιεχόμενο αποτελεί τον πρώτο τύπο, κατά τον οποίο εντοπίζεται το πρόβλημα (τι) και αναζητούνται τρόποι επίλυσής του (πώς), χρησιμοποιώντας αυτά που είναι γνωστά. Σε αυτό το επίπεδο, αξιοποιούνται οι πεποιθήσεις για να ερμηνευτεί το πρόβλημα, χωρίς προβληματισμό γι' αυτές. Ο δεύτερος τύπος είναι αυτός του στοχασμού στη διαδικασία. Σε αυτό το στάδιο ελέγχεται η αποτελεσματικότητα της στρατηγικής που επιλέχθηκε για τη λύση του προβλήματος. Κατά κάποιον τρόπο αναζητούνται αποδείξεις αναρρωτώμενοι «πόσο αποδοτικός ήμουν στην αντιμετώπιση του προβλήματος». Εξετάζονται οι γνώσεις στα πλαίσια των πεποιθήσεων, χωρίς όμως να ελέγχεται η αξιοπιστία τους. Στον τρίτο τύπο, διερευνάται το σύστημα πεποιθήσεών και γνώσεων που προκύπτουν από αυτό. Μέσα από αυτή τη διαδικασία επιτυγχάνεται ο σχηματισμός νέων γνώσεων (Mezirow, 1991, όπ. αναφ. στο Taggart, 2005, Παρθένη & Ζαρίφης, 2009).

Τα επίπεδα στοχασμού του Van Manen και του Zeichner, καθώς και οι τύποι στοχασμού του Mezirow φανερώνουν μία κλιμάκωση από τον απλό τρόπο σκέψης και δράσης στον πιο σύνθετο, όπου πραγματοποιείται η διαδικασία εξέτασης των γνώσεών και ανάλυσης των θεμελίων της σκέψης, με σκοπό να την αλλαγή τους.

### ■.3 Τα οφέλη του στοχασμού για τους εκπαιδευτικούς

σωπικών τους εμπειριών. Όσο περισσότερο αναπτύσσεται ο στοχασμός, οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων και δράσης επιβραδύνονται, δίνοντας έτσι το χρόνο στους εκπαιδευτικούς να συνειδητοποιήσουν τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρονται απέναντι στους μαθητές τους, ελέγχοντας τις αντιδράσεις τους. Στοχαζόμενοι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την αλληλεπίδραση που υπάρχει ανάμεσα στους μαθητές τους και τους ίδιους και συνειδητοποιούν τον ενεργό ρόλο που διαδραματίζουν στη διδακτική διαδικασία. Επιπλέον, ο στοχασμός παρέχει τη δυνατότητα εμφάνισης στο «εγώ» και εξέτασης του συνόλου πεποιθήσεων κάθε εκπαιδευτικού. Στην ίδια περίπτωση οι εκπαιδευτικοί θα αντιδρούσαν με διαφορετικό τρόπο και αυτό θα ήταν αποτέλεσμα των πεποιθήσεών τους και του βαθμού στοχασμού για αυτές (Lattinée, 2000).

Μέσα από τον στοχασμό οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ανεξάρτητα από τις προσωπικές τους προσδοκίες, που είχαν δημιουργήσει από τις εμπειρίες τους στο παρελθόν. Σταδιακά, κατορθώνουν να συσχετίζουν τις θεωρίες με την πρακτική δραστηριοποίησή τους (Αιγυπιάδου, 2011). Έτσι, συχνά αποδίδουν νέα νοήματα στις καταστάσεις που αντιμετωπίζουν στην τάξη. Ακόμα και σε ένα αρνητικό γεγονός μπορούν να εντοπίσουν τη θετική πλευρά κάνοντας τη σχετική διερεύνηση (Μόσα, 2001). Με αυτόν τον τρόπο ο στοχασμός γίνεται τρόπος ζωής και σημαντικός παράγοντας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σε κάθε πετυχή της δράσης του.

#### 4.4 Προϋποθέσεις εισαγωγής στον στοχασμό

Όπως υποστηρίζει η Lattinée, για να γίνει κάποιος στοχαζόμενος δεν αρκεί μόνο η θεωρητική κατάρτιση του, η γνώση δηλαδή θεωριών, στρατηγικών και μεθόδων διδασκαλίας (Lattinée, 2000). Άλλωστε, με αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευτικός θα λειτουργούσε ως «διεκπεραιωτής» ενός προκαθορισμένου

11 Ο. Σ. Λατίνιες, εκπαιδευτικό, που ήλθε να μας να ευχα-

αυτή που του δίνεται. Πρέπει αυτή η «μεταφερόμενη» πληροφορία να μεταμορφωθεί σε βαθιά μάθηση.

#### 5.4.4 Η αυτογνωσία, η γνώση των 4 σταθερών του σχολείου και η ανάπτυξη προσωπικής φιλοσοφίας

Ο Brookfield (1995) υποστηρίζει ότι η εισαγωγή στη διαδικασία του στοχασμού ξεκινά με την αναζήτηση των αιτιών της διδασκαλίας, που προκύπτουν μέσα από το ερώτημα «γιατί διδάσκω» και σε ένα επόμενο επίπεδο την απάντηση στο ερώτημα «γιατί διδάσκω με έναν συγκεκριμένο τρόπο». Η άποψη αυτή του Brookfield θέτει στο επίκεντρο την αυτογνωσία του εκπαιδευτικού ως απαραίτητη προϋπόθεση για την εισαγωγή του στον στοχασμό. Κατά τον Brookfield, ο εκπαιδευτικός αρχίζει να έχει εικόνα για τη διδασκαλία ήδη από τις εμπειρίες του ως εκπαιδευόμενος. Αυτές οι εμπειρίες είναι ριζωμένες μέσα του και επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό και για μεγάλο διάστημα τον τρόπο που αντιμετωπίζει τη διδακτική διαδικασία. Η εισαγωγή στον στοχασμό επιτυγχάνεται με την αναδρομή σε αυτά τα βιώματά του και τη συνειδητοποίηση ότι επηρεάζουν τη θεώρησή του για τη διδασκαλία (Brookfield, 1995, όπ. αναφ. στο Ζαρίφης, 2008).

Εκτός από την αυτογνωσία, που αποτελεί βασική προϋπόθεση για την εισαγωγή του εκπαιδευτικού στον στοχασμό, ο Walkington και οι συνεργάτες του (2001) υποστηρίζουν ότι απαιτείται η απόκτηση ορισμένων δεξιοτήτων από τον εκπαιδευτικό, ώστε να επιτύχει την ανάπτυξη του στοχασμού και κατ' επέκταση την σταδιακά αποτελεσματική διδασκαλία. Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ενημερωμένοι και ικανοί να παίρνουν αποφάσεις για τα διδακτικά ζητήματα (Walkington et al, 2001) και να έχουν γνώση των 4 συστατικών της επαγγελματικής πρακτικής του εκπαιδευτικού, δηλαδή του παιδαγωγικού περιεχομένου, των χαρακτηριστικών του

(Hollins, 1999 όπ. αναφ. στο Walkington et al, 2001), καθώς και να οριοθετούν τις πράξεις τους δίνοντάς τους συγκεκριμένη κατεύθυνση.

Μία ακόμα σημαντική προϋπόθεση για την ανάπτυξη της δεξιότητας του στοχασμού είναι η διαμόρφωση ενός προσωπικού τρόπου του σκέπτεσθαι για τη διδασκαλία, η οποία στηρίζει τη σκέψη του και δομείται στις αξίες και τις συμπεριφορές, που έχει κάθε εκπαιδευτικός και τις οποίες μεταφέρει μέσα στην τάξη. Με βάση αυτόν τον προσδιορισμό ο εκπαιδευτικός πριν κρίνει τη διδασκαλία του οφείλει αρχικά να αξιολογεί τη βάση στην οποία στηρίζεται, δηλαδή τις σκέψεις του για αυτή. Ακολούθως, η διαδικασία του στοχασμού σηματοδοτείται από μία σειρά ερωτήσεων που θέτουν οι εκπαιδευτικοί στον εαυτό τους σχετικά με τις αποφάσεις, τη συμπεριφορά και τις πράξεις τους σχετικά με τη διδασκαλία που πρόκειται να υλοποιήσουν. Ερωτήματα, όπως: «γιατί έχω αυτόν το ρόλο», «γιατί ανησυχώ τόσο πολύ για ό, τι συμβαίνει μέσα στην τάξη», «πώς κατέληξα να είμαι τόσο απόλυτος για κάτι που αφορά τη διδασκαλία μου»; (Eby & Bayles, 2000). Στη συνέχεια συγκεντρώνει στοιχεία, πάνω στα οποία στηρίζει τη διαδικασία του στοχασμού.

6.

#### **6.1 Η επικέντρωση στα δρώμενα της τάξης**

Ένα βασικό χαρακτηριστικό που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να στοχάζεται είναι η «επικέντρωση» (witness). Η επικέντρωση αναφέρεται στην αξυδέρκεια και τη διορατικότητα που πρέπει να χαρακτηρίζουν τον εκπαιδευτικό μέσα στην τάξη, με την έννοια ότι πρέπει να παρακολουθεί ό,τι συμβαίνει στους μαθητές του, να εντοπίζει τις ανάγκες τους και να αναζητεί τρόπους να τις εκπληρώσει. Έτσι, ως

© 2007 by National Council for Accreditation of Teacher Education

και η επικέντρωσή, κατά τους Eby και Bayles (2000) αναπτύσσονται «συμβιωτικά» και μέσα από την εμπειρία των εκπαιδευτικών. Όσο περισσότερο αναπτύσσουν την επικέντρωσή τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα να στοχάζονται. Αντίστοιχα, όσο περισσότερο στοχάζονται τόσο πιο πολύ αναπτύσσεται και η επικέντρωσή τους στα δρώμενα της τάξης.

Κάθε εκπαιδευτικός, πριν ξεκινήσει να διδάσκει οργανώνει την πορεία της διδασκαλίας του με τρόπο, που να ανταποκρίνεται στις δικές του δυνατότητες και προσδοκίες, αλλά και των μαθητών του. Ταυτόχρονα, διαμορφώνει και τις ανάλογες προβλέψεις για την εξέλιξη της διδασκαλίας του, σκεπτόμενος το πώς θα εξελιχθεί η διδακτική διαδικασία, πώς θα καταμεληθεί ο διδακτικός χρόνος, αλλά και πώς θα αντιμετωπιστούν πιθανές απρόβλεπτες καταστάσεις, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Άλλωστε, οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού και ο τρόπος που έχει αντιληφθεί ότι θα εξελιχθεί η διαδικασία της διδασκαλίας δεν εγγυώνται ότι θα εξελιχθούν όλα σύμφωνα με αυτήν την πρόβλεψη, διότι πάντοτε υπάρχουν και τα απρόβλεπτα γεγονότα και καταστάσεις, που μπορούν να διαφοροποιήσουν πολλά δεδομένα των αρχικών ή των αργότερα προβλέψεων περί της διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό.

### 7. Οι δύο βασικές ενέργειες στοχασμού κατά την Lattinnee

Η Lattinnee (2000) τονίζει ότι προκειμένου να αναπτυχθεί η στοχαστική σκέψη του εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντικό να γίνουν ορισμένες συγκεκριμένες ενέργειες. Αρχικά, πρέπει να βρίσκει χρόνο για απομόνωση και προσωπικό στοχασμό. Η εύρεση χρόνου για περισυλλογή και κριτική εξέταση των πράξεών τους κρατά τους εκπαιδευτικούς σε εγρήγορση και σταδιακά τους προετοιμάζει να μπορούν να αντιμετωπίζουν κάθε κατάσταση που προκύπτει. Επιπλέον, μέσα από την περισυλλογή και την επανεξέταση της δράσης τους, συχνά έρχονται αντιμέτωποι με τα συναισθήματα της απογοήτευσης, της ανασφάλειας και της απόρριψης και μαθαίνουν να τα διαχειρίζονται και να τα αποδέχονται. Αυτή η διαδικασία έχει στόχο

να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να δώσει προσωπικό νόημα στη διδασκαλία του.

Μία ακόμα ενέργεια που προτείνει η Lattinsee είναι η ανάπτυξη της επίλυσης προβλημάτων σε διαρκή βάση από το άτομο. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέση να δίνει λύσεις σε τυχόν προβλήματα και όχι να αναπαράγει προκαθορισμένα πρότυπα δράσης. Μία πρακτική ή διαδικασία δεν είναι μόνιμη για αυτό και πρέπει να αναλύεται και να επανεξετάζεται με σκοπό να ανανεώνεται από νέες ιδέες, αντιλήψεις και προοπτικές. Στη βάση αυτή και σταδιακά ο εκπαιδευτικός θα μπορεί να αντιμετωπίζει με μεγαλύτερη ευκολία τα διλήμματα και τις συγκρούσεις της πρακτικής του (Lattinsee, 2000).

8.

■ Ο στοχασμός από τη θεωρία στην πράξη

### ■ Η συμβολή του Dewey

Η εφαρμογή του στοχασμού στην εκπαιδευτική και διδακτική πράξη βασίζεται στη θεωρία για το στοχασμό, όπως διαμορφώθηκε από τον Dewey το 1910 και 1933 και εξελίχθηκε αργότερα από τον Schön (1983 και 1987). Το έργο του Dewey είναι αναγνωρισμένο σαν πρώτη βασική επιρροή για τον στοχασμό των εκπαιδευτικών (Purcell, 2013). Η προσέγγιση του Dewey για τον στοχασμό σχετίζεται κυρίως με τον κριτικό στοχασμό (Dewey, 1910: 9), κατά την άποψή του οποίου τα άτομα πρέπει να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση των εμπειρικών τους και να τις εξετάζουν συνεχώς στα πλαίσια των διαφορών εξελίξεων. Σύμφωνα με τον Dewey, η δράση του εκπαιδευτικού μπορεί να χαρακτηρίζεται από ρουτίνα ή να είναι δράση κατόπιν στοχασμού. Οι εκπαιδευτικοί που λειτουργούν με βάση τη ρουτίνα και δεν στοχάζονται, χρησιμοποιούν τις έτοιμες και σίγουρες λύσεις, αγνοώντας ότι υπάρχουν κι άλλες αποτελεσματικές για την επίλυση του ίδιου προβλήματος (Dewey, 1963). Ο Dewey (1910) διακρίνει 5 βήματα στοχασμού (Καλαϊτζοπούλου, 2001). Στο πλαίσιο των βημάτων αυτών ο στοχασμός αποτελεί μία διαδικασία που ακολουθεί

κυκλική πορεία. Ειδικότερα:

**1<sup>ο</sup> βήμα:** *Η διαπίστωση ότι δημιουργήθηκε ένα πρόβλημα, μία ανάγκη ή μία αμφιβολία.* Το πρώτο βήμα στη στοχαστική διαδικασία περιλαμβάνει ένα πρόβλημα, το οποίο ο Dewey (1933) ορίζει ως «αισθητή δυσκολία» και αργότερα ο Schön (1983) ονομάζει «προβληματική κατάσταση».

**2<sup>ο</sup> βήμα:** *Ο ακριβής προσδιορισμός του προβλήματος, της ανάγκης ή της αμφιβολίας, προκειμένου να βρεθούν λύσεις.* Το δεύτερο βήμα είναι η αποστασιοποίηση από το πρόβλημα, η πλαισίωσή του ή η επαναπλαισίωσή του. Κατά τον Dewey σε αυτό το στάδιο κατανοείται το πρόβλημα και δίνεται ο ορισμός και η θέση του.

**3<sup>ο</sup> βήμα:** *Η εύρεση πιθανών λύσεων και η διατύπωσή τους σε υποθέσεις.* Για την επίτευξη των δεδομένων του δεύτερου βήματος και για να βρεθούν πιθανές λύσεις γίνεται σύγκριση του προβλήματος με παρελθοντικά γεγονότα από το ρεπερτόριο του στοχαζόμενου ατόμου.

**4<sup>ο</sup> βήμα:** *Η διατύπωση των ενδεχόμενων συνεπειών που θα προέκυπταν από την εφαρμογή πιθανών λύσεων (τα επιχειρήματα).* Από τη στιγμή που ο στοχαζόμενος εκπαιδευτικός έχει αναζητήσει λύσεις μέσα από το προσωπικό του ρεπερτόριο για μία κατάσταση που δεν έχει ξαναζητήσει ή έχει επινοήσει πιθανές λύσεις με βάση τις παρελθοντικές του εμπειρίες, τότε παράγονται νέες υποθέσεις και στη συνέχεια γίνονται προβλέψεις για το αν θα είναι αποτελεσματικές.

**5<sup>ο</sup> βήμα:** *Η δοκιμή της υπόθεσης για την αποδοχή ή απόρριψή της.* Οι πιθανές λύσεις δοκιμάζονται συστηματικά κατόπιν παρατήρησης και αξιολογούνται για να κριθεί κατά πόσο είναι επιτυχημένη η παρέμβαση (Taggart, 2005).

### Η συμβολή του Schön

Ο Schön (1983) τονίζει ότι με την επαναλαμβανόμενη στο-



επαγγελματιών του 20<sup>ου</sup> αιώνα πρέπει να αντικατασταθεί με τον στοχασμό. Τα δεδομένα που συνέλεξε ο Schön δεν προέρχονται από τον εκπαιδευτικό χώρο, ούτε απευθύνονται άμεσα σε αυτόν. Ωστόσο, επισημάνθηκε ότι μέσα από τη θεωρία του καλύπτονται ορισμένα κενά στα προβλήματα, που σχετίζονται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Lee, 2001).

Σύμφωνα με τον Schön ο στοχασμός στην πράξη είναι μία διαδικασία που βοηθά τον εκπαιδευτικό να ανακαλύψει και να φέρει στην επιφάνεια τις θεωρίες ή τις πεποιθήσεις, που εμπλέκονται στην πρακτική του, έτσι ώστε να μπορέσει να καταλάβει αν οι θεωρίες που γνωρίζει εφαρμόζονται στην πράξη και αν αυτό που κάνει είναι αποτελεσματικό (Schön, 1983).

Κατά τον Schön, οι επαγγελματίες μπορούν να στοχαστούν σχετικά με τη δραστηριοποίησή τους (reflection on-action), αλλά και κατά τη διάρκεια αυτής ή μέσα σε αυτήν (reflection in-action). Ειδικότερα, για τη διδασκαλία, ο στοχασμός σχετικά με τη δράση μπορεί να προκύψει κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας για τη διδασκαλία, όταν δηλαδή ο εκπαιδευτικός οργανώνει την πρακτική του και σκέφτεται πώς θα την υλοποιήσει. Επίσης, μπορεί να γίνει μετά τη διδασκαλία, όταν ο εκπαιδευτικός θα έχει δει τα αποτελέσματα της πρακτικής του και θα είναι σε θέση να την αξιολογήσει (Lee, 2001). Δηλαδή, να αναστοχαστεί τη διδασκαλία.

Ο στοχασμός κατά τη διάρκεια της δράσης συμβαίνει όσο μία πράξη λαμβάνει χώρα. Είναι μία δύσκολη διαδικασία που προϋποθέτει την ύπαρξη διαισθητικής γνώσης, η οποία αποκτάται σταδιακά μέσα από την αξιολόγηση της ανάλογης εμπειρίας. Συμπεριλαμβάνει διάλογο με τον εαυτό, την ώρα που μία κατάσταση είναι σε εξέλιξη, πλαισίωση της κατάστασης και του προβλήματος και επαναπλαισίωσή τους με βάση την

κτικό πλαίσιο» και δεν βασίζει την πρακτική του σε παραδεδεγμένες θεωρίες και παγιωμένες πεποιθήσεις. Αντίθετα, αναπτύσσει τις θεωρίες και τις τεχνικές για τη διδασκαλία που ταιριάζουν στον ίδιο και στις απαιτήσεις της τάξης του (Schön, 1983: 69).

Για τον Schön (1983), όσο οι επαγγελματίες στοχάζονται «πάνω» (on action) και «μέσα» (in action) στη δράση, η διαδικασία του στοχασμού επιτυγχάνεται μέσα από τα στάδια της εκτίμησης, της δράσης και της επανεκτίμησης/επαναπλαισίωσης (Schön, 1983). Δηλαδή, ερμηνεύουν μία κατάσταση και την πλαισιώνουν μέσα από το ρεπερτόριο των αξιών, γνώσεων, αντιλήψεων και πρακτικών τους. Στη συνέχεια, κατά τη διάρκεια ή/ και μετά από τις πράξεις τους ερμηνεύουν ξανά και επαναπλαισιώνουν την επικείμενη κατάσταση, αυτή τη φορά στη βάση της προηγούμενης εμπειρίας τους σε μία προσπάθεια να την αλλάξουν. Μέσα από την επανεκτίμηση οι επαγγελματίες προσπαθούν να δουν την κατάσταση- πρόβλημα μέσα από μία νέα οπτική (Lee, 2001). Τα στάδια της στοχαστικής διαδικασίας που προτείνονται από τον Schön (1983) είναι κοινά με τα βήματα στοχασμού που εισήγαγε ο Dewey (1910, 1933).

# Τέλος Ενότητας



# Χρηματοδότηση

- Το παρόν εκπαιδευτικό υλικό έχει αναπτυχθεί στα πλαίσια του εκπαιδευτικού έργου του διδάσκοντα.
- Το έργο «**Ανοικτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων**» έχει χρηματοδοτήσει μόνο τη αναδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού υλικού.
- Το έργο υλοποιείται στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «**Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση**» και συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και από εθνικούς πόρους.



Ευρωπαϊκή Ένωση  
European Union



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
ΠΡΟΤΥΠΟ ΚΑΙ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ  
ΣΤΑΙΝΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΔΙΟΡΘΩΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ  
2007-2013  
Ευρωπαϊκή Κοινωνική Ταμείο

# Σημειώματα

# Σημείωμα Ιστορικού Εκδόσεων Έργου

Το παρόν έργο αποτελεί την έκδοση 1.0.

Έχουν προηγηθεί οι κάτωθι εκδόσεις:

- Έκδοση 1.0 διαθέσιμη εδώ.

<http://ecourse.uoi.gr/course/view.php?id=1309>.

## Σημείωμα Αναφοράς

Copyright Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων,  
Διδάσκων: Επίκ. Καθηγητής Ιωάννης  
Φύκαρης. «Εισαγωγή στη διδακτική  
θεώρηση. Στοχασμός, αναστοχασμός και  
η λειτουργικότητα της κριτικής θεωρίας  
στη διδακτική πράξη». Έκδοση: 1.0.  
Ιωάννινα 2014. Διαθέσιμο από τη  
δικτυακή διεύθυνση:  
<http://ecourse.uoi.gr/course/view.php?id=1309>.

## Σημείωμα Αδειοδότησης

- Το παρόν υλικό διατίθεται με τους όρους της άδειας χρήσης Creative Commons Αναφορά Δημιουργού - Παρόμοια Διανομή, Διεθνής Έκδοση 4.0 [1] ή μεταγενέστερη.



- [1] <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.