

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Άννα Κ. Αθανασάκη

Θέμα: Διερεύνηση των προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών στο Γυμνάσιο:Μια προσπάθεια αποτύπωσής τους σε σχέση με το αντικείμενο ειδίκευσης.

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ

Γεώργιος Φλουρής

ΜΕΛΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Μαρία Δασκολιά

Μόνιμη Επίκουρη Καθηγήτρια Ευανθία- Έλλη Μηλίγκου

Αθήνα

2019

Copyright © Άννα Αθανασάκη, 2019.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας διατριβής, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της διατριβής για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα.

Η έγκριση διδακτορικής διατριβής από το Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών δε δηλώνει αποδοχή των γνώμων του συγγραφέα.

*Στη Μαριόμ-Εφραιμία,
τον Ιωάννη
και τον Κωνσταντίνο.*

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η εργασία αυτή αποτελεί διδακτορική διατριβή η οποία εκπονήθηκε στον τομέα Παιδαγωγικής του τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών υπό την εποπτεία του Καθηγητή κ. Γεωργίου Φλουρή. Αφορμή για τη συγγραφή της αποτέλεσε το επιστημονικό μου ενδιαφέρον για τη μελέτη και διασάφηση των προσωπικών σχημάτων κατά τη διδασκαλία τα οποία αποτελούν εργαλεία ανάλυσης εκπαιδευτικών καταστάσεων. Στη διεθνή βιβλιογραφία η έννοια "προσωπική θεωρία" παρουσιάζεται με πολλαπλούς και συγκεχυμένους όρους σε πολλά ερευνητικά και επιστημονικά πεδία. Οι γνώσεις του εκπαιδευτικού σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο, την παιδαγωγική γνώση του περιεχομένου και το αναλυτικό πρόγραμμα, οι πεποιθήσεις του, οι στάσεις και οι αντιλήψεις του καθώς και η επαγγελματική του εικόνα αποτελούν στοιχεία που συνθέτουν την "προσωπική του θεωρία". Ελήφθησαν υπόψη η ελληνική και ξένη βιβλιογραφία, το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών, το θεσμικό πλαίσιο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου καθώς και οι απόψεις και θέσεις αντιπροσωπευτικού δείγματος εκπαιδευτικών. Τα παραπάνω στοιχεία αποτελούν την πρώτη ύλη αυτής της ερευνητικής διαδικασίας. Ευελπιστούμε τα αποτελέσματά της να οδηγήσουν τόσο σε ένα λειτουργικό ορισμό της έννοιας όσο και σε ένα πιο γόνιμο εποικοδομητικό διάλογο πάνω στα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

Στο σημείο αυτό θεωρώ ηθική υποχρέωσή μου να ευχαριστήσω τον επόπτη μου Καθηγητή κ. Γεώργιο Φλουρή. Η εργασία αυτή πραγματοποιήθηκε και ολοκληρώθηκε χάρη στην ενθάρρυνση, υποστήριξη και τις καίριες παρεμβάσεις και προτροπές του. Απευθύνω ευχαριστίες στη συμβουλευτική μου επιτροπή πλαισιωμένη από τις Καθηγήτριες κα Ευανθία-Έλλη Μηλίγκου και κα Μαρία Δασκολιά.

Την πιο βαθιά ευγνωμοσύνη οφείλω στους γονείς μου που με στήριξαν ηθικά αλλά και έμπρακτα υπερασπιζόμενοι τις επιλογές μου με τον κόπο και το χρόνο τους.

Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου σε όλους τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς οι οποίοι συνέβαλαν στη διεξαγωγή αυτής της έρευνας.

Αννα Αθανασάκη

Αθήνα 2019

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Έχει επισημανθεί από αρκετούς μελετητές ότι οι διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών απέναντι στα καθημερινά διλήμματα που αντιμετωπίζουν στη σχολική τάξη αντανakλούν πολύ περισσότερο προσωπικές πεποιθήσεις, αντιλήψεις, στάσεις καθώς και προκατασκευασμένα γνωστικά σχήματα σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση των ίδιων των εκπαιδευτικών. Η κατανόηση, επομένως, αυτού του πολύπλοκου φαινομένου της διδασκαλίας προϋποθέτει την υπέρβαση των ορίων που θέτουν οι επιστημονικές παιδαγωγικές θεωρίες για τη διαδικασία της μάθησης και της διδασκαλίας και την ανίχνευση του ιδιαίτερου κράματος εμπειρίας και γνώσεων των εκπαιδευτικών το οποίο έχει νωρίς σχηματοποιηθεί και συνθέτει την προσωπική τους θεωρία. Βασικός σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης είναι η ανίχνευση και οριοθέτηση της προσωπικής θεωρίας, συστατικά μέρη της οποίας αποτελούν τα διαφορετικά είδη γνώσης των εκπαιδευτικών, οι πεποιθήσεις τους, οι αντιλήψεις, οι στάσεις και η κοσμοθεωρία καθώς και η πολύμορφη επαγγελματική ταυτότητά τους. Για την υλοποίηση των σκοπών της παρούσας εργασίας, διεξήχθη η ποσοτική έρευνα με τη σύνταξη και τη διάθεση ενός ερωτηματολογίου ανίχνευσης της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών. Επιδιώκουμε αφενός να εντοπίσουμε τις προσωπικές πρακτικές και διδακτικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών κατά τη διδακτική πράξη αφετέρου να συνθέσουμε ένα λειτουργικό ορισμό της προσωπικής θεωρίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού επηρεάζεται περισσότερο από την κουλτούρα και την οικολογία της τάξης ενώ εξαρτάται λιγότερο από τα τυπικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, όπως το φύλο, την ειδικότητα και τα χρόνια υπηρεσίας του. Τα αποκρυσταλλωμένα νοητικά σχήματα, οι προσωπικές του θέσεις και η κοσμοθεωρία είναι δυνατό να διαμορφώσουν τις διδακτικές του πρακτικές μέσα στην τάξη.

Λέξεις-κλειδιά: προσωπική θεωρία, αντιλήψεις, στάσεις, πεποιθήσεις, επαγγελματική ταυτότητα

ABSTRACT

Several researchers have pointed out that teaching practices of educators applied in the everyday dilemmas in class reflect mostly personal beliefs, perceptions, attitudes along with pre-constructed knowledge schemas regarding teaching and learning of the educators themselves. Understanding, therefore, this complicated phenomenon of teaching requires going beyond the bounds set by scientific pedagogical theories on the process of learning and teaching, and the specification of the particular mixture of experience and knowledge of educators, which has been formed from an early stage and comprises their personal theory. Main target of the present thesis is the tracing and delineation of the personal theory of teaching, fundamental parts of which are the alternative kinds of knowledge and their multi-faceted professional identity. To achieve the targets of the present thesis, we have conducted a quantitative analysis by means of a questionnaire oriented towards tracing the personal theories of educators. The purpose is on the one hand to specify the personal practices and teaching approaches of educators and on the other hand to synthesize a practical definition of personal theory. The results of the analysis shows that the professional identity of the educator depends to a larger extent on the culture and the classroom ecosystem and to a lesser degree on the typical characteristics of educators, such their gender, their specialization and their years of service. The crystallized cognitive schemas, the personal theories and their world view can possibly determine their teaching practices in class.

Key words: personal theory, perceptions, attitudes, beliefs, professional identity

Η ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η εργασία χωρίζεται σε τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος γίνεται η εισαγωγική παράθεση των χαρακτηριστικών στοιχείων της διατριβής, όπως η αναγκαιότητα της μελέτης, το πλαίσιο και η προβληματική της, οι βασικές έννοιες και παραδοχές, σκοποί, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα. Επιχειρήσαμε, επιπλέον, μια βιβλιογραφική επισκόπηση καθώς επίσης και διευκρίνιση των όρων της παρούσας μελέτης και περιορισμοί αυτής. Το δεύτερο μέρος αφορά στη θεωρητική θεμελίωση της έρευνας. Περιγράφουμε, δηλαδή, τις διαφορετικές πτυχές της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία. Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στις γνώσεις του εκπαιδευτικού ως διάσταση της προσωπικής θεωρίας και σκιαγραφεί τους τρόπους και το βαθμό που οι συνολικές γνώσεις του εκπαιδευτικού σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο, την παιδαγωγική γνώση του περιεχομένου, το αναλυτικό πρόγραμμα και άλλες ακόμα πτυχές επηρεάζουν την εκπαιδευτική του πρακτική. Το επόμενο κεφάλαιο αφορά στις πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού και στους τρόπους με τους οποίους η σύνθεση και η δομή των χαρακτηριστικών τους ερμηνεύουν εκπαιδευτικά διδακτικές και παιδαγωγικές καταστάσεις στη σχολική τάξη. Στη συνέχεια γίνεται μια προσπάθεια μελέτης των αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών μέσα από τις οποίες φιλτράρεται η μαθησιακή και διδακτική διαδικασία. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρατίθενται ένα σύνολο παραγόντων (σχήμα, δέσμευση, αναστοχασμός και αυτοαποτελεσματικότητα) οι οποίοι ‘κατασκευάζουν’ την επαγγελματική εικόνα/ταυτότητα του εκπαιδευτικού. Στο πέμπτο κεφάλαιο επιχειρείται μια επισκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας σχετικά με την προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών. Στο έκτο κεφάλαιο τίθενται ο προβληματισμός αναφορικά με τις διαστάσεις ασυμβατότητας της προσωπικής θεωρίας και των διδακτικών προσεγγίσεων που τελικά εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη αλλά και τα πιθανά μέσα αλλαγής των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. Το τρίτο μέρος αποτελείται από δύο κεφάλαια, τα οποία αφορούν στο μεθοδολογικό σχεδιασμό της έρευνας και στην παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων. Πιο αναλυτικά, στο έβδομο κεφάλαιο παρατίθενται η μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας, προβάλλοντας το μέσο συλλογής δεδομένων, τις ανεξάρτητες μεταβλητές και το δείγμα της έρευνας. Στο όγδοο κεφάλαιο παρουσιάζονται, αναλύονται και ερμηνεύονται τα αποτελέσματα. Στο τέλος της διατριβής παρατίθενται η ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση βιβλιογραφία καθώς και το παράρτημα το οποίο περιέχει το ερωτηματολόγιο και τους πίνακες των ερευνητικών δεδομένων που αξιοποιήθηκαν στατιστικά και ερμηνευτικά κατά την ερευνητική διαδικασία.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ	Σελ.
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	1
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	5
ABSTRACT	6
ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	8

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΓΕΝΙΚΟ ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Η αναγκαιότητα της μελέτης	15
2. Το πλαίσιο και η προβληματική της μελέτης	16
3. Βασικές έννοιες και παραδοχές της έρευνας	21
4. Σκοποί και στόχοι της έρευνας	23
5. Ερευνητικά ερωτήματα	24
6. Βιβλιογραφική επισκόπηση	25
7. Διευκρίνιση όρων της παρούσας μελέτης	27
8. Περιορισμοί της μελέτης	29

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Η ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

1.0 Η γνώση του εκπαιδευτικού ως διάσταση της προσωπικής θεωρίας

1.1.Γνώση του αντικειμένου ή του γνωστικού περιεχομένου (content knowledge)	33
1.2.Γνώση του παιδαγωγικού περιεχομένου (pedagogical content knowledge)	36
1.3.Τεχνολογική γνώση του παιδαγωγικού περιεχομένου (tecnological pedagogical content knowledge)	38
1.4.Το πολιτισμικό πλαίσιο ως παράγοντας αποτίμησης της σχολικής τάξης (culturally responsive teaching)	41

1.5.Γνώση του αναλυτικού προγράμματος (curricular knowledge)	42
1.6.Επαγγελματική γνώση (craft knowledge)	44
1.7.Προσωπική πρακτική θεωρία ή /και γνώση της διδασκαλίας (personal practical knowledge)	46
1.8.Το 'τέλος' της γνώσης, η αρχή των πεποιθήσεων του εκπαιδευτικού	50

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

2.0 Οι πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού και η επίδρασή τους στην προσωπική θεωρία

2.1. Η ποικιλόμορφη 'Βαβέλ' των πεποιθήσεων	55
2.2. Πηγές διαμόρφωσης των προσωπικών πεποιθήσεων	60
2.3. Η φύση των πεποιθήσεων: δομή και χαρακτηριστικά	62

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

3.0 Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση ως πτυχή της προσωπικής θεωρίας

3.1. Η διδασκαλία συγκεκριμένων επιστημονικών πεδίων	70
3.2. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα χαρακτηριστικά των μαθητών	75
3.3. Η κοσμοθεωρία των εκπαιδευτικών ως πλαίσιο των αξιών και πεποιθήσεών τους	77
3.4.Οι στάσεις των εκπαιδευτικών ως ένα στοιχείο του συστήματος της προσωπικής τους θεωρίας	81

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

4.0 Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού υπό το πρίσμα ενός δυναμικού συνόλου παραγόντων (θεωρία σχήματος, δέσμευση, αναστοχασμός και αυτοαποτελεσματικότητα)

4.1.Ο όρος 'επαγγελματική ταυτότητα' του εκπαιδευτικού	87
4.2.Θεωρίες σχήματος	89
4.3.Δέσμευση	92

4.4.Αναστοχασμός	95
4.5.Αυτοαποτελεσματικότητα	97

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

5.0 Επισκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας σχετικά με την προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών	103
---	-----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

6.0 Διαστάσεις, προβλήματα και προοπτικές

6.1.Διαστάσεις ασυμβατότητας της προσωπικής θεωρίας και των διδακτικών προσεγγίσεων	108
6.2.Μπορούν να αλλάξουν οι πεποιθήσεις;	112
6.3.Προϋποθέσεις αντικατάστασης κεντρικών πεποιθήσεων	116
6.4.Θεωρίες αλλαγής των πεποιθήσεων	119
6.5.Μέσα και τρόποι αλλαγής των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών	127

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

Ο ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ

7.0 Δομή και οργάνωση του ερωτηματολογίου

7.1. Το μέσο συλλογής δεδομένων	136
7.2.Οι ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας	140
7.3.Το δείγμα της έρευνας	140

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΩΟ

8.0. Παρουσίαση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας

8.1. Παρουσίαση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας	146
8.1.1. Η επαγγελματική γνώση του εκπαιδευτικού	147
8.1.2. Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και τη μάθηση	156
8.1.3. Αυτοαποτελεσματικότητα	166
8.1.4. Αναστοχασμός	173
8.1.5. Δέσμευση	183
8.1.6. Προσωπικό σχήμα	190
8.2. Αποτελέσματα της έρευνας	199
8.3. Συγκριτική θεώρηση των δεδομένων της έρευνας	204
8.4. Συμπεράσματα και προτάσεις	209
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	212
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	249

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ
ΓΕΝΙΚΟ ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΓΕΝΙΚΟΥ ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟΥ ΜΕΡΟΥΣ

1. Η αναγκαιότητα της μελέτης
2. Το πλαίσιο και η προβληματική της μελέτης
 Προσπάθειες οριοθέτησης και το πρόβλημα της μελέτης
3. Βασικές έννοιες και παραδοχές της έρευνας
4. Σκοποί και στόχοι της έρευνας
5. Ερευνητικά ερωτήματα
6. Βιβλιογραφική επισκόπηση
7. Διευκρίνιση όρων της παρούσας μελέτης
8. Περιορισμοί της μελέτης

1. Η αναγκαιότητα της μελέτης

Η μελέτη και έρευνα των προσωπικών πρακτικών και διδακτικών προσεγγίσεων θεωρείται σημαντική, διότι αναδεικνύεται τόσο η εσωτερική πλευρά της διδακτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού όσο και η διάσταση των προσωπικών νοητικών σχημάτων και των πράξεών του. Ωστόσο, οι αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος, τα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, ο κεντρικός αλλά και αντιφατικός ρόλος του εκπαιδευτικού μέσα από τα επίσημα κείμενα της Πολιτείας υποβαθμίζουν την επαγγελματική του ταυτότητα ως αναστοχαστικού και αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός υιοθετεί προσωπικά γνωστικά σχήματα για να υπερβεί τις παραπάνω ανεπάρκειες, να φιλτράρει αλλά ακόμα και να ακυρώσει τις καινοτόμες δράσεις, να αποκτήσει επαγγελματική αυτονομία και να θέσει ο ίδιος τα κριτήρια αξιολόγησης των πράξεων και επιλογών του.

Είναι, επομένως, αντιληπτό ότι η προσωπική θεωρία είναι εξίσου σημαντική στη διδακτική πράξη όσο και η επιστημονική, «επίσημη» ή ακαδημαϊκή θεωρία. Έχει ένα λογικά πειστικό και αποτελεσματικό πλαίσιο καθοδήγησης της διδακτικής πράξης και το περιεχόμενό της αναφέρεται σε τομείς, όπως η φύση του παιδιού, η διαδικασία μάθησης, οι επιδιώξεις του σχολείου και ο ρόλος των εκπαιδευτικών. Καθώς οι εκπαιδευτικοί έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι με διλήμματα ηθικού, κοινωνικού και φιλοσοφικού προβληματισμού, τα οποία συνδέονται άμεσα με τη διδακτική πράξη και επηρεάζονται από το διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο, υιοθετούν προσωπικά γνωστικά σχήματα έναντι της παραδοσιακής και μονολιθικής μεθοδολογίας (Ματσαγγούρας & Χέλμης, 2005:362-395). Η προσωπική θεωρία αναγνωρίζεται όλο και ευρύτερα στην επιστημονική κοινότητα διότι προσφέρει στον εκπαιδευτικό επαγγελματική αυτονομία, τα εννοιολογικά, δηλαδή, εργαλεία ανάλυσης των προβληματικών καταστάσεων στην εκπαιδευτική πράξη καθώς και τα κριτήρια εκείνα για να αξιολογήσει ο εκπαιδευτικός θεωρητικές και πρακτικές επιλογές (Ματσαγγούρας, 2002:220). Επιπλέον, οι μεταρρυθμιστικές αλλαγές στην ελληνική εκπαίδευση σε επίπεδο προγραμμάτων και σχολικών εγχειριδίων καθιστά ακόμα πιο επιτακτική την ανάγκη να ερευνηθεί και να μελετηθεί η προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών καθώς η τελευταία έχει τη δύναμη να φιλτράρει ακόμα και να ακυρώσει τις παραπάνω αλλαγές (Παπαδοπούλου, Χόνδρας & Τσακίριδου, 2011:160-179).

Η πρωτοτυπία του θέματος έγκειται στο γεγονός ότι είναι η πρώτη μελέτη που αποπειράται να αποσαφηνίσει τη σύγχυση που επικρατεί σχετικά με την οριοθέτηση και εννοιολόγηση της προσωπικής θεωρίας. Ταυτόχρονα, η πρωτοτυπία εξασφαλίζεται από την κατάρτιση ερωτηματολογίου ανίχνευσης των προσωπικών πεποιθήσεων, αντιλήψεων, στάσεων και αξιών των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαφορετικών ειδικοτήτων. Γίνεται προσπάθεια να αξιολογήσουμε και να ανασυνθέσουμε το υλικό το οποίο συγκεντρώσαμε από τη βιβλιογραφική και ποσοτική έρευνα προκειμένου να

μελετήσουμε τις προσωπικές τεχνικές και διδακτικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών και να καταλήξουμε σε ένα λειτουργικό ορισμό της έννοιας.

2. Το πλαίσιο και η προβληματική της μελέτης

Προσωπική θεωρία: προσπάθειες οριοθέτησης και το πρόβλημα της μελέτης

Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με την προσωπική θεωρία αποκάλυψε ότι, λόγω της πληθώρας των πολυδιάστατων εννοιών και ορισμών που τη συγκροτούν, υπάρχει μεγάλη σύγχυση σχετικά με τον οριοθέτησή της.

Στη διεθνή βιβλιογραφία η έννοια ‘προσωπική θεωρία’ εμφανίζεται με πολλαπλούς όρους, όπως educational platform, personal theory, subjective theory, action theory, implicit/explicit theory, mental structure theory, cognitive schema theory, tacit knowledge, social representations, worldview construction, espoused theory, personal philosophy, personal construct theory, theory of the mind, intuitive theory, theory of action, theory-in-use. Ο όρος επεκτείνεται, ακόμα, και σε παραπλήσιες έννοιες, όπως attitudes, beliefs, values, judgments, axioms, opinions, ideology, perceptions, conceptions, conceptual systems, preconceptions, dispositions, internal mental processes, rules of practice, practical principles, perspectives, repertoires of understanding, social strategy, self-efficacy.

Η πολλαπλότητα των παραπάνω εννοιών δημιουργεί προβλήματα ορισμού, αφού προκύπτουν ανακριβείς εννοιολογήσεις και διαφορετικές ερμηνείες της προσωπικής θεωρίας και των δομών της ενώ προκαλούν δυσκολία στην κατανόησή της καθιστώντας ακόμα πιο δύσκολη τη διερεύνηση και αποτίμησή της.

Την παραπάνω άποψη εκφράζουν οι Clandinin και Connelly (1987:498) οι οποίοι αποδίδουν τη σύγχυση της οριοθέτησης της προσωπικής θεωρίας στην ανικανότητα διάκρισης μεταξύ των πεποιθήσεων και της προσωπικής γνώσης. Στην προσπάθειά τους, μάλιστα, να ορίσουν τις προσωπικές πρακτικές κατασκευές παραθέτουν μια ποικιλία στην ορολογία (διδακτικά κριτήρια εκπαιδευτικών, πρακτικές αρχές, προσωπική κατασκευή/θεωρία/επιστημολογία, ‘πιστεύω’, οπτικές, αντιλήψεις, προσωπική γνώση, πρακτική γνώση), επισημαίνοντας ότι είναι *‘απλά διαφορετικές λέξεις για να ονομάσουμε το ίδιο πράγμα’*.

Οι Marland και οι συνεργάτες του (1987:503) θεωρούν σημαντική την αποσαφήνιση του όρου ‘προσωπική γνώση’ του εκπαιδευτικού και τον έλεγχο της προσωπικής γνώσης και πράξης, σημειώνοντας ότι στην πληθώρα των όρων και εννοιών της βιβλιογραφίας για το θέμα αυτό υπάρχει *‘μια*

ορολογιακή βαβέλ (terminological babel) στην έρευνα σχετικά με τη σκέψη των εκπαιδευτικών η οποία προκαλεί σύγχυση και εμποδίζει τον παραγωγικό διάλογο.

Με ανάλογο τρόπο τοποθετούνται και άλλοι θεωρητικοί, όπως θα φανεί στη συνέχεια. Ο Pajares (1992:309), για παράδειγμα, υποστηρίζει ότι οι στάσεις, οι αξίες, οι αντιλήψεις, οι θεωρίες και οι εικόνες των εκπαιδευτικών παραμένουν ως *‘αθέατες πεποιθήσεις’* (they travel in disguise) και διαμορφώνονται μέσα από ποικίλες άμεσες επιρροές, ακόμα και της οικογένειας και τις έμμεσες πολιτιστικές επιδράσεις, τις κοινωνικές συναλλαγές που βιώνει το άτομο κατά τη διάρκεια της επίσημης εκπαίδευσης και των εξωσχολικών δραστηριοτήτων. Ο παραπάνω ερευνητής θεωρεί απαραίτητη και πολύτιμη την έρευνα των παραπάνω περιοχών, ιδιαίτερα των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών, κυρίως, γιατί είναι ένα πολύτιμο εργαλείο στα χέρια αυτών που εκπαιδεύουν εκπαιδευτικούς και σχεδιάζουν ακαδημαϊκά προγράμματα κατάρτισης εκπαιδευτικών. Χαρακτηρίζει, μάλιστα, τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην προσωπική θεωρία- όπου κυριαρχούν οι πεποιθήσεις-και στην εκπαιδευτική έρευνα σαν μια *‘ακατάστατη κατασκευή’* (‘messy construct’).

Ο ίδιος μελετητής, λόγω της σημαντικότητας που προσδίδει στις πεποιθήσεις, προβαίνει σε μια σύνθεση των χαρακτηριστικών τους. Όπως υποστηρίζει, οι πεποιθήσεις έχουν νωρίς σχηματισθεί, έχουν πολιτιστική χροιά και λειτουργούν ως *‘φίλτρα’*, αφού βοηθούν τα άτομα να καταλάβουν όχι μόνο τον κόσμο και τους εαυτούς τους, αλλά, επίσης, καινούρια φαινόμενα. Επιπρόσθετα, τα επιστημολογικά πιστεύω των εκπαιδευτικών θεωρούνται από τον ίδιο ότι είναι *‘η βάση της ερμηνείας της γνώσης και της γνωστικής παρακολούθησης’*. Οι εκπαιδευτικές πεποιθήσεις, στάσεις και αξίες είναι υποκατηγορίες των γενικότερων πεποιθήσεων κατανοητές από τη σύνδεσή τους με τις κεντρικές πεποιθήσεις. Πολλές από αυτές είναι δύσκολο να αλλάξουν διότι εισήχθησαν νωρίς στο κεντρικό σύστημα των πεποιθήσεων και επηρεάζουν έντονα τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές. Συνεπώς, οι ασυνέπειες που τυχόν προκύπτουν σε επίπεδο πεποιθήσεων και γνώσεων μπορούν να ερμηνευθούν στο πλαίσιο της κεντρικής θέσης που κατέχει το σύστημα πεποιθήσεων. Εξάλλου, σύμφωνα με τον Calderhead (1996 στο Ertmer, 2005:28) οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, όπως η γνώση και η σκέψη τους, αποτελούν την πιο ευρεία περιοχή της γνώσης τους.

Ο Kagan (1992) θεωρεί ότι οι φοιτητές και νέοι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι διέρχονται ένα αναπτυξιακό στάδιο κατά το οποίο αποκτούν τη διαδικαστική γνώση, η οποία ενσωματώνει τη διαχείριση της τάξης και τη διδασκαλία, την προσήλωση και τον αναστοχασμό στη συμπεριφορά, τις πεποιθήσεις και την αυτοεικόνα του εκπαιδευτικού, τη γνώση των ενδιαφερόντων, τάσεων και προβλημάτων του μαθητή, τη γνωστική δυσαρμονία κατά την οποία τα πιστεύω, οι εικόνες και η γνώση του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού χρειάζονται αναπροσαρμογή, την εμμονή με την πειθαρχία και τον έλεγχο της τάξης, τη

γνωστική ετοιμότητα για τη διαχείριση της αυτοεικόνας του εκπαιδευτικού. Ακόμα και ο πιο έμπειρος και καταρτισμένος εκπαιδευτικός χτίζει τις δικές του ανεπίσημες, περικείμενες, προσωπικές θεωρίες προερχόμενες από τις προσωπικές εμπειρίες.

Βέβαια, ο Kagan (1990 στο Ertmer, 2005:28) επισημαίνει ότι ο όρος ‘γνώση’ του εκπαιδευτικού είναι κάτι αμφιλεγόμενο, διότι οι μελετητές επικαλούνται τον όρο για να αναφερθούν σε διαφορετικές εκφάνσεις, όπως αλληλοεξαρτώμενες σκέψεις των εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία και κατά το σχεδιασμό του μαθήματος, εσωτερικευμένες πεποιθήσεις για τους μαθητές, την τάξη και τη μάθηση, αναστοχαστικές σκέψεις σχετικά με την επίδοση της διδασκαλίας του.

Παρόμοιες θέσεις παραθέτει και η Nespor (1987:25) η οποία αποκαλεί την περιοχή της έρευνας της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών, με επίκεντρο τις πεποιθήσεις, ως ένα ‘μπερδεμένο τομέα’ (*‘entangled domain’*). Η ίδια αποδίδει την απουσία ενός συνόλου συγκεκριμένων κριτηρίων ως αιτία, καθώς και την έλλειψη σχέσεων υπεροχής ή υπαγωγής των κριτηρίων ώστε να ‘ανιχνεύουν σταθερά θεματικά χαρακτηριστικά μεταξύ των περιστάσεων’. Τη δυσκολία ανίχνευσης των πηγών και του περιεχομένου των πεποιθήσεων εντοπίζουν και οι He και Levin (2008:62) οι οποίοι χαρακτηρίζουν την προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών ως το ‘μαύρο κουτί’ (*black box*) της έρευνας.

Ο Pajares (1992:309) αναφέρει τη δυσκολία των ορισμών και των εννοιολογήσεων ως ένα ‘παιχνίδι’ το οποίο εξαρτάται από την επιλογή του παίκτη (*a game of player’s choice*): ‘Οι πεποιθήσεις ταξιδεύουν μεταμφιεσμένες και συχνά με ψευδώνυμα-αξίες, κρίσεις, αξιώματα, απόψεις, ιδεολογίες, αντιλήψεις, συλλήψεις, αντιληπτικά συστήματα, προκαταλήψεις, διαθέσεις, εσωτερικευμένες θεωρίες, εξωτερικευμένες θεωρίες, προσωπικές θεωρίες, εσωτερικές νοητικές διεργασίες, στρατηγικές πράξης, κανόνες πράξης, πρακτικές αρχές, οπτικές, ρεπερτόρια κατανόησης και κοινωνική στρατηγική, αυτοί ήταν μερικοί ορισμοί που μπορεί κανείς να βρει στη βιβλιογραφία’. Η επισκόπηση έδειξε ότι η εκπαιδευτική ερευνητική κοινότητα είναι ανίκανη να υιοθετήσει ένα συγκεκριμένο λειτουργικό ορισμό, αφού η έννοια απλώνεται σε πολλά ερευνητικά και επιστημονικά πεδία και αποδίδεται με μια ποικιλία εννοιών.

Η εννοιολογική σύγχυση προκαλείται, επίσης, και από τη δυσκολία να γίνει διάκριση ανάμεσα στη γνώση και τις πεποιθήσεις. Ο Pajares (1992:309) αναφέρει ότι η προσπάθεια διάκρισης της γνώσης από την πεποίθηση είναι ένα ‘αποθαρρυντικό εγχείρημα’ (*daunting undertaking*). Σύμφωνα με τον Ertmer (2005:28) το άτομο και μετά την απόκτηση γνώσης του αντικειμένου ή μιας κατάστασης έχει την ελευθερία να τη δεχτεί ως αληθινή ή ψεύτικη, ανάλογα με τις προηγούμενες εμπειρίες του. Ο εκπαιδευτικός γνωρίζει πώς να χρησιμοποιήσει νέες διδακτικές μεθόδους, αλλά πολλές φορές δεν τις υιοθετεί, γιατί πιστεύει ότι δεν αποτελούν αποτελεσματικό εργαλείο μάθησης.

Ένα άλλο πρόβλημα που συνδέεται με τη δυσκολία διάκρισης της γνώσης και της πεποίθησης είναι η αξιολογική κρίση των πεποιθήσεων. Οι ερευνητές Nisbett και Ross (1980 στο Pajares, 1992:310) εννοιολογούν τη γενική γνώση και διακρίνουν σε αυτή δύο δομές, το στοιχείο της γνώσης, το οποίο είναι οργανωμένο σχηματικά, και το στοιχείο της πεποίθησης, το οποίο ενέχει την έννοια της κρίσης και της αξιολόγησης. Ο εκπαιδευτικός γνωρίζει το περιεχόμενο του γνωστικού αντικειμένου που διδάσκει (στοιχείο γνώσης) αλλά, επίσης, ‘γνωρίζει’ ότι οι ‘κακοί’ μαθητές είναι αυτοί που διαταράσσουν την ησυχία της τάξης (στοιχείο πεποίθησης).

Το θέμα της διάκρισης της γνώσης και των πεποιθήσεων επεξεργάζεται και ο Ernest (1989:28) ο οποίος προτείνει ότι η γνώση είναι το γνωστικό προϊόν της σκέψης και η πεποίθηση το συναισθηματικό προϊόν της, ενώ υπογραμμίζει τη ρευστή, αλλά ταυτόχρονη γνωστική πλευρά της πεποίθησης. Η πεποίθηση μπορεί να επηρεάσει το γνωστικό στοιχείο της γενικής γνώσης. Όπως υποστηρίζει ο ίδιος, όταν διερευνήσει κανείς τις διδακτικές πρακτικές δύο μαθηματικών μπορεί να καταλήξει στο συμπέρασμα ότι και οι δύο, παρόλο που κατέχουν την ίδια γνώση του περιεχομένου, διδάσκουν με διαφορετικούς τρόπους. Επομένως, οι πεποιθήσεις αποτελούν ισχυρό παράγοντα κατανόησης και πρόβλεψης των διδακτικών πρακτικών.

Οι Ματσαγγούρας και Χέλμης (2000) υποστηρίζουν ότι η προσωπική θεωρία διδασκαλίας λειτουργεί ως φίλτρο και κατευθύνει τη διδακτική πράξη η οποία πράξη δοκιμάζει, επαληθεύει, τροποποιεί ή διαψεύδει τις αρχικές θεωρητικές υποθέσεις του εκπαιδευτικού και με τον τρόπο αυτό διαμορφώνει και εξελίσσει τις θεωρητικές του θέσεις. Αντανακλά τις επιδιώξεις του σχολείου μέχρι το σημείο που αυτές παρακολουθούν τις τρέχουσες κοινωνικές-πολιτικές εξελίξεις και δεν είναι εύκολο να εμβολισθεί από τα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

Οι πολλές και διαφορετικές ατζέντες των μελετητών και οι πολυσχιδείς διεθνείς μελέτες που έχουν διεξαχθεί, αν και έχουν επισημάνει τη σπουδαιότητα των πεποιθήσεων, υπογραμμίζουν τη δυσκολία στον ορισμό των πεποιθήσεων και των συστημάτων τους και την ύπαρξη ασυνέπειας και σύγχυσης ανάμεσα στους ορισμούς, όπως διαφαίνεται στη συνέχεια (Eisenhart et al., 1988 στο Pajares, 1992). Οι πεποιθήσεις, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, χαρακτηρίζονται ως:

- Οι καλύτεροι δείκτες (indicators) των αποφάσεων που τα άτομα παίρνουν κατά τη διάρκεια της ζωής τους (Bandura, 1986, 1993; Dewey, 1933).
- Η πιο αξιόπιστη ψυχολογική κατασκευή (the most valuable psychological construct) στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Pintrich, 1990 στο Pajares, 1992).
- ‘Αιώνιες αλήθειες’ (‘eternal truths’) με στατικό χαρακτήρα, οι οποίες παραμένουν αμετάβλητες στο νου του εκπαιδευτικού, ανεξάρτητα από την περίσταση- δημιουργούν σχολές σκέψης,

περιβάλλονται από τη συναισθηματική αύρα, η οποία ελέγχει το σωστό και το λάθος, φιλτράρονται από τις εμπειρίες και επηρεάζουν τις διδακτικές πρακτικές (Roehler et al., 1988).

- Ο χειρισμός της γνώσης (manipulating knowledge) από τους ανθρώπους για ένα συγκεκριμένο σκοπό ή κάτω από απαραίτητες συνθήκες (Abelson, 1979).
- Τα χαρακτηριστικά στοιχεία της πράξης (dispositions to action), χρονικά και τοπικά προσδιοριζόμενα, και ως οι μεγαλύτεροι καθοριστικοί παράγοντες συμπεριφοράς (determinants of behavior), επομένως, ως ποιοτικά χαρακτηριστικά τα οποία υπόκεινται σε έρευνα και μέτρηση (Brown & Cooney, 1982)
- Νοητικές κατασκευές της εμπειρίας (mental constructions of experience), πολύ συχνά ενσωματωμένες σε νοητικά σχήματα ή αντιλήψεις, τα οποία εκλαμβάνονται ως αληθή και καθοδηγούν τη συμπεριφορά (Sigel, 1978).
- Μια ατομική αναπαράσταση της πραγματικότητας (individual representation of reality) η οποία έχει αρκετή αξιοπιστία, αλήθεια ή πιστότητα και η οποία κατευθύνει τη σκέψη και τη συμπεριφορά (Harvey, 1986).
- Προτάσεις (propositions) που φανερώνουν και ταξινομούν τα χαρακτηριστικά των αντικειμένων (Nisbett & Ross, 1980).
- Ένα απλό πρόταγμα (proposition) συνειδητό ή ασυνείδητο, εξαγόμενο από αυτά που λέει ή πράττει το άτομο και ανακοινώνει με τη φράση ‘ πιστεύω ότι...’. Είναι περιγραφικές, αξιολογικές ή συνταγολογικές ή είναι δυνατό όλα τα παραπάνω στοιχεία να περιέχονται στις περισσότερες από αυτές (Rokeach, 1968).
- ‘Το τρίτο νόημα της σκέψης’ (third meaning of thought), της οποίας η αξία ελέγχεται και καλύπτει όλα τα ζητήματα για τα οποία δεν έχουμε ασφαλή γνώση ή ακόμα αρκετή εμπιστοσύνη και, τέλος, στην ίδια τη γνώση την οποία τώρα τη θεωρούμε ασφαλή αλλά στο μέλλον μπορεί να αμφισβητηθεί-ένα διπολικό μοντέλο πεποιθήσεων: στον ένα πόλο οι πεποιθήσεις χαρακτηρίζονται ως παραδοσιακές και στον άλλο ως προοδευτικές (Dewey, 1933, 1938).

Η παραπάνω επισκόπηση έδειξε ότι η εκπαιδευτική ερευνητική κοινότητα αδυνατεί να ορίσει με σαφήνεια και κυριολεξία την έννοια της προσωπικής θεωρίας, καθώς και να αναδείξει ένα συγκεκριμένο λειτουργικό ορισμό. Αντίθετα, για τη διερεύνηση της προσωπικής θεωρίας οφείλει κανείς, αφενός, να ανατρέξει σε πολλά ερευνητικά και επιστημονικά πεδία και αφετέρου να εξετάσει πολλαπλές έννοιες προκειμένου να ανιχνεύσει και να αποδώσει τον όρο ‘προσωπική θεωρία’. Δεν είναι στις προθέσεις μας να ανατρέξουμε σε όλες αυτές τις πολυεπίπεδες έννοιες και διαστάσεις, οι οποίες, όπως προαναφέρθηκε, παρουσιάζονται αθέατες, μεταμφιεσμένες και συγκεκαλυμμένες κάτω από τον ίδιο όρο με πολλαπλές

σημασίες. Για τους λόγους αυτούς, εστιάζουμε στα σημαντικότερα στοιχεία που συνθέτουν την 'προσωπική θεωρία' και επιχειρούμε να αναδείξουμε ένα λειτουργικό ορισμό. Επομένως, στην επισκόπηση της βιβλιογραφίας εξετάζουμε τους τρόπους με τους οποίους οι γνώσεις, οι πεποιθήσεις, οι στάσεις-συμπεριλαμβανομένων και των αυτοαναφορών, της αυτοαποτελεσματικότητας κλπ.-οι αντιλήψεις (για τη διδασκαλία, τη μάθηση, την αξιολόγηση), η κοσμοθεωρία, η θεωρία σχήματος επηρεάζουν το υπό μελέτη θέμα της προσωπικής θεωρίας.

Για το σκοπό αυτό η μελέτη οργανώθηκε με την ακόλουθη διάρθρωση. Το πρώτο κεφάλαιο αφορά στις γνώσεις του εκπαιδευτικού ως διάσταση της προσωπικής θεωρίας και σκιαγραφεί τους τρόπους και το βαθμό που οι συνολικές γνώσεις του εκπαιδευτικού σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο, την παιδαγωγική γνώση του περιεχομένου, το αναλυτικό πρόγραμμα και άλλες ακόμα πτυχές επηρεάζουν την εκπαιδευτική του πρακτική. Το επόμενο κεφάλαιο αφορά στις πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού και στους τρόπους με τους οποίους η σύνθεση και η δομή των χαρακτηριστικών τους ερμηνεύουν εκπαιδευτικά διδακτικές και παιδαγωγικές καταστάσεις στη σχολική τάξη. Στη συνέχεια γίνεται μια προσπάθεια μελέτης των αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών μέσα από τις οποίες φιλτράρεται η μαθησιακή και διδακτική διαδικασία. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρατίθενται ένα σύνολο παραγόντων (σχήμα, δέσμευση, αναστοχασμός και αυτοαποτελεσματικότητα) οι οποίοι 'κατασκευάζουν' την επαγγελματική εικόνα/ταυτότητα του εκπαιδευτικού. Στο πέμπτο κεφάλαιο επιχειρείται μια επισκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας σχετικά με την προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών. Στο έκτο κεφάλαιο τίθεται ο προβληματισμός αναφορικά με τις διαστάσεις ασυμβατότητας της προσωπικής θεωρίας και των διδακτικών προσεγγίσεων και τα πιθανά μέσα αλλαγής των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. Στο έβδομο και όγδοο κεφάλαιο (τρίτο μέρος) σχεδιάζεται μεθοδολογικά η έρευνα και παρουσιάζονται και αναλύονται τα αποτελέσματά της.

3. Βασικές έννοιες και παραδοχές της έρευνας

Στην ενότητα αυτή επιχειρούμε με βάση όσα αναπτύξαμε και σχολιάσαμε στο πρώτο μέρος της εργασίας (Θεωρητικό Πλαίσιο της Έρευνας) να οριοθετήσουμε το αντικείμενο της έρευνας παρουσιάζοντας τις βασικές έννοιες και παραδοχές που τη στηρίζουν και την καθοδηγούν. Έτσι:

Θα χρησιμοποιήσουμε τον όρο 'προσωπικές θεωρίες' εκπαιδευτικών με την έννοια του ειδικότερου συστήματος πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών και, πιο συγκεκριμένα, των στάσεων, αξιών, αντιλήψεων, θεωριών και εικόνων οι οποίες αναπτύσσονται στους εκπαιδευτικούς μέσα από τις επιρροές της οικογένειας και τις πολιτιστικές επιδράσεις και τις κοινωνικές αλληλοεπιδράσεις κατά τη διάρκεια της επίσημης εκπαίδευσης και των εξωσχολικών δραστηριοτήτων.

Όσον αφορά την έννοια των 'προσωπικών πεποιθήσεων', μελετούμε διαφορετικούς και πολλαπλούς κατά περίπτωση όρους ανάλογα με την ερευνητική προσέγγιση. Στη διεθνή βιβλιογραφία η έννοια εμφανίζεται με πολλαπλούς όρους, όπως educational platform, personal theory, subjective theory, action theory, implicit/explicit theory, mental structure theory, cognitive schema theory, tacit knowledge, social representations, worldview construction, espoused theory, personal philosophy, personal construct theory, theory of the mind, intuitive theory, theory of action, theory-in-use. Η έννοια δανείζεται και άλλους όρους από την παιδαγωγική ψυχολογία, όπως attitudes values, judgements, axioms, opinions, ideology, perceptions, conceptions, conceptual systems, preconceptions, dispositions, internal mental processes, rules of practice, practical principles, perspectives, repertoires of understanding, social strategy, self efficacy.

Η δική μας ερευνητική εργασία μελετά την έννοια των πεποιθήσεων σχετικά με:

- τη διδασκαλία και τη μάθηση (διδασκτικές αντιλήψεις, πρακτικές θεωρίες της διδασκαλίας, λαογραφική διδασκαλία)
- τη γνώση του εκπαιδευτικού (γνώση του αντικειμένου ή του γνωστικού περιεχομένου, γνώση του παιδαγωγικού περιεχομένου, επαγγελματική γνώση, προσωπική πρακτική γνώση, κοσμοθεωρία)
- τη δόμηση του εαυτού (αυτοαποτελεσματικότητα, στάσεις, αναστοχασμός)
- την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού
- τη διδασκαλία συγκεκριμένων επιστημονικών πεδίων (παιδαγωγική των μαθηματικών, της γλώσσας, της θεολογίας και των φυσικών επιστημών)

Όσον αφορά την έννοια του 'εκπαιδευτικού' εξετάζουμε τον όρο μέσα από την κονστρουκτιβιστική θεώρηση. Ο εκπαιδευτικός καλείται να ανταποκριθεί σε ένα ρόλο στον οποίο η γνώση αποτελεί ένα νέο διακύβευμα στις κοινωνίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας, συνδεδεμένη όχι μόνον με την έννοια της αποδοτικότητας και της παραγωγικότητας αλλά και με την ικανότητα ανάπτυξης κάθε μαθησιακής ευκαιρίας, αξιοποιώντας τόσο τη σχολική όσο και την εξωσχολική μάθηση, ενισχύοντας τη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη και την κατανόηση για όλους τους μαθητές. Ο Vygotsky υποστήριξε ότι η διδασκαλία είναι αποτελεσματική μόνο όταν «αφυπνίζει και εγείρει αυτές τις λειτουργίες που είναι σε ένα στάδιο ωρίμανσης και βρίσκονται στη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης». Κατά συνέπεια, μπορεί να υποστηριχτεί ότι διδασκαλία είναι η ενισχυμένη εκτέλεση μέσω της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης. Η παραπάνω παραδοχή, κατά συνέπεια, καθιστά τον δάσκαλο σημαντικό συντελεστή στην οικοδόμηση της γνώσης από τον μαθητή. Ο δάσκαλος είναι ενεργός διαμεσολαβητής των κοινωνικών και πολιτισμικών νοημάτων που διαπραγματεύεται με το μαθητή του και τον βοηθά να εσωτερικεύσει όλα αυτά που τον βοηθούν να αναπτυχθεί. Οι θεωρίες του Vygotsky τονίζουν το

θεμελιώδη ρόλο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στη γνωστική ανάπτυξη, καθώς πίστευε ακράδαντα ότι η κοινότητα διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στη διαδικασία.

Όταν αναφερόμαστε στους εκπαιδευτικούς της Γ΄ Γυμνασίου των ειδικοτήτων της φιλολογίας, της θεολογίας, των μαθηματικών και της φυσικής εκπαίδευσης μελετούμε τους γενικότερους σκοπούς του διαθεματικού ενιαίου προγράμματος σπουδών των αντίστοιχων γνωστικών αντικειμένων με σκοπό να δομήσουμε το πλαίσιο των γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που καλλιεργούνται στους μαθητές.

Όσον αφορά στη 'διάσταση προσωπικών πεποιθήσεων και διδακτικών πρακτικών' ερευνούμε θεωρητικές προσεγγίσεις που είναι δυνατό να ελέγξουν τη σχέση μεταξύ των προσωπικών αντιλήψεων και των διδακτικών πρακτικών στην τάξη. Ακολουθούν περισσότερο το επιστημονικό παράδειγμα του γνωστικισμού το οποίο ουσιαστικά ως προς τις βασικές επιστημολογικές υποθέσεις του βρίσκεται ανάμεσα στο θετικιστικό σχετικισμό και στο ριζοσπαστικό κονστρουκτιβισμό.

Σχετικά με τη δυνατότητα 'αλλαγής των αντιλήψεων' των εκπαιδευτικών προσεγγίζουμε τις θεωρίες αλλαγής αντιλήψεων οι οποίες υπάγονται στη θεωρία του γνωστικισμού (conceptual change). Στα πλαίσια της θεωρητικής προσέγγισης της αλλαγής των αντιλήψεων μελετούμε παράλληλα επιστημονικές μεθόδους και μοντέλα για την ατομική και συλλογική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.

Τέλος, στο πλαίσιο της διευρυμένης προσέγγισης που υιοθετούμε για την ανίχνευση των προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών, χρησιμοποιούμε παράλληλα ως πλαίσια αναφοράς τις διατάξεις της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τα κριτήρια της διοικητικής και εκπαιδευτικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

4. Σκοποί και στόχοι της έρευνας

Η συστηματική βιβλιογραφική έρευνα, ελληνική και ξένη αρθρογραφία, η ποιοτική και ποσοτική έρευνα μέσα από την κατάρτιση ερωτηματολογίου για την ανίχνευση των συστατικών μερών της προσωπικής θεωρίας αναδεικνύουν την ύπαρξη ενός συστήματος γνώσεων, αντιλήψεων, πεποιθήσεων και στάσεων των εκπαιδευτικών, ανασυνθέτουν τα είδη και τα χαρακτηριστικά της προσωπικής θεωρίας και επαναξιολογούν τις διδακτικές πρακτικές.

Σκοπός της μελέτης είναι να αναζητήσει, να ερευνήσει, να ανιχνεύσει και να οριοθετήσει την έννοια 'προσωπικές θεωρίες', προκειμένου να δοθεί ένας σαφής και λειτουργικός ορισμός της έννοιας, να καθορισθεί η λειτουργία της και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της. Η έννοια εξετάζεται παιδαγωγικά, διδακτικά, γνωστικά και ψυχολογικά ως μια πολυδιάστατη κατασκευή η οποία σχετίζεται με την παιδαγωγική ταυτότητα του εκπαιδευτικού, τις διδακτικές πρακτικές στην τάξη, τα γνωστικά σχήματα

κατά τη διδασκαλία, τη δέσμευση και την αυτοαποτελεσματικότητά του. Μελετώνται οι πηγές διαμόρφωσης και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματά τους ως συστατικά μέρη της προσωπικής θεωρίας.

Ο γενικός σκοπός και οι στόχοι της έρευνας καθώς και οι βασικές ερευνητικές μεταβλητές δίνουν τη δυνατότητα να διατυπώσουμε τα ερευνητικά ερωτήματα-προβληματισμούς με βάση τα οποία θα πραγματοποιηθεί η συλλογή και η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας και θα διαφωτιστούν βασικές πλευρές του αντικειμένου της έρευνας.

Ως ειδικότεροι στόχοι της έρευνας ορίζονται οι ακόλουθοι:

1. Η διερεύνηση της επαγγελματικής γνώσης του εκπαιδευτικού στα οποία στηρίζεται η διδασκαλία του.
2. Η μελέτη των αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση.
3. Η ανίχνευση της αυτοεικόνας των εκπαιδευτικών ως πτυχή της αυτοαποτελεσματικότητάς τους.
4. Η ανάδειξη αναστοχαστικών στοιχείων στην επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού.
5. Η διερεύνηση στοιχείων δέσμευσης του εκπαιδευτικού ως προς τη διδακτική πράξη.
6. Η ανίχνευση του προσωπικού σχήματος του εκπαιδευτικού απέναντι σε διδακτικές καταστάσεις.

7. Ερευνητικά ερωτήματα

Η μελέτη εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο σύνταξης μιας συνθετικής εργασίας η οποία αποτυπώνει την έννοια "προσωπική θεωρία" με τους όρους που την συναποτελούν. Έπειτα, διακρίνεται έντονο το επιστημονικό ενδιαφέρον καθώς η προσωπική θεωρία αναγνωρίζεται από την επιστημονική κοινότητα ως εργαλείο ανάλυσης εκπαιδευτικών καταστάσεων. Τέλος, η προσωπική μου επιδίωξη και το ενδιαφέρον ως εκπαιδευτικού για τη μελέτη και διασάφηση των προσωπικών σχημάτων κατά τη διδασκαλία αποτέλεσε ένα ακόμα κίνητρο διερεύνησης του θέματος.

Συνεπώς, προκύπτουν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

Ο γενικός σκοπός και οι στόχοι της έρευνας καθώς και οι βασικές ερευνητικές μεταβλητές δίνουν τη δυνατότητα να διατυπώσουμε τα ερευνητικά ερωτήματα με βάση τα οποία θα καταρτιστεί το ερωτηματολόγιο και θα πραγματοποιηθεί η συλλογή και η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας.

1. Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την επαγγελματική γνώση των εκπαιδευτικών;
2. Ποιες είναι οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και τη μάθηση;
3. Ποια στοιχεία δομούν την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών;

4. Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν σε αναστοχαστικές πρακτικές;
5. Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί υπερβαίνουν τα νοητικά γνωστικά σχήματά τους και υιοθετούν καινοτόμες διδακτικές πρακτικές;
6. Ποιοι στοιχείοι ενδυναμώνουν ή αποδυναμώνουν την επαγγελματική τους ταυτότητα ;

6.Βιβλιογραφική επισκόπηση

Έχει διατυπωθεί η άποψη (Hammerness et al., 2005:358-390) ότι οι εκπαιδευτικοί -σχεδόν στο σύνολό τους- κατά την άσκηση της εκπαιδευτικής πράξης χρησιμοποιούν ήδη αποκρυσταλλωμένα και προκατασκευασμένα νοητικά σχήματα αναφορικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση. Αυτά περιλαμβάνουν τρόπους σκέψης και λήψης αποφάσεων, πεποιθήσεις, σύνθετες πνευματικές διαδικασίες που εμπλέκονται στη διδασκαλία αλλά και τον τρόπο που μαθαίνει κανείς να διδάσκει. Αυτές οι γνωστικές-αντιληπτικές διαδικασίες διενεργούνται μέσα σε εσωτερικά πλαίσια αναφοράς τα οποία συνιστούν την προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού και λειτουργούν ως «λανθάνουσα» και «άρρητη» δεξαμενή γνώσης και πρακτικών κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Οι Handal και Lauvas (1987:9) ορίζουν την έννοια ως μια προσωπική κατασκευή (personal construct) ενώ οι Sanders και McCutcheon (1987:52-3) μιλούν για εννοιολογικές δομές και οράματα που οδηγούν στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Η Gage (1977:80) υποστηρίζει ότι ένα ιεραρχικά δομημένο σύνολο από πεποιθήσεις για τους σκοπούς και τα μέσα της διδασκαλίας, τα χαρακτηριστικά των μαθητών, τους τρόπους μάθησης και τους τρόπους αλληλεπίδρασης μεταξύ τους συνιστούν τα στοιχεία αυτά που δομούν τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής πράξης. Οι Βούλγαρης και Ματσαγγούρας (2005:148) κάνοντας μια προσπάθεια να αναδείξουν τη «μέσα πλευρά της διδακτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού» προτείνουν ένα πιο διευρυμένο περιεχόμενο και ρόλο στην προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με τους συγγραφείς *‘η προσωπική θεωρία αποτελεί ένα σύστημα εσωτερικής γνώσης αξιακά και συναισθηματικά φορτισμένης, με βάση το οποίο ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τον εαυτό του, νοηματοδοτεί τις εκπαιδευτικές καταστάσεις και ρυθμίζει τις επιλογές του κυρίως σε διλημματικές καταστάσεις. Το σύστημα αυτό είναι ένα κράμα εμπειρίας και θεωρητικής γνώσης και αρχίζει να σχηματοποιείται πολύ πρόωρα, στα μαθητικά χρόνια, και μορφοποιείται ακόμα περισσότερο ύστερα από τη φοιτητική εμπειρία και την κατοπινή ενεργή εμπλοκή του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική πραγματικότητα’.*

Η κωδικοποιημένη και υπολανθάνουσα γνώση του εκπαιδευτικού, μέσα από τον αναστοχασμό και την ανατροφοδότηση, ερμηνεύει τον τρόπο που ο εκπαιδευτικός επιλύει καθημερινές διλημματικές καταστάσεις στην τάξη (Eraut, 2000, 2004). Οι παραπάνω μορφές γνώσης ενέχουν τη γνώση του αντικειμένου και του παιδαγωγικού περιεχομένου (Shulman, 1986; Ball et al., 2001, 2008; Gess-Newsome, 1994) τη γνώση του τεχνολογικού παιδαγωγικού περιεχομένου, μια σύνθεση, ουσιαστικά, των εργαλείων της μάθησης, της παιδαγωγικής, του περιεχομένου, των υποκειμένων της μάθησης και του περικείμενου (Mishra & Koehler, 2006) καθώς και τη γνώση του πολιτισμικού περιβάλλοντος της τάξης (Gay, 2002). Επιπλέον, σημαντική θεωρείται η γνώση του αναλυτικού προγράμματος -προσαρμοσμένη κάθε φορά στις ανάγκες και γνώσεις των μαθητών- αντανakλώντας τις προσωπικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών (Shulman, 1986; Derek, 2000), η διδακτική εμπειρία και διαίσθηση του εκπαιδευτικού (Wilson & Demetriou, 2007 και, τέλος, η προσωπική πρακτική γνώση, την 'αυτοδιαχείριση' της γνώσης και την 'εικόνα', δηλαδή, που έχει σχηματίσει ο εκπαιδευτικός (Clandinin, 1985) μέσα από τους διαφορετικούς τύπους της γνώσης που κατέχει ο εκπαιδευτικός (Golombek, 1998; He & Levin, 2008).

Η πολυπλοκότητα της διδακτικής διαδικασίας δείχνει ότι η 'επίσημη' γνώση παρουσιάζεται 'ανεπαρκής', καθώς η 'σιωπηρή' γνώση (tacit knowledge) των εκπαιδευτικών, η οποία περιλαμβάνει τις πεποιθήσεις, τις εμπειρίες, τα συναισθήματα, τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους, προσφέρει στους εκπαιδευτικούς τα εννοιολογικά εκείνα εργαλεία για την ερμηνεία παιδαγωγικών και διδακτικών προβληματικών καταστάσεων και τους οδηγεί στην επαγγελματική τους αυτονομία (Ματσαγγούρας 2011). Το προσωπικό αυτό σύστημα ιδεών και πράξεων εμφανίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία με ποικίλους όρους (Elbaz et al., 1987:503; Pajares, 1992:309) τονίζοντας τόσο την ασυμφωνία των ίδιων των μελετητών να το καθορίσουν με σαφήνεια όσο και τη διαφορετική φύση του συστήματος (πηγές διαμόρφωσης, δομή και χαρακτηριστικά). Ωστόσο, επηρεάζει τις διδακτικές πρακτικές στην τάξη, διαμορφώνει συγκεκριμένες αντιλήψεις για τα χαρακτηριστικά των μαθητών και επιδρά στη σχολική τους επίδοση (Eraut, 2002; Deemer, 2004; Tsai, 2010). Οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν, επομένως, ιδιαίτερα γνωστικά σχήματα, ή αλλιώς, επιστημολογικές απόψεις (κοσμοθεωρία) με τα οποία φιλτράρουν τη γνώση και διαμορφώνουν τις πεποιθήσεις τους για τη μάθηση, τη διδασκαλία και την πραγματικότητα των μαθητών και της τάξης (Brownlee & Berthelsen, 2005).

Ο εκπαιδευτικός κατασκευάζει την αυτοεικόνα του (επαγγελματική ταυτότητα) μέσα από ένα αμάλγαμα πεποιθήσεων, αξιών, προσδοκιών (Day, 2006), πολύπλοκων συναισθηματικών εντάσεων (Zembylas, 2005; Stronach et al., 2012), παλαιών και νέων εμπειριών με τη μορφή σχημάτων της διδασκαλίας (Korthagen, 2010; Eraut, 1999) και αφοσίωσής του στους στόχους και τις αξίες του σχολείου (δέσμευση) (Ting-hu, 2009; Mart, 2013). Ο αναστοχάζομενος εκπαιδευτικός ενισχύει την επαγγελματική του πρακτική, αξιολογεί και διαφοροποιεί τις διδακτικές του πρακτικές φιλτράροντας τις προσωπικές του

απόψεις, προσδοκίες και διαθέσεις (Larrivee, 2010). Η επαγγελματική ανάπτυξη ενισχύεται επίσης και από την εμπιστοσύνη που αναπτύσσει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός στις ικανότητές του να επιτελεί με επιτυχία το διδακτικό του έργο και να δημιουργεί θετικό σχολικό κλίμα (Bandura, 1997), να επιδρά θετικά στη σχολική επίδοση και στο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών (Ross, 1992; Roeser et al., 2002) και να εφαρμόζουν καινοτόμες δράσεις (Ball & Cohen, 1999). Μια εξίσου σημαντική πτυχή της θεωρίας αυτής είναι η ασυμβατότητα και η αναντιστοιχία ανάμεσα σε αυτά που πιστεύει ο εκπαιδευτικός ότι αρμόζει στη λύση δεδομένων προβληματικών καταστάσεων και στη θεωρία που τελικά εφαρμόζει στην πράξη (Argyris & Schon 1974:6-7).

7.Διευκρίνιση όρων της παρούσας μελέτης

Προσωπική θεωρία: Η προσωπική θεωρία είναι μια συγκεχυμένη θεωρία με πολλά προβλήματα ορισμού. Περιλαμβάνει τις προσωπικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών καθώς επίσης στάσεις, αξίες, κρίσεις, αξιώματα, απόψεις, ιδεολογίες, αντιλήψεις, εσωτερικές νοητικές διεργασίες, στρατηγικές, πρακτικές αρχές, προσωπική πρακτική γνώση και πολλά άλλα στοιχεία τα οποία παραμένουν σε υπολανθάνουσα μορφή (Pajares, 1992).

Μάθηση: Η μάθηση είναι *‘μια πολύπλοκη και πολυεπίπεδη διαδικασία που απαιτεί τη δημιουργία ποικίλων ομαδοσυνεργατικών μορφών και «κοινοτήτων μάθησης»* ενώ επιτυγχάνεται μέσα από τη συεργασία και τη συνέντευξη του εκπαιδευτικού και των μαθητών με σκοπό την κατάκτηση της γνώσης (Φλουρής, 2005). Την κοινωνιογνωστική προσέγγιση της μάθησης τονίζουν οι Kalangis & Cope (Kalangis & Cope, 2013 στο Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2015) οι οποίοι εκλαμβάνουν τη μάθηση ως μια πολύπλοκη ψυχοφυσιολογική και κοινωνική λειτουργία. Οι ίδιοι προτείνουν τον όρο *‘νέα μάθηση’* που στηρίζεται στη συμπεριληπτική και μετασχηματιστική εκπαίδευση αξιοποιώντας καινοτόμους τρόπους κατάκτησης της γνώσης (νέες τεχνολογίες, πολυτροπικά μέσα και τεχνικές διαφοροποιημένη διδασκαλία, συνδυασμός θεωρίας και πράξης) και προβλέπει νέους ρόλους για τους εκπαιδευτικούς ως διανοούμενους. Η μάθηση η οποία στηρίζεται στην έρευνα για τις *‘νευροδομές και νευρολειτουργίες του εγκεφάλου’* (brain based learning and teaching) (Caine & Caine, 1994; Φλουρής, 2005) στηρίζεται σε συγκεκριμένες αρχές αναφορικά με τη δομή και λειτουργία του εγκεφάλου και της μνήμης καθώς και τα συναισθήματα με ποικίλες εκπαιδευτικές προεκτάσεις.

Διδασκαλία: Σκοπός της διδασκαλίας είναι η ενεργοποίηση, η προώθηση και η πρόκληση της μάθησης (Φλουρής, 1995α). Η αρχιτεκτονική της δομή (σχεδιασμός διαφόρων σταδίων) πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις ατομικές διαφορές, τις προϋπάρχουσες γνώσεις και το εξελικτικό επίπεδο των μαθητών

(Φλουρήs, 1995α; Φλουρήs & Μαυρόπουλος, 2012; Φλουρήs & Γιώτη, 2013; Κασσωτάκης & Φλουρήs, 2013).

Στάσεις: Οι στάσεις αποτελούν 'τη λυδία λίθο στο οικοδόμημα της αμερικανικής κοινωνικής ψυχολογίας. Είναι μια νοητική κατασκευή ετοιμότητας, οργανωμένη μέσα από την εμπειρία, η οποία επιδρά απευθείας και δυναμικά στην απάντηση του ατόμου σχετικά με όλα τα αντικείμενα και τις καταστάσεις με τα οποία συνδέεται (Allport, 1935). Οι στάσεις αποτελούν κεντρικό παράγοντα που επηρεάζει την κρίση των εκπαιδευτικών και διακρίνονται σε εξωτερικευμένες οι οποίες αποτελούν μια ελεγχόμενη διαδικασία του ατόμου είτε να κατασκευάσει αυτόματα μια αξιολογική κρίση είτε να την ανασύρει από τη μνήμη του (Gawronski & Bodenhausen, 2006) και εσωτερικευμένες ως αυτόματες αξιολογικές κρίσεις (Fazio, 2007; Olson & Fazio, 2009).

Πεποιθήσεις: Οι πεποιθήσεις προσδιορίζονται με βάση τόσο τα δομικά χαρακτηριστικά τους τα οποία διακρίνουν τις ίδιες τις πεποιθήσεις από άλλες μορφές γνώσης όσο και το λειτουργικό τους ρόλο (Nespor, 1985). Αποτελούν την προσωπική θεωρία κατασκευής νοημάτων και οργάνωσης του κόσμου (Kelly, 1969), τον 'ψυχολογικό καθρέφτη' που βοηθά το άτομο να κατανοήσει τον κόσμο (Pope & Keen, 1981) και τις νοητικές παραμέτρους μέσα στις οποίες οι εκπαιδευτικοί εννοιολογούν τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία (Lamb, 1993). Επομένως, οι πεποιθήσεις σχετικά με τη διδασκαλία, τα υποκείμενα της μάθησης και το διδακτικό ρόλο οδηγούν τους εκπαιδευτικούς σε διδακτικές πρακτικές, καινοτόμες προσεγγίσεις και τεχνικές προερχόμενες από πηγές, όπως η εμπειρία και η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού (Donaghue, 2003).

Επαγγελματική ταυτότητα: Η ταυτότητα δεν είναι κάτι που έχει το άτομο αλλά κάτι που αναπτύσσει σε όλη του τη ζωή (Erikson, 1968). Δεν είναι ένα σταθερό χαρακτηριστικό του ατόμου αλλά ένα σχετικό φαινόμενο, μια συνεχή διαδικασία ερμηνείας του εαυτού ως ένα συγκεκριμένο τύπο ατόμου αναγνωρισμένο σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον (Gee, 2001; Beijard et al., 2004). Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού ουσιαστικά αναφέρεται στην επίδραση των αντιλήψεων, εικόνων και προσδοκιών της κοινωνίας απέναντι σε αυτά που ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει και να πράττει αλλά και σε αυτό που πραγματικά θεωρεί ως σημαντικό ο ίδιος ο εκπαιδευτικός για την επαγγελματική του ζωή βασιζόμενος στις εμπειρίες και το προσωπικό υπόβαθρό του (Tickle, 2000).

8.Περιορισμοί της μελέτης

Η παρούσα μελέτη αντιμετωπίζει αρκετούς περιορισμούς τόσο σε θεωρητικό όσο και σε ερευνητικό επίπεδο. Η έλλειψη σχετικής, ξένης και ελληνικής, βιβλιογραφίας και αντίστοιχων ερευνών δε δίνει τη δυνατότητα εμβάθυνσης του ερευνητικού θέματος-προβλήματος σε όλες τις πτυχές που άπτονται ή συνυπάρχουν σε αυτό. Επιπλέον, ο ερευνητικός πληθυσμός περιορίστηκε στο νομό Αττικής και πολύ περισσότερο σε εκπαιδευτικούς συγκεκριμένων ειδικοτήτων οι οποίοι διδάσκουν στη Γ΄ Γυμνασίου με σκοπό να μην αποβεί η διαδικασία δαπανηρή και χρονοβόρα. Σχετικά με τα ερωτηματολόγια επισημαίνουμε τη δυσκολία στη συλλογή, καθώς η αδιαφορία και η μη συνεργασία των εκπαιδευτικών του δείγματος κατέστησε τη διαδικασία χρονοβόρα.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Η ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

1.0 Η γνώση του εκπαιδευτικού ως διάσταση της προσωπικής θεωρίας

- 1.1.Γνώση του αντικειμένου ή του γνωστικού περιεχομένου (content knowledge)
- 1.2.Γνώση του παιδαγωγικού περιεχομένου (pedagogical content knowledge)
- 1.3.Τεχνολογική γνώση του παιδαγωγικού περιεχομένου (tecnological pedagogical content knowledge/TPCK)
- 1.4.Το πολιτισμικό πλαίσιο ως παράγοντας αποτίμησης της σχολικής τάξης (culturally responsive teaching)
- 1.5.Γνώση του αναλυτικού προγράμματος (curricular knowledge)
- 1.6.Επαγγελματική γνώση (craft knowledge)
- 1.7.Προσωπική πρακτική θεωρία ή /και γνώση της διδασκαλίας (personal practical knowledge)
- 1.8.Το ‘τέλος’ της γνώσης, η αρχή των πεποιθήσεων του εκπαιδευτικού

1.0. Η γνώση του εκπαιδευτικού ως διάσταση της προσωπικής θεωρίας

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζουμε πληροφορίες για τα είδη της γνώσης των εκπαιδευτικών ως μία από τις διαστάσεις της προσωπικής θεωρίας τους. Στη διεθνή βιβλιογραφία οι ειδικοί της γνώσης παραθέτουν πολύτιμες πληροφορίες για τα είδη της γνώσης, τη διαδικασία σκέψης των εκπαιδευτικών και την πρακτική της διδασκαλίας. Η επισκόπηση έδειξε ότι η γνώση του εκπαιδευτικού απαντάται με τους ακόλουθους όρους: *γνώση του αντικειμένου ή του γνωστικού περιεχομένου* (Grossman, 1990; Ormrod & Cole, 1996; Shulman, 1987), *γνώση του παιδαγωγικού περιεχομένου* (Gudmundsdottir, 1987; Ormrod & Cole, 1996; Shulman, 1987), *τεχνολογική γνώση του παιδαγωγικού περιεχομένου* (Koehler & Mishra, 2005, 2009; Koehler et al., 2004; Angeli & Valanides, 2009; Chai et al., 2011), *γνώση σχετικά με θέματα ένταξης και διαφοροποίησης* (Gay, 2002; Sleeter, 2001; Gay & Kirkland, 2003), *γνώση του αναλυτικού προγράμματος* (Ko & Lee, 2003; Ng & Cheung, 2002; Cheung & Wong, 2002; Miller, 1983; Cheung, 2000), *επαγγελματική γνώση (craft knowledge)* (VanDrie et al., 1998; Hiebert et al., 2002), *πρακτική σοφία* (Shulman, 1987; Calderhead, 1996; Fenstermacher, 1994; Leinhardt, 1990), *πρακτικές θεωρίες της διδασκαλίας* (Sanders & McCutcheon, 1986), *προσωπική πρακτική γνώση* (Clandinin & Connelly, 1986, 1990; Elbaz, 1981, 1992; Johnston, 1992; Tamir, 1991). Οι όροι αυτοί περιγράφονται στο τμήμα που ακολουθεί.

1.1. Γνώση του αντικειμένου ή του γνωστικού περιεχομένου

Στη συνέχεια περιγράφεται μια σημαντική πτυχή της προσωπικής θεωρίας, η οποία παραπέμπει στη γνώση του εκπαιδευτικού ως προς το γνωστικό αντικείμενο και περιεχόμενο. Οι ερευνητές, οι οποίοι έχουν μελετήσει και αναλύσει τη γνώση του εκπαιδευτικού, συχνά διακρίνουν δύο μορφές της, την πρακτική-διαδικαστική γνώση προερχόμενη από τις αισθήσεις και τις γνωστικές δεξιότητες, καθώς και τη δηλωτική-προτασιακή ή την ανώτερη επιστημονική γνώση. Ωστόσο, ερευνητές μιλούν και για ‘ανωμαλία των δεδομένων’, η οποία περιγράφει την ανώμαλη εξέλιξη των νοητικών χαρτών (concept map) από περίπλοκη και οργανωμένη σε περιορισμένη και απλή και αντανακλά τη μετατροπή της δηλωτικής πανεπιστημιακής γνώσης σε σιωπηλή, αλλά όχι σε διαδικαστική γνώση (Winitzky & Kauchak, 1995).

Σύμφωνα με τον Eraut (2000) η γνώση του εκπαιδευτικού μπορεί να διακριθεί σε δύο κατηγορίες, την κωδικοποιημένη και την ανεπίσημη. Η κωδικοποιημένη γνώση αναφέρεται ως δημόσια ή προτασιακή γνώση και είναι ενσωματωμένη σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Είναι εξωτερικευμένη, χαρακτηρίζεται από την επιστημολογική της διάσταση και αποκτάται κάθε φορά μέσα σε ένα συγκεκριμένο μαθησιακό περιεχόμενο με τη διαδικασία της μάθησης. Η μορφή αυτή της γνώσης είναι δηλωτική και μπορεί να μετατραπεί σε πράξη μέσα από μια ποικιλία περιβαλλοντικών παραγόντων. Σύμφωνα με τον ίδιο μελετητή ο εκπαιδευτικός με βάση την εμπειρία του και τα προσωπικά βιώματά του, τα οποία εκφράζονται ως πρακτική ή υπονοούμενη γνώση μετατρέπει την κωδικοποιημένη γνώση σε προσωπική και την αποθηκεύει στην επεισοδιακή μνήμη. Η γνώση αυτή μπορεί να ερμηνεύσει τον τρόπο που σκεφτόμαστε και επιλύουμε προβληματικές καταστάσεις. Αναφέρεται στην ανεπίσημη/λανθάνουσα μάθηση η οποία λαμβάνει χώρα στο χώρο εργασίας και προέρχεται από την εμπειρία του ατόμου, τη σιωπηλή γνώση, τη μετάδοση της γνώσης και τη δράση που στηρίζεται στη διαίσθηση. Αυτό υποδεικνύει ότι η υπονοούμενη ή λανθάνουσα γνώση είναι κεντρικής και σημαντικής σημασίας σε περίπλοκες καταστάσεις που απαιτούν γρήγορες αποφάσεις. Ανάμεσα στους παράγοντες που ενισχύουν αυτή τη γνώση είναι ο αναστοχασμός και η ανατροφοδότηση. Η παραπάνω θεωρία του Eraut αποσκοπεί να ερμηνεύσει γιατί οι μαθητευόμενοι εκπαιδευτικοί υποσυνείδητα γνωρίζουν τις πρακτικές των εκπαιδευτικών καθώς η λανθάνουσα γνώση των υποψήφιων εκπαιδευτικών έχει ήδη κατασκευασθεί κατά τη διάρκεια των σχολικών τους χρόνων και είναι πολύ πιο δυνατή από την κωδικοποιημένη γνώση (Eraut 2004), ακόμα κι αν η δεύτερη είναι εύκολα αποδεκτή (Eraut, 2000).

Μια άλλη μορφή γνώσης του εκπαιδευτικού σύμφωνα με ποικίλες ερευνητικές ομάδες είναι η ‘γνώση του περιεχομένου’ (Shulman, 1986; Hill et al., 2005; Krauss et al., 2008; Park & Oliver, 2008). Πιο συγκεκριμένα, ο Shulman (1986, 1987:8) αναφέρεται στη γνώση που διαμορφώνει ο εκπαιδευτικός ως τη γνώση του περιεχομένου την οποία διακρίνει σε τρεις κατηγορίες: γνώση του περιεχομένου του γνωστικού αντικείμενου (subject matter content knowledge) την οποία ορίζει ως την ποσότητα και

οργάνωση της γνώσης (Shulman, 1986:9), γνώση του παιδαγωγικού περιεχομένου (pedagogical content knowledge) και γνώση του αναλυτικού προγράμματος (curricular knowledge). Σύμφωνα με τον ίδιο μελετητή η ποσότητα και η οργάνωση της γνώσης του εκπαιδευτικού δεν περιλαμβάνει μόνο γεγονότα και έννοιες αλλά και ‘την αιτία που τα καθιστούν αληθινά και τον τρόπο που η γνώση δημιουργείται και δομείται σε συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο (discipline)’ (Shulman, 1986:9). Η γνώση του αντικειμένου ορίζεται ως ‘η γνώση του περιεχομένου’ η οποία είναι συνυφασμένη με τη γνώση του τρόπου που οι μαθητές σκέφτονται, γνωρίζουν, μαθαίνουν αυτό το συγκεκριμένο περιεχόμενο (KCS) (Hill et al., 2008:376). Ωστόσο, αυτό το είδος της γνώσης παρουσιάζει κάποια κοινά σημαντικά χαρακτηριστικά που το καθιστούν διακριτό και μοναδικό και τα οποία παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Αρχικά, η κατηγοριοποίηση της γνώσης του περιεχομένου ερμηνεύει το γεγονός ότι δεν αποτελεί μια μορφή απλής γνώσης του γνωστικού αντικειμένου, αλλά βαθύτερη κατανόηση και διαχείριση αυτής της γνώσης προκειμένου να ολοκληρωθεί η διδακτική πράξη (Shulman, 1986; Wilson et al., 1987; Ball et al., 2008).

Εξάλλου, η βιβλιογραφία επισημαίνει ότι οι γνώσεις των εκπαιδευτικών έχουν ποικίλες πηγές προέλευσης. Ανάμεσα σε αυτές περιλαμβάνονται: οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών κατά τα μαθητικά τους χρόνια, το περιεχόμενο εκπαίδευσης και κατάρτισής τους, τα προγράμματα επαγγελματικής τους ανάπτυξης, οι διδακτικές εμπειρίες τους και οι στρατηγικές αξιολόγησης συνιστούν ορισμένες μόνο από τις πιθανές πηγές ανάπτυξης της γνώσης του περιεχομένου (Friedrichsen et al., 2009:30-37). Τη σημαντικότητα της σχολικής εμπειρίας του εκπαιδευτικού τονίζει επίσης και ο Lortie (1975 στο Pajares, 1992:322) καθώς αναφέρει ότι οι επαγγελματικές γνώσεις και πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού έχουν ήδη διαμορφωθεί από τα μαθητικά χρόνια, δηλαδή, πριν ακόμα εισαχθούν στην επίσημη εκπαίδευσή τους ως υποψήφιοι εκπαιδευτικοί. Μια άλλη πηγή προέλευσης της γνώσης είναι το σχολείο ως χώρος ευκαιριών μάθησης για τον εκπαιδευτικό (Tynjälä, 1999:425; 2008:133,140). Η μάθηση στο χώρο εργασίας συνδέεται άμεσα με το αντικείμενο και το υποκείμενο μάθησης καθώς και τα ποικίλα δίκτυα μάθησης με αποτέλεσμα να δημιουργούνται διαφορετικά επίπεδα μάθησης. Αυτό το είδος μάθησης στους εργασιακούς χώρους (workplace learning) παρουσιάζει διαφορές αλλά ταυτόχρονα και ομοιότητες με τη μάθηση που συντελείται στο χώρο του σχολείου (school learning). Στην επίσημη μορφή μάθησης (formal learning) το υποκείμενο μάθησης έχει ένα σαφή και αντικειμενικό στόχο, να αποκτήσει γνώσεις και ικανότητες. Ωστόσο, στον εργασιακό γενικά χώρο, όπως και στο σχολικό περιβάλλον το άτομο αποκτά παράλληλα αλλά όχι, όμως, σκόπιμα (side effect) ένα είδος μάθησης το οποίο στηρίζεται στην εμπειρία (learning by experience), όπως για παράδειγμα ατομική εργασία, συνεργασία με συναδέλφους, αναστοχασμός και αυτοαξιολόγηση της εργασίας, ανάληψη επιπρόσθετων καθηκόντων στο εργασιακό περιβάλλον, διαχείριση προβληματικών καταστάσεων, ανάληψη ρόλων, λήψη αποφάσεων κάτω από

συνθήκες πίεσης και ρίσκου, ποιότητα έργου και άλλα παρόμοια. Συναφείς με τις παραπάνω εμπειρίες μάθησης είναι και η μη επίσημη μάθηση (non-formal learning). Ο Werquin (2010:7) εκτιμά ότι η μάθηση αυτή προκύπτει από συγκεκριμένες λειτουργίες και διαδικασίες, όπως το ρόλο του μέντορα, την ομαδοσυνεργατική μάθηση, τη σκόπιμη εξάσκηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων ή την εργαλειακή μάθηση τα οποία δεν πραγματοποιούνται στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών θεσμών. Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνεται και από άλλους ειδικούς οι οποίοι επισημαίνουν ότι οι μαθησιακές καταστάσεις που προηγήθηκαν της επίσημης εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, το αναλυτικό πρόγραμμα, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και τα προγράμματα επαγγελματικής τους ανάπτυξης, η συνεργασία με τους συναδέλφους, οι επίσημες και ανεπίσημες ευκαιρίες μάθησης καθώς και οι διδακτικές εμπειρίες αποτελούν αντίστοιχα επίσημες και ανεπίσημες πηγές μάθησης για τον εκπαιδευτικό (Grossman, 1990 στο Ball et al., 2008:391-3).

Επιπρόσθετα, ένα άλλο χαρακτηριστικό γνώρισμα της γνώσης του εκπαιδευτικού σχετικά με το γνωστικό και παιδαγωγικό περιεχόμενο (CK και PCK) είναι ότι αποτελεί το *‘κέντρο των επαγγελματικών ικανοτήτων του εκπαιδευτικού’ (heart of their professional competence)* (Shulman, 1986; Woolfolk Hoy et al., 2006; Ball et al., 2001). Έρευνες στη διδασκαλία των μαθηματικών δείχνουν ότι η γνώση του περιεχομένου των εκπαιδευτικών, όπως αυτή αποκτήθηκε στα μαθητικά χρόνια, αποκαλύπτεται ως ένα σημαντικό στοιχείο της διδακτικής προετοιμασίας του εκπαιδευτικού (Ball et al., 2001). Επίσης, η γνώση του περιεχομένου αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη της γνώσης του παιδαγωγικού περιεχομένου από τον εκπαιδευτικό αλλά και σημαντικό παράγοντα υψηλής ποιότητας της διδασκαλίας και προόδου των μαθητών (Ball et al., 2001; Baumert et al., 2010; Friedrichsen et al., 2009; Halim & Meraah, 2002).

Η γνώση του περιεχομένου, όπως προκύπτει από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, αποτιμάται με συγκεκριμένους δείκτες. Οι ερευνητές μελετούν τη γνώση του περιεχομένου (content knowledge/KC) σε συνδυασμό με τη γνώση των μαθητών και του περιεχομένου (student and content knowledge/KSC ή KCS) και τη γνώση της διδασκαλίας και του περιεχομένου (teaching and content knowledge/KTC) (Hill et al., 2005; Phelps & Schilling, 2004; Baumert et al., 2010; Ball et al., 2008; Kleickmann et al., 2013). Μελετούν, ειδικότερα, παραμέτρους, όπως το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών, η συμμετοχή τους σε καινοτόμες δράσεις, τα ειδικότερα προσόντα τους (teachers' qualifications, B.A./M.A.), ο αριθμός των μαθημάτων ειδίκευσης κατά την πανεπιστημιακή τους κατάρτιση, το σχολείο στο οποίο υπηρετούν, η επαγγελματική τους ανάπτυξη. Στις παραπάνω μεταβλητές περιλαμβάνονται οι εναλλακτικές ερμηνείες και παρουσιάσεις του γνωστικού αντικείμενου και οι διδακτικές τους πρακτικές στο μάθημα ειδίκευσής τους, καθώς επίσης, και η αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την αιτία που

ορισμένα θέματα είναι εύκολα ή δύσκολα στους μαθητές καθώς και οι αντιλήψεις –σωστές ή λανθασμένες- των μαθητών διαφορετικών ηλικιών και πνευματικής καλλιέργειας (Hill et al., 2008).

1.2. Γνώση του παιδαγωγικού περιεχομένου (pedagogical content knowledge)

Όπως αναφέρθηκε, στη βιβλιογραφία προτείνονται διαφορετικές εννοιολογήσεις για τον όρο *‘γνώση του παιδαγωγικού περιεχομένου’* (Shulman, 1987; Howey & Grossman, 1989; Marks, 1990; Cochran et al., 1993; Fernandez-Balboa & Stiehl, 1995) καθώς ο όρος αυτός συνδέεται με διάφορες πηγές γνώσης, όπως το αναλυτικό πρόγραμμα και τα μέσα υλοποίησης, το συγκεκριμένο, οι σκοποί, η γενική παιδαγωγική, η γνώση των μαθητών και οι αντιλήψεις γύρω από τη μάθηση, οι αναπαραστάσεις και οι στρατηγικές καθώς και το ειδικό επιστημονικό περιεχόμενο.

Ο Shulman (1986, 1987) ορίζει την παιδαγωγική γνώση του περιεχομένου (PCK) ως τη γνώση που πρέπει ο εκπαιδευτικός να κατέχει, αφενός, *‘για να κάνει το περιεχόμενο κατανοητό στους άλλους’* (*‘to make content comprehensible’*) και, αφετέρου δε, γίνεται αντικείμενο επιστημονικής μελέτης και θεωρείται ως το *‘παράδειγμα που λείπει’* (*missing paradigm*) από την έρευνα για τη μάθηση και τη διδασκαλία (Shulman, 1986:6). Αποτελεί ένα ειδικό αμάλγαμα περιεχομένου και παιδαγωγικής γνώσης (*amalgam of content and knowledge*) (Shulman, 1986:8) που κατέχουν μοναδικά οι εκπαιδευτικοί και ως μια πολύ ειδική μορφή του επαγγελματισμού τους (Shulman, 1999). Σύμφωνα με τα παραπάνω ο ειδικός στη διδασκαλία πρέπει να περιγραφεί και να αξιολογηθεί με όρους γνώσης του παιδαγωγικού περιεχομένου η οποία αναφέρεται ως *‘η γνώση που διακρίνει τον εκπαιδευτικό από τον ειδικό του περιεχομένου (content specialist) και περιλαμβάνει την κατανόηση του τρόπου οργάνωσης και παρουσίασης των θεμάτων, προβλημάτων ή ζητημάτων, προσαρμογής αυτών σε μια ποικιλία ενδιαφερόντων και ικανοτήτων των υποκειμένων της μάθησης και παρουσίασης τους κατά τη διδακτική πράξη’*.

Η βιβλιογραφία δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη διάδραση της γνώσης του παιδαγωγικού περιεχομένου με άλλες μορφές γνώσης του εκπαιδευτικού. *Αυτοί που τελικά διδάσκουν είναι μόνο αυτοί που μπορούν να κατανοήσουν τη γνώση* (Those who understand, teach) (Shulman, 1986) το οποίο, βέβαια, προϋποθέτει και δύο άλλες μορφές γνώσεων, τη γνώση των χαρακτηριστικών των υποκειμένων της μάθησης (ικανότητες, ηλικία, αναπτυξιακό επίπεδο, στάσεις, κίνητρα, προηγούμενη γνώση) και τη γνώση του εκπαιδευτικού για το κοινωνικό, πολιτιστικό, πολιτικό και φυσικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ο μαθητής καλείται να μάθει. Ο εκπαιδευτικός, επομένως, κατά τη διδακτική διαδικασία μετασχηματίζει, παρουσιάζει και προσαρμόζει το γνωστικό αντικείμενο -με τη βοήθεια του αναστοχασμού- στις ανάγκες των μαθητών. Συνεπώς, η γνώση του παιδαγωγικού περιεχομένου εντάσσεται στη γνωστική βάση της διδασκαλίας, η οποία αποτελείται από τρεις κατηγορίες σχετιζόμενες με το περιεχόμενο (γνώση ειδικού

περιεχομένου, γνώση παιδαγωγικού περιεχομένου, γνώση αναλυτικού περιεχομένου) και τέσσερις άλλες κατηγορίες (γενική παιδαγωγική, χαρακτηριστικά υποκειμένου μάθησης, εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, εκπαιδευτικοί σκοποί και αξίες ή φιλοσοφικοί προσανατολισμοί).

Μια προέκταση της παραπάνω θεώρησης της γνώσης προτείνει η Grossman (1990 στο Gess-Newsome, 1999:4) η οποία ισχυρίζεται ότι η γνώση του παιδαγωγικού περιεχομένου (pedagogical content knowledge/PCK) αποτελείται από τρεις αλληλένδετες κατηγορίες: γνώση του γνωστικού αντικειμένου (subject matter knowledge/SMK), γενική παιδαγωγική γνώση (general pedagogical knowledge/PK) και γνώση του περικείμενου (knowledge of context/KofC). Πηγές ανάπτυξης της γνώσης του παιδαγωγικού περιεχομένου αποτελούν οι ακόλουθοι παράγοντες: η παρατήρηση της τάξης ως μαθητής και ως υποψήφιος εκπαιδευτικός, η εκπαίδευση σε συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε συγκεκριμένες προτιμήσεις και σκοπούς, τα εξειδικευμένα μαθήματα κατά την εκπαίδευση εκπαιδευτικών, η διδακτική εμπειρία στην τάξη, η γνώση και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους σκοπούς διδασκαλίας ειδικών θεμάτων, σχολικό κλίμα, γονείς και νομικά θέματα. Στη δυναμική και εξελισσόμενη γνώση του παιδαγωγικού περιεχομένου η Cochran (1991) προσθέτει τη γνώση των μαθητών (προηγούμενη γνώση του αντικειμένου, κίνητρα, προφίλ). Η ερευνήτρια ισχυρίζεται ότι η γνώση του παιδαγωγικού περιεχομένου αποτελεί ένα αμάγαλμα γνώσεων (παιδαγωγικής, γνωστικού περιεχομένου, χαρακτηριστικών των μαθητών και περικείμενου) και εξαρτάται από τις διαφορετικές περιστάσεις και τον κεντρικό ρόλο της κατανόησης του μαθητή από τον εκπαιδευτικό. Προτεραιότητα στη γνώση των μαθητών δίνουν και οι Krauss et al. (2008) οι οποίοι ορίζουν τη γνώση του παιδαγωγικού περιεχομένου (PCK) ως τη γνώση των εργασιών/καθηκόντων (tasks) για την κατάκτηση του γνωστικού περιεχομένου, της προηγούμενης γνώσης των μαθητών (conceptions and prior knowledge of students) και των διδακτικών μεθόδων για την κατασκευή της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές (instructional support and guidance). Ως διδακτικές μέθοδοι αναφέρονται η επιλογή θεμάτων, οι τρόποι παρουσίασης του γνωστικού περιεχομένου, οι αναλογίες, τα παραδείγματα, οι επεξηγήσεις και οι παρουσιάσεις, οι διαφορετικοί τρόποι επίλυσης ενός προβλήματος, η γνώση των δυσκολιών και των γνωστικών παρανοήσεων των μαθητών καθώς και άλλα.

Οι Blomeke et al. (2011) μετρούν δύο διαστάσεις της γνώσης του παιδαγωγικού περιεχομένου μαθηματικών: *γνώση του αναλυτικού προγράμματος και του σχεδιασμού του μαθήματος* η οποία προϋπάρχει της πράξης και κρίνεται απαραίτητη πριν την είσοδο του εκπαιδευτικού στην τάξη (καθορισμός κατάλληλων μαθησιακών στόχων, γνώση διαφορετικών μορφών αξιολόγησης, σύνδεση των διδακτικών μεθόδων και του σχεδιασμού του μαθήματος, ανίχνευση διαφορετικών προσεγγίσεων για την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων). Η δεύτερη διάσταση της παραπάνω γνώσης, η *διαδραστική γνώση*, σχετίζεται με τον τρόπο ενεργοποίησης των μαθηματικών για διδασκαλία και μάθηση (διάγνωση τυπικών

απαντήσεων των μαθητών και πιθανών παρανοήσεων, ερμηνεία και παρουσίαση των διαδικασιών ή της σκέψης και παροχή κατάλληλης ανατροφοδότησης).

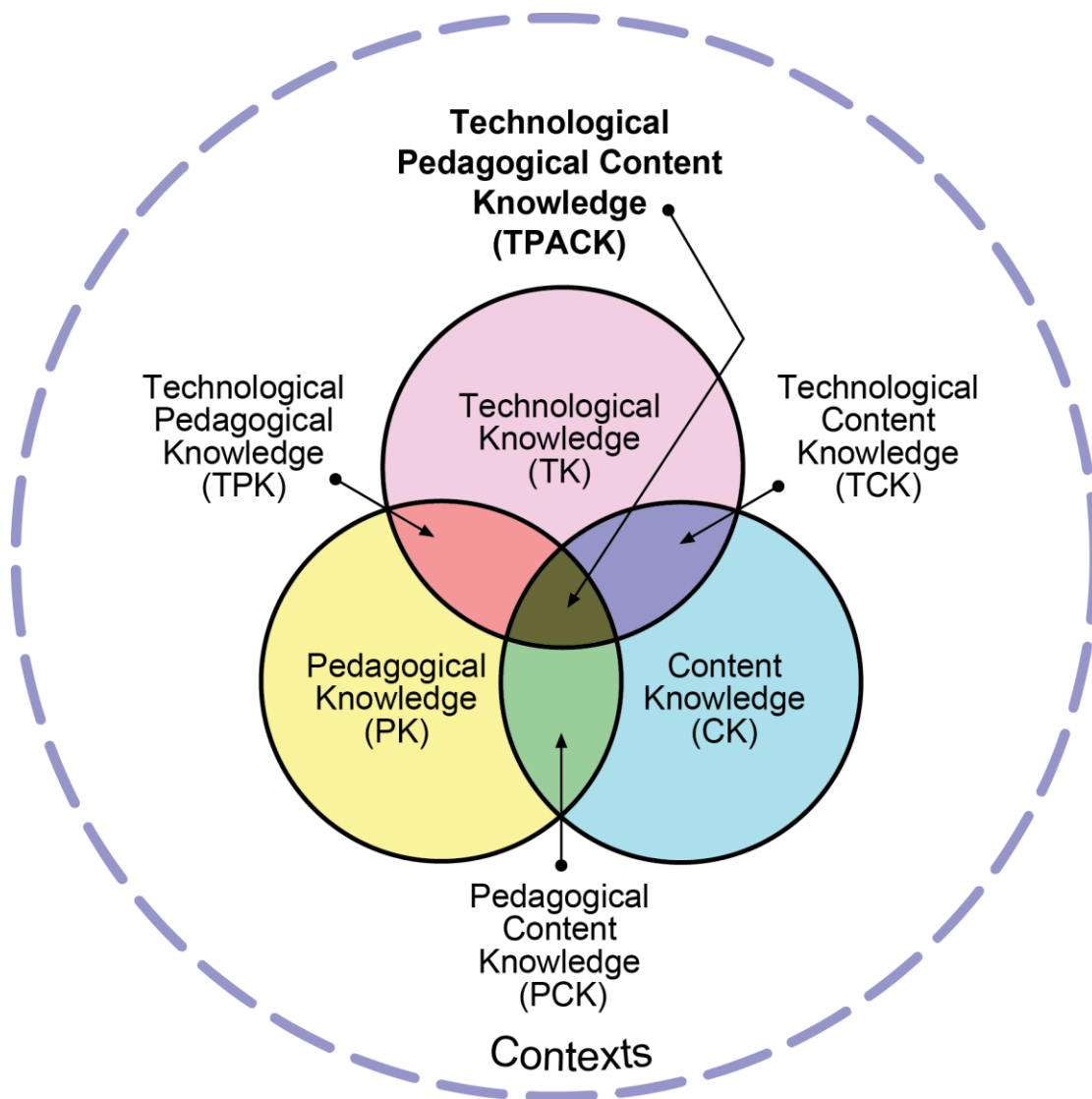
Ωστόσο, παρουσιάζεται δυσκολία διάκρισης ανάμεσα στη γνώση του ειδικού περιεχομένου και στη γνώση του παιδαγωγικού περιεχομένου (Marks, 1990; Tyack & Tobin, 1994). Η ενδεδειγμένη γνώση του ειδικού περιεχομένου, η διδακτική εμπειρία (Sanders & McCutcheon, 1996; Smith & Neale, 1989; Lederman et al., 1994), η γενική παιδαγωγική γνώση (Sanders et al., 1993) τα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Clermont et al., 1993) προωθούν σημαντικά τη βελτίωση της γνώσης παιδαγωγικού περιεχομένου. Οι VanDriel, Verloop και DeVos (1998) προσθέτουν στους παραπάνω παράγοντες την κριτική αναθεώρηση των διδακτικών εγχειριδίων, τη διεξαγωγή επιστημονικών πειραμάτων, τη μελέτη των απαντήσεων των μαθητών και τον αναστοχασμό πάνω στο ακαδημαϊκό περιεχόμενο καθώς και τη διδακτική πρακτική στη σχολική τάξη. Τέλος, η βιβλιογραφία εντοπίζει τη διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς διαφορετικών χωρών σε επίπεδο γνώσης παιδαγωγικού περιεχομένου αποδίδοντάς την στα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, ενώ η γλώσσα και το φύλο δεν αποτελούν δείκτες διαφοροποίησης (Tatto & Hordem, 2017; Blomeke et al., 2011; König, 2011; Kleickmann et al., 2013).

1.3.Γνώση του τεχνολογικού παιδαγωγικού περιεχομένου (tecnological pedagogical content knowledge/TPCK)

Στην πρόσφατη βιβλιογραφία (Koehler et al., 2004; Niess, 2005; Angeli & Valanides, 2009; Chai et al., 2010) απαντάται, επίσης, ο όρος 'γνώση του τεχνολογικού παιδαγωγικού περιεχομένου' (TPCK ή TPACK). Ο όρος αυτός αποτελεί μια προέκταση του όρου 'γνώση του παιδαγωγικού περιεχομένου' και περιγράφει μια σύνθεση της γνώσης των εργαλείων (tool affordances), της παιδαγωγικής (pedagogy), του περιεχομένου (content), των υποκειμένων της μάθησης (learners) και του περιβάλλοντος (environmental context) με στόχο την κατανόηση από τους μαθητές και την παρουσίαση από τους εκπαιδευτικούς με τη βοήθεια της τεχνολογίας δύσκολων ειδικών θεμάτων. Η παιδαγωγική χρήση αυτού του είδους της γνώσης είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς οι μαθητές χρησιμοποιούν εικόνες και σύμβολα για να παρατηρήσουν, να εκφραστούν και να εξωτερικεύσουν τη σκέψη τους, ενώ παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί να προκαλέσουν στους μαθητές τη γνωστική αμφισβήτηση.

Ο όρος, βέβαια, στηρίζεται στη θεωρία του Shulman για την παιδαγωγική γνώση του περιεχομένου (PCK) και περιλαμβάνει τις διαδραστικές σχέσεις μεταξύ των βασικών στοιχείων της γνώσης (τεχνολογία, παιδαγωγική και περιεχόμενο) (Mishra et al., 2009; Archambault & Barnett, 2010; Chai et

al., 2011). Όπως φαίνεται και στο σχήμα που ακολουθεί, οι Koehler & Mishra (2005:) θεωρούν ότι «η καλή διδασκαλία δε βασίζεται στην απλή ένταξη της τεχνολογίας στο χώρο της διδασκαλίας και του περιεχομένου. Πολύ περισσότερο, η εισαγωγή της τεχνολογίας προκαλεί την αναπαράσταση νέων ιδεών και απαιτεί την ανάπτυξη ευαισθησίας στη δυναμική και διαδραστική σχέση μεταξύ των τριών στοιχείων που συνθέτουν το πλαίσιο της γνώσης του παιδαγωγικού τεχνολογικού περιεχομένου». Οι ίδιοι μελετητές (2008) παρουσιάζουν τα ακόλουθα επτά βασικά συστατικά, όπως φαίνεται στη συνέχεια: γνώση της τεχνολογίας (technology knowledge/TK) (χρήση μιας ποικιλίας τεχνολογικών εργαλείων, ίντερνετ, ψηφιακά βίντεο, διαδραστικοί πίνακες, πρόγραμμα Software), γνώση του περιεχομένου (content knowledge/CK) (γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας και της διαφορετικής φύσης της γνώσης ως προς τη γνωστική περιοχή). Ταυτόχρονα αναφέρεται η παιδαγωγική γνώση (pedagogical knowledge/PK) (μέθοδοι και διαδικασίες διδασκαλίας, γνώση της διαχείρισης της τάξης, αξιολόγηση, ανάπτυξη σχεδίου του μαθήματος, μάθηση των μαθητών), η παιδαγωγική γνώση του περιεχομένου (pedagogical content knowledge/PCK) (βελτίωση διδακτικών πρακτικών στην περιοχή του γνωστικού αντικειμένου), η τεχνολογική γνώση του περιεχομένου (technological content knowledge/TCK) (γνώση της χρήσης της τεχνολογίας για τη δημιουργία νέων αναπαραστάσεων του ειδικού περιεχομένου με σκοπό την κατανόησή του). Τέλος, έπεται η παιδαγωγική γνώση της τεχνολογίας (technological pedagogical knowledge/TPK) (γνώση της χρήσης των ποικίλων εργαλείων της τεχνολογίας στη διδασκαλία και κατανόηση ότι η χρήση τους είναι δυνατό να επιφέρει αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας) και η γνώση του τεχνολογικού παιδαγωγικού περιεχομένου (technological pedagogical content knowledge/TPACK) (απαραίτητη γνώση για ενσωμάτωση της τεχνολογίας στις διδακτικές πρακτικές κάθε γνωστικής περιοχής). Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν διαισθητικά τρία βασικά στοιχεία (περιεχόμενο/content, παιδαγωγική/pedagogy και τεχνολογία/technology) τα οποία βρίσκονται στο κέντρο των καλών πρακτικών διδασκαλίας με τη βοήθεια της τεχνολογίας (Koehler & Mishra, 2008, 2009). Ωστόσο, τα τρία αυτά στοιχεία, που συναποτελούν τη γνώση του τεχνολογικού παιδαγωγικού περιεχομένου, διακρίνονται για την περίπλοκη φύση (TPACK) (Mishra & Koehler, 2006) και σε συνδυασμό με τους ακόλουθους παράγοντες, όπως οι επιστημολογικές πεποιθήσεις και αξίες των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση (Angeli & Valanides, 2009), δημιουργούν δυσκολία κατανόησης από τους ίδιους τους μελετητές (Graham, 2011).



Συστατικά μέρη του πλαισίου της γνώσης του τεχνολογικού παιδαγωγικού περιεχομένου (TPACK)
 (γραφική αναπαράσταση από <http://tpack.org>).

1.4. Το πολιτισμικό πλαίσιο ως παράγοντας αποτίμησης της σχολικής τάξης

Η Gay (2002) επισημαίνει ότι *‘η σχολική τάξη είναι ουσιαστικά ένα περίπλοκο πολιτιστικό περιβάλλον το οποίο φιλτράρεται μέσα από τους πολιτιστικούς φακούς τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών που φέρνουν μαζί τους στην τάξη’*. Η διεθνής έρευνα περιγράφει την παραπάνω κατάσταση και υποστηρίζει ότι οι διδακτικές πρακτικές του μεγαλύτερου μέρους των εκπαιδευτικών –κυρίως των υποψήφιων - είναι εθνοκεντρικές (Cushner, 2007; Mahon, 2006, 2009; Sleeter, 2001). Η περιορισμένη διδακτική εμπειρία σε διαπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα, η έλλειψη γνώσης για το ρόλο που διαδραματίζει η κουλτούρα στη διδασκαλία αλλά και στη σχολική ένταξη των μαθητών, η άγνοια της έννοιας της πολιτιστικής ταυτότητας αλλά και ο μονοδιάστατος και εθνοκεντρικός σχεδιασμός των αναλυτικών προγραμμάτων ερμηνεύουν το παραπάνω φαινόμενο.

Το εκπαιδευτικό σύστημα, η οργανωτική δομή του σχολείου, η συνεργασία ενδοσχολικής και εξωσχολικής κοινότητας και οι εκπαιδευτικοί είναι δυνατό να υποστηρίξουν πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα μάθησης μέσα σε μαθητοκεντρικό πλαίσιο. Η Gay (2002) καθορίζει τα πέντε απαραίτητα στοιχεία της πολυπολιτισμικής διδασκαλίας απαραίτητα για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις (culturally responsive teaching): α) *γνώση της πολυπολιτισμικής διαφοροποίησης* (cultural diversity knowledge base), η οποία περιλαμβάνει κατανόηση των πολιτισμικών χαρακτηριστικών και συνεισφορά των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων (αξίες, παραδόσεις, μαθησιακά στυλ, έμφυλοι ρόλοι, επίλυση προβλημάτων, β) *σχεδιασμός αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικών στρατηγικών πολιτισμικά ανταποκρίσιμων* (designing culturally relevant curricula). Οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδακτική ρουτίνα ακολουθούν διαφορετικές διδακτικές στρατηγικές για τη διαχείριση της πολιτισμικής διαφορετικότητας οι οποίες αντανakλούν τα τρία διαφορετικά αναλυτικά προγράμματα: το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα (formal curriculum), το οποίο εστιάζει στην αποφυγή αντιμαχόμενων θεμάτων, το συμβολικό (symbolic curriculum), το οποίο χρησιμοποιεί εικαστικό υλικό για την εκμάθηση γνώσεων, ικανοτήτων και αξιών και, τέλος, το κοινωνικό (societal curriculum), το οποίο αντικατοπτρίζει την εικόνα των εθνικών ομάδων μέσα από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, γ) *πολιτισμική ενίσχυση* (cultural scaffolding) σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός δημιουργεί κοινότητα μάθησης μέσα από την ανάδειξη και ενίσχυση των πολιτισμικών εμπειριών των μαθητών, δ) *πολυπολιτισμική επικοινωνία* (cross-cultural communication) η οποία αποκωδικοποιεί και ενισχύει τις πνευματικές και γνωστικές ικανότητες των μαθητών, ε) *πολιτισμική συνάφεια* διδακτικών πρακτικών στην τάξη και πολιτισμικών συνηθειών των εθνικών ομάδων (cultural congruity in classroom instruction).

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καταλυτικός στην αμφισβήτηση μεν παραδοσιακών στρατηγικών, στην εδραίωση δε μιας πολυπολιτισμικά αποδεκτής συμπεριφοράς. Οι στάσεις και οι πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού για τους άλλους και τον εαυτό του διαμορφώνουν το αξιακό του σύστημα και το κλίμα στην τάξη, ενώ επιδρούν στη σχολική επίδοση των μαθητών (Richards et al., 2007:65). Ο αναστοχασμός του εκπαιδευτικού, η ανασκόπηση προσωπικών και οικογενειακών ιστοριών ως πιθανών αιτιών στη διαμόρφωση ρατσιστικής συμπεριφοράς, η εκτίμηση και η χρησιμοποίηση πολυπολιτισμικών εμπειριών ως πηγών μάθησης και η παρακολούθηση υποδειγματικών μοντέλων διδασκαλίας είναι προτεινόμενες πρακτικές άρσης των μονοπολιτισμικών αξιών των σχολικών θεσμών (*culturally responsive teacher*).

Ακόμα και οι εκπαιδευτικοί που δεν εναντιώνονται στις παραπάνω διδακτικές πρακτικές και σε θέματα πολιτισμικής διαφοροποίησης χρειάζονται καθοδήγηση και υποστήριξη (Gay & Kirkland, 2003). Η καλλιέργεια του αναστοχασμού και της πολιτισμικής κριτικής συνείδησης (αναστοχαζόμενος επαγγελματίας), οι κριτικές συζητήσεις με συναδέλφους σχετικά με διλήμματα πολυπολιτισμικής διαφορετικότητας, οι παρακολουθήσεις υποδειγματικών πολυπολιτισμικών διδασκαλιών, οι αναλυτικές και ερμηνευτικές περιγραφές ρατσιστικών θεμάτων, η ανάληψη project, η τροποποίηση του περιεχομένου των αναλυτικών προγραμμάτων, οι διδακτικές στρατηγικές και η δημιουργία κλίματος μάθησης, οι διδακτικές στρατηγικές ως εφαρμογή γνώσεων και θεωριών και η παρατήρηση 'των εθνικά διαφορετικών άλλων' (Sleeter, 2001; Gay & Kirkland, 2003).

1.5.Γνώση του αναλυτικού προγράμματος

Ενώ η γνώση του αναλυτικού προγράμματος (curricular knowledge) παρουσιάζεται σε πολλούς θεωρητικούς ως μέρος της μεγαλύτερης κατηγορίας της γνώσης του περιεχομένου και του παιδαγωγικού περιεχομένου (Grossman, 1990 στο Ennis, 1994; Ball et al., 2008; Depaepe et al., 2013), ο Shulman (1986:10) τη διακρίνει ως κύρια (curriculum) μαζί με άλλες δύο κατηγορίες γνώσης, το περιεχόμενο (content) και την παιδαγωγική γνώση (pedagogy).

Η διεθνής βιβλιογραφία δίνει μια ασαφή εικόνα της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στα αναλυτικά προγράμματα καθώς είναι δύσκολο να μετρηθούν (Cheung & Ng, 2002; Cheung & Wong, 2002). Ωστόσο, η διαφορετική διδακτική προσέγγιση των εκπαιδευτικών αντικατοπτρίζει τις διαφορετικές πεποιθήσεις τους για τα αναλυτικά προγράμματα και τη διδακτική πρακτική (Kaufmann et al., 2002) και επηρεάζει τους στόχους και τους σκοπούς, το διδακτικό αντικείμενο, το περιεχόμενο, τις διδακτικές

στρατηγικές και την αξιολόγηση (Eisner, 2002; Cheung & Wong, 2002;). Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Schubert (Brown et al., 1996) το αναλυτικό πρόγραμμα είναι *η πρακτική εφαρμογή των προσωπικών πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών και αποτελεί το σύνδεσμο μεταξύ φιλοσοφίας και εκπαίδευσης (The tie between philosophy and education is most evident in the curriculum, as curricula are the practical application of personal beliefs).*

Το αναλυτικό πρόγραμμα και το υλικό που το συνοδεύει αποτελεί για τον εκπαιδευτικό το 'φαρμακείο' (material medica of pedagogy/pharmacopeia) από το οποίο θα αντλήσει 'τα κατάλληλα εργαλεία/φάρμακα' για τη διδασκαλία και την παρουσίαση συγκεκριμένου περιεχομένου το οποίο, όμως, θα προσαρμόζει εναλλακτικά κάθε φορά τόσο στις ανάγκες των μαθητών όσο και στις προηγούμενες και επόμενες γνώσεις του (παράπλευρο πρόγραμμα/lateral curriculum) (Shulman, 1986).

Οι θεωρητικοί των αναλυτικών προγραμμάτων (Schwab, 1970; Eisner & Vallance, 1974; McNeil, 1996 στο Cheung & Ng, 2002; Miller, 1983; Schubert, 1992; Vallance, 1986) ορίζουν τους προσανατολισμούς των αναλυτικών προγραμμάτων (curriculum orientations) ως τις διαφορετικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το πώς πρέπει να λειτουργεί το σχολείο και πως οι μαθητές πρέπει να μαθαίνουν και ως τη σχέση που υπάρχει μεταξύ των φιλοσοφικών πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών και της εκπαίδευσης. Διαμορφώνεται με βάση το γνωστικό υπόβαθρο, τις εμπειρίες και την κουλτούρα των εκπαιδευτικών και συνδέεται άμεσα με τις προτεραιότητες πολιτικής του σχολείου. Ανιχνεύουν έξι πτυχές αναλυτικών προγραμμάτων: α) γνωστική διαδικασία (cognitive process), σκοπός του αναλυτικού προγράμματος είναι η ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων των μαθητών για την επίλυση κάθε είδους προβληματικών καταστάσεων, β) τεχνολογία (curriculum as technology), θεωρεί τους μαθητές ως επικοινωνιακά συστήματα αυτοδιόρθωσης στη βάση συγκεκριμένων οδηγιών και δραστηριοτήτων, γ) αυτοπραγμάτωση (curriculum for self-actualization), πρόκειται για μια ουμανιστική θεώρηση των πραγμάτων, όπου η συνεργασία εκπαιδευτικού-μαθητή δημιουργεί ένα περιβάλλον ανακαλυπτικής μάθησης προάγοντας την προσωπική ανάπτυξη, δ) κοινωνική αλλαγή (curriculum for social reconstruction), στοχεύει στη διαμόρφωση ενός ατόμου το οποίο μπορεί να επιλύει τα κοινωνικά προβλήματα και να βελτιώνει τις κοινωνικές συνθήκες, ε) ακαδημαϊκός ορθολογισμός (academic rationalism) εστιάζει στην κατάκτηση του περιεχομένου των γνωστικών αντικειμένων και παραβλέπει τις ανάγκες του μαθήματος ή τα σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα και στ) εκλεκτικό αναλυτικό πρόγραμμα (eclectic curriculum) το οποίο αποβλέπει στη διασύνδεση πανεπιστημίου που δομείται πάνω στη διάκριση επιστημονικών πεδίων (discipline-centered university) και κοινωνίας με έμφαση στην επίτευξη στόχων (mission-centered society).

Παρόλη την παραπάνω προτεινόμενη ταξινόμηση του προσανατολισμού των αναλυτικών προγραμμάτων, οι διδακτικές πρακτικές κάθε εκπαιδευτικού δεν μπορούν να τοποθετηθούν αυστηρά σε ένα συγκεκριμένο προσανατολισμό, αλλά αποτελούν ένα σύνολο και μια διασύνδεση τριών –τουλάχιστον- προσανατολισμών αναλυτικών προγραμμάτων (μετα-προσανατολισμός) (Miller, 1983; Cheung, 2000): α) παραδοσιακός/μεταβιβαστικός μετα-προσανατολισμός, ένα σύμπλεγμα μεταβίβασης της κουλτούρας, του γνωστικού περιεχομένου και της καλλιέργειας ικανοτήτων (traditionalist/transmission meta-orientation), β) ένας συνδυασμός γνωστικής διαδικασίας, αναπτυξιακής ψυχολογίας, διαμόρφωσης του δημοκρατικού πολίτη και προσανατολισμού στο γνωστικό περιεχόμενο (inquiry/transaction meta-orientation), γ) μετασχηματιστικός προσανατολισμός, ένας συνδυασμός κοινωνικών αλλαγών, ανθρωπιστικών στόχων και διαπροσωπικών στοιχείων (transformation meta-orientation).

1.6.Επαγγελματική γνώση (craft knowledge)

Η πρακτική σοφία του εκπαιδευτικού καθοδηγεί τη διδακτική πρακτική και διαμορφώνεται μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο γνώσης, (πεποιθήσεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση της επιστημονικής γνώσης, τη φύση της επιστήμης, το γνωστικό αντικείμενο και τους μαθητές). Οποιαδήποτε εκπαιδευτική καινοτομία ή προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών είναι δυνατό να αλλάξουν μόνο προσωρινά αυτή τη σταθερή γνώση.

Η επαγγελματική γνώση είναι η γνώση της φύσης της διδασκαλίας, η οποία συμβάλλει στην ενδυνάμωση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και της επαγγελματικής εικόνας της διδασκαλίας (Doyle, 1990 στο Van Driel et al., 1998). Οι Gimmett & MacKinnon (1992) ορίζουν αυτό το είδος της γνώσης ως το πλαίσιο που βοηθά τους νέους αλλά και έμπειρους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν ένα ρεπερτόριο απαντήσεων, ερμηνειών και ‘μαγικών κόλπων’. Σημαντικό σημείο της επαγγελματικής γνώσης είναι η ‘διδασκτική ευαισθησία’ και όχι η ‘προτασιακή γνώση’ του εκπαιδευτικού. Άλλοι μελετητές (VanDriel et al., 1998) τη χαρακτηρίζουν ως την ενσωματωμένη γνώση η οποία εκπροσωπεί τη συσσωρευμένη σοφία των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διδακτική πρακτική και οδηγεί τις πράξεις τους κατά τη διδασκαλία. Η επαγγελματική γνώση είναι μια ιδιαίτερη μορφή γνώσης η οποία προέρχεται από την πρότερη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και από τις συνεχείς σχολικές δραστηριότητες (Beijaard & Verloop, 1996). Σχετίζεται με το προσωπικό υπόβαθρό τους και με το περιβάλλον στο οποίο εργάζονται (Hoyle & John, 1995 στο Korthagen & Kessels 1999). Μια ακόμη διάκριση των γνώσεων του εκπαιδευτικού θέτουν οι Strauss et al. (1998 στο Goldhaber & Brewer, 2000). Διακρίνουν τη γνώση σε νοητικά μοντέλα που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί και σε γνώση περιεχομένου. Η πρώτη είναι σιωπηλή, υπέρκειται της δεύτερης, συνάδει με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και δημιουργεί το πλαίσιο λήψης αποφάσεων.

Αυτό το είδος γνώσης συνοψίζεται στον όρο ‘διδασκτική εμπειρία’ του εκπαιδευτικού με έντονο το στοιχείο της διαίσθησης η οποία δεν περικλείεται μέσα σε συνειδητά ή αναστοχαστικά πλαίσια, αξιολογείται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και δεν επιδέχεται κριτική από άλλους (Feiman-Nemser & Buchmann, 1986). Οι μελετητές αυτοί θεωρούν ότι τα νοητικά μοντέλα των εκπαιδευτικών είναι μια οικεία πολιτιστική δραστηριότητα προερχόμενη από τις προηγούμενες εμπειρίες του. Έχει έντονο το στοιχείο της προσκόλλησης σε συγκεκριμένους διδακτικούς τρόπους και για το λόγο αυτό δυσκολεύουν την αλλαγή του παιδαγωγικού τρόπου σκέψης των εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η μη επιστημονική φύση και ο συντηρητισμός αυτής της διδακτικής πρακτικής. Η κωδικοποίησή της είναι, επομένως, δύσκολη καθώς μεταβάλλεται με το εκπαιδευτικό περιβάλλον και έρχεται σε αντίθεση με την αντίληψη για την ‘καλή’ διδασκαλία (Tom & Valli, 1990 στο Cochran-Smith & Lytle, 1993).

Μια άλλη προσέγγιση των χαρακτηριστικών της επαγγελματικής γνώσης του εκπαιδευτικού (practitioners’ knowledge) επιχειρούν οι Hiebert et al. (2002). Σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές, οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν γνώση από προβληματικές καταστάσεις που αντιμετωπίζουν στην τάξη. Επομένως, η γνώση συνδέεται με την πράξη. Είναι δε λεπτομερής (detailed), συμπαγής (concrete) και συγκεκριμένη (specific). Οργανώνεται και ενσωματώνεται γύρω από το πρόβλημα που εμφανίζεται στην πράξη. Όλοι οι τύποι της γνώσης (γνώση περιεχομένου, παιδαγωγική γνώση και παιδαγωγική γνώση του περιεχομένου) διαπλέκονται και οργανώνονται ως προς το πρόβλημα στο οποίο η συγκεκριμένη γνώση απευθύνεται. Ισχυρίζονται ότι *‘οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να λειτουργούν μέσα σε ένα σύστημα που τους επιτρέπει να χειρίζονται τις διδακτικές τους ιδέες ως αντικείμενα τα οποία μοιράζονται και ελέγχονται δημόσια, παρουσιάζονται με παραδείγματα είναι ακριβή (accurate), επαληθεύσιμα (verifiable) και συνεχώς βελτιούμενα (improving) (professional knowledge)’*.

Παρόμοια προς την παραπάνω άποψη εκφράζουν οι Wilson και Demetriou (2007) οι οποίοι αναφέρονται σε ένα μοντέλο διδασκαλίας ως ένα αμάγαλμα δυνατοτήτων που συνδυάζει την κωδικοποιημένη με την προσωπική γνώση. Σύμφωνα με τις απόψεις τους, η κωδικοποιημένη ή αλλιώς επαγγελματική γνώση περιλαμβάνει τη γνώση του αντικειμένου (κωδικοποιημένη ειδική γνώση σχετική με το περιεχόμενο και το περικείμενο), τον τρόπο πρόσβασης σε αυτή (ανθρώπινες, εγχειριδίου και ηλεκτρονικές πηγές γνώσης) και τη γνώση παιδαγωγικού περιεχομένου. Η προσωπική γνώση περιλαμβάνει προσωπικές αξίες των εκπαιδευτικών, την έννοια της ενσυναίσθησης και της συνεργασίας με τους μαθητές και τους συναδέλφους, συναισθηματικές αξίες μάθησης, τον αναστοχασμό και την προώθηση της έννοιας της ευεξίας μέσα από την ισορροπία επαγγελματικής και προσωπικής ζωής. Η προγραμματισμένη κατάρτισή τους, οι επαγγελματικές συναντήσεις για συζήτηση και βελτίωση του αναλυτικού προγράμματος, οι διαδικτυακές και ενδοσχολικές πηγές και οι συζητήσεις με το φιλικό και οικογενειακό περιβάλλον αποτελούν τους παράγοντες εκείνους (επίσημους, ανεπίσημους, προσχεδιασμένους και τυχαίους) οι

οποίοι συμβάλλουν στη μάθηση των εκπαιδευτικών. Κάτω από αυτές τις συνθήκες μια σωστή προσέγγιση των δύο μορφών γνώσης είναι δυνατό να οδηγήσει στην επίλυση προβληματικών καταστάσεων. Σύμφωνα με τους ερευνητές, η ιδιότητα του δασκάλου διαμορφώνεται μέσα από μία μη γραμμική αλλά δυναμική διαδικασία με πολλαπλές αλληλεπιδράσεις. Υπάρχει, ωστόσο, και η μη γνωστική πλευρά της επαγγελματικής πρακτικής, η γνώση που κατέχει ο καθένας για τις ικανότητές του και την κατάκτηση παροντικών και μελλοντικών στόχων (Sevincer et al., 2014). Οι άνθρωποι σκέφτονται διαφορετικά σχετικά με τη φύση των ικανοτήτων τους και αυτό απηχεί τον τρόπο που θέτουν τον στόχο τους, την επίδοση και, γενικότερα, το χειρισμό διαφορετικών καταστάσεων. Κάποιοι πιστεύουν ότι οι ικανότητες είναι δυνατό να μεταβληθούν και στοχεύουν στην καλλιέργεια των ικανοτήτων τους (incremental theory), ενώ οι υποστηρικτές της σταθερής φύσης των ικανοτήτων εστιάζουν στην επίδειξη αυτών των ικανοτήτων στην παρούσα πραγματικότητα (entity theory).

1.7. Προσωπική πρακτική θεωρία ή /και γνώση της διδασκαλίας

Η προσωπική πρακτική θεωρία συνδέεται άμεσα με την προσωπική πρακτική γνώση. Ο εκπαιδευτικός διαθέτει *“πρακτική γνώση”* που προέρχεται από τη ρουτίνα της διδασκαλίας, τη διαχείριση της τάξης και τις ανάγκες των μαθητών. Η *“προσωπική” όψη της γνώσης* αυτής προέρχεται από το προσωπικό νόημα που δίνει ο εκπαιδευτικός στους στόχους που θέτει στη διδασκαλία, το οποίο στηρίζεται στις προσωπικές του πεποιθήσεις. Η γνώση αυτή επηρεάζεται από την αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους, τους μαθητές, τη διοίκηση του σχολείου και τις επικρατούσες κοινωνικές αντιλήψεις. Οι εκπαιδευτικοί *“κινούνται επαρκώς με βάση τις δικές τους μορφές νοημοσύνης και τις δικές τους ιδέες”* (Dewey, 1904).

Αρχικά, ο Elbaz (1981, 1983 στο Connelly & Clandinin, 1990) ορίζει την *“προσωπική πρακτική γνώση”* (*personal practical knowledge*) του εκπαιδευτικού ως τη γνώση που είναι εξειδικευμένη στα πλαίσια του περικείμενου, συσσωρεύεται με την εμπειρία του κάθε εκπαιδευτικού και κατευθύνει τις πρώτες εμπειρίες των μαθητών, το μαθησιακό στυλ και τα ενδιαφέροντά τους. Η προσωπική φιλοσοφία του εκπαιδευτικού παρομοιάζεται με τη μητρότητα (*mothering*). Βασίζεται στις γνώσεις του εκπαιδευτικού σχετικά με την εξελικτική πορεία του αναπτυσσόμενου ατόμου, την εκμάθηση γνώσεων, την κουλτούρα, το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών και τη φύση της διδασκαλίας. Η γνώση και η φροντίδα των μητέρων απέναντι στα παιδιά μπορεί να συγκριθεί με τη γνώση που πρέπει να κατέχουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη φροντίδα των μαθητών τους (Ruddick, 1989 στο Elbaz, 1992). Οι εκπαιδευτικοί που δείχνουν ενδιαφέρον να γνωρίσουν προσωπικά τους μαθητές τους είναι ικανοί να χρησιμοποιήσουν κατάλληλες εκπαιδευτικές μεθόδους για τη διδασκαλία και να συνδέσουν το διδακτικό υλικό με τα μαθητικά ενδιαφέροντα (Bauml, 2009).

Η γνώση αυτή χαρακτηρίζεται ως 'εικόνα' (*image*) (Clandinin, 1985) και στοιχειοθετείται από το προσωπικό υπόβαθρο του εκπαιδευτικού και την προσωπική έκφραση σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα. Είναι πολύ πιο σημαντική από την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, αφού αυτός ο τύπος γνώσης αποτελείται από εικόνες, βαθιές μεταφορικές δομές και δηλώσεις με συναισθηματικές και ηθικές διαστάσεις. Η φράση 'η τάξη ως σπίτι' (*classroom as home*) (Clandinin, 1985:375-9) ενσαρκώνει την αντίληψη ότι οι εικόνες μπορούν να εκφραστούν λεκτικά και πρακτικά. Οι εκπαιδευτικοί, επομένως, αναπτύσσουν το δικό τους ρυθμό γνώσης της τάξης και της διδασκαλίας. Η προσωπική πρακτική γνώση τους είναι ενσωματωμένη, βιογραφική, ιστορική και πολιτιστική. Αναπτύσσεται μέσα σε μια κυκλική κατάσταση στην οποία αλληλεπιδρούν μαθητές και εκπαιδευτικοί (Rubin, 1989; Clandinin & Connelly, 1986). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, συνεπώς, είναι αυτός του 'δημιουργού των αναλυτικών προγραμμάτων' (*'curriculum maker'*), αφού χρησιμοποιεί προσωπική πρακτική γνώση κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Clandinin, 1992 στο Craig, 2006:261,275), η οποία έχει χαρακτηριστεί ως η 'κρυφή πλευρά της διδασκαλίας' (*the hidden side of teaching*) και ως 'η πνευματική ζωή των εκπαιδευτικών' (*teachers' mental live*) (Freeman, 2002:1).

Μια πιο σαφή εικόνα του περιεχομένου της πρακτικής γνώσης δίνει ο Golombek (1998). Την ορίζει ως το σύνολο της γνώσης του εαυτού, της γνώσης του περιεχομένου, της κατάρτισης και της γνώσης του περικείμενου. Πρόκειται για αλληλοκαλυπτόμενα επίπεδα γνώσης τα οποία είναι δυνατό να προκαλέσουν διάσταση πράξεων και στόχων του εκπαιδευτικού. Μια πιο διεισδυτική ματιά στις πρακτικές θεωρίες της διδασκαλίας δείχνει ότι, καίτοι μη επιστημονικές, παρουσιάζουν κάποια επιστημονικά χαρακτηριστικά. Είναι εμπειρικές προτάσεις, καθορισμένες τόσο από το περικείμενο (προσωπικές ιστορίες ζωής, καθημερινά μαθήματα ηθικής, προσωπικές και επαγγελματικές εμπειρίες) όσο και από τον αναστοχασμό στις προσωπικές εμπειρίες του εαυτού και των άλλων, ερμηνεύουν τις πράξεις των εκπαιδευτικών, υπόκειται σε διάγνωση και αλλαγή και είναι ατομικές καθιερώνοντας το ιδιαίτερο προσωπικό στυλ του εκπαιδευτικού. Είναι αόριστες, αφού η φύση των πρακτικών προβλημάτων δεν επιτρέπει τον περιορισμό τους σε συγκεκριμένο πλαίσιο, ενώ συμβάλλουν στην ηθική μάθηση αφού σύμφωνα με αυτές αξιολογείται η καταλληλότητα συγκεκριμένων αποφάσεων. Πρόκειται για επαγγελματική πρακτική γνώση που ξεπερνά τα όρια της αρχικής εκπαίδευσης και συμβάλλει στην άμεση επίλυση πολύπλοκων καταστάσεων μέσα στην τάξη αντιστεκόμενη στο πάθος της στιγμής (Feldman, 2000). Το χαρακτηριστικό της πολύχρονης εμπειρίας του εκπαιδευτικού με τα παιδιά τονίζει ο Eraut (2002) την οποία χαρακτηρίζει ως 'κρυφό συμβόλαιο' ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το παιδί. Επηρεάζεται από τη συνεχή αλληλεπίδραση, τα ασυνήθιστα γεγονότα εντυπωμένα στη μνήμη και τα χαρακτηριστικά που επηρεάζουν τη λήψη αποφάσεων και λιγότερο από το ακαδημαϊκό περιεχόμενο των γνώσεων. Κατά τον ίδιο ερευνητή, ο ικανός και αποτελεσματικός εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται πρώτα για τη σωστή λειτουργία

της τάξης και μετά για τις τεχνικές διευκόλυνσης της μάθησης. Όπως πολύ χαρακτηριστικά αναφέρει, *τα γεύματα που σερβίρονται από πολυάσχολες κουζίνες δεν μπορεί να είναι εκλεκτικά: το μενού τους είναι προκαθορισμένο και μπορεί να μην είναι θρεπτικό (menus for choosy dinners)* (Eraut, 2002:378).

Η προσπάθεια οριοθέτησης των προσωπικών πρακτικών θεωριών (PPT) αναδεικνύει τις προσωπικές πεποιθήσεις ως ένα είδος τεχνογνωσίας που μπορεί να επηρεάσει τις πρακτικές των εκπαιδευτικών και τις ευκαιρίες των μαθητών για μάθηση και τη σχολική επίδοσή τους. Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν μια νέα ιδέα ελέγχοντας εμπειρικά τη λογική της φύση και την αποτελεσματικότητά της και χρησιμοποιώντας ως κριτήριο τις προηγούμενες εμπειρίες τους, τις αντιλήψεις για τους μαθητές, τη σχολική πολιτική και τη γνώση τους για τις συνθήκες και τις προσδοκίες των γονέων. Αναστοχάζονται πάνω στη διδακτική πράξη και την ερμηνεύουν με βάση τις υπάρχουσες θεωρίες τους. Εξετάζουν την αποτελεσματικότητα της πράξης και προχωρούν σε τροποποίηση, αν κρίνουν αναγκαίο. Με τον τρόπο αυτό, ο εκπαιδευτικός δομεί την προσωπική πρακτική γνώση του η οποία διακρίνεται στις διδακτικές (teaching practices), δομικές (structuring practices), οργανωτικές (organizational policies) και λειτουργικές πρακτικές (operating practices) (Sanders & McCutcheon, 1986).

Η προσωπική πρακτική γνώση του εκπαιδευτικού αναγνωρίζεται ως έναν από τους τρεις διαφορετικούς τύπους γνώσης που κατέχει ο εκπαιδευτικός (γνώση που συνδέεται με τη λήψη αποφάσεων και με την αρχική εκπαίδευση του εκπαιδευτικού, πρακτική γνώση και γνώση παιδαγωγικού περιεχομένου) και περιλαμβάνει την προσωπική γνώση και τη γνώση της τάξης. Σχηματίζεται από την προσωπική ιστορία του επαγγελματία η οποία περιέχει σκοπούς και στόχους καθώς και συσσωρευμένες επιπτώσεις από τις εμπειρίες της ζωής. Παράλληλα, ενσωματώνει την εμπειρία γεγονότων που συμβαίνουν στην τάξη, (πρόγραμμα δραστηριοτήτων, γενικό περιβάλλον, σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών, διαχείριση της τάξης, προσδοκίες των εκπαιδευτικών) (Carter, 1990; Levin & He, 2008).

Άλλα στοιχεία που δομούν αυτό το είδος της γνώσης είναι η ταυτότητα και η δράση των εκπαιδευτικών (οργάνωση και σχεδιασμός, επαγγελματική ανάπτυξη, ρόλοι και αρμοδιότητες και χαρακτηριστικά των καλών εκπαιδευτικών), το αναλυτικό πρόγραμμα (στρατηγικές εφαρμογής των οδηγιών, αξιολόγηση, διαφοροποίηση των οδηγιών) και η φύση της μάθησης από την πλευρά του μαθητή (He & Levin, 2008). Η προσωπική πρακτική γνώση μπορεί να χαρακτηριστεί ως η γνώση η οποία εξαρτάται από ορισμένες συνθήκες και όρους (conditional knowledge) και ξεπερνά τα όρια της θεσμοθετημένης γνώσης με την οποία εφοδιάζονται οι εκπαιδευτικοί κατά την εκπαίδευσή τους (γνώση περιεχομένου, παιδαγωγική γνώση, παιδαγωγικό περιεχόμενο της γνώσης). Εξαρτάται από την προσωπική πρακτική θεωρία του κάθε εκπαιδευτικού, την προσωπική δέσμευση του για ηθική παρά γνωστική έμπνευση των μαθητών του, η οποία δε στηρίζεται στο περιεχόμενο και τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος και, τέλος, την

αίσθηση ότι ανήκει στο συγκεκριμένο περιβάλλον της τάξης του σχολείου και της κοινότητας (Fairbanks et al., 2009). Αυτή η προσωπική, μοναδική γνώση, η οποία βασίζεται στην αναστοχαστική εμπειρία και αναπτύσσεται μέσα από τις διδακτικές εμπειρίες, είναι υπονοούμενη και οδηγεί τις πρακτικές των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, αποτελεί συνάμα την κοινή κωδικοποιημένη γνωστική βάση της διδασκαλίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και περιλαμβάνει την πρακτική γνώση σχετικά με την κατανόηση του γνωστικού περιεχομένου, των μαθητών, τη μάθηση και την κατανόηση από την πλευρά των μαθητών, τη σημαντικότητα και τους σκοπούς του μαθήματος (Verloop et al., 2001).

Ο εκπαιδευτικός καλείται να διαχειριστεί επαγγελματικά το πλάνο που διαμορφώνει τόσο η ρουτίνα της τάξης όσο και οι σύνθετες καταστάσεις της. Πρόκειται, επομένως, για μια 'πλούσια εικόνα' η οποία δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να προγραμματίσει και να σχεδιάσει τη διδασκαλία του και, τέλος, τις διαφορετικές ταυτότητες που καλείται να αντιμετωπίσει.

Το στοιχείο του αναστοχασμού στην κατασκευή της προσωπικής πρακτικής γνώσης τονίζει ο Marland (1997) ο οποίος ισχυρίζεται ότι ο αναστοχαστικός εκπαιδευτικός επηρεάζει τις εκπαιδευτικές μεθόδους. Η προσωπική πρακτική θεωρία του εκπαιδευτικού διαμορφώνεται ως αποτέλεσμα της διάδρασης των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών, του περιβάλλοντος της μάθησης και της διδασκαλίας, των μαθησιακών ερεθισμάτων, των διδακτικών στόχων. Αποτελεί μια ιδιαίτερη μορφή γνώσης που αναδύεται μέσα από τις καθημερινές προβληματικές καταστάσεις και εξελίσσεται μέσα από τη '*νοητική αυτοδιαχείριση*' ('*mental self-governement*') των εκπαιδευτικών (Sternberg, 1988; Zhang & Sternberg, 2002; Schon, 2010). Το φύλο και η εργασιακή εμπειρία εκτός σχολείου, η υιοθέτηση νέων διδακτικών υλικών, ο τρόπος εκτίμησης και αξιολόγησης της επιτυχίας και ποιότητας των μαθητών και ο βαθμός αυτονομίας για τον καθορισμό του διδακτικού περιεχομένου αποτελούν εκείνα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συνδέονται άμεσα με τον τρόπο σκέψης τους και διαχείρισης της γνώσης. Σκοπός είναι η βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης, η ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης και ανάπτυξης των μαθητών και η δημιουργία κινήτρων μάθησης. Επομένως, ο αναστοχασμός και η αυτογνωσία υποβοηθούν τόσο στην αναγνώριση από τους εκπαιδευτικούς των προσωπικών τους θεωριών (Zhang & Sternberg, 2002:8-10) όσο και στη διαχείριση και τη νοηματοδότηση της προτέρας τους γνώσης και των κοινωνικών αναπαραστάσεων κατά την είσοδό τους στο επάγγελμα. Αυτό ερμηνεύει το γεγονός ότι εκπαιδευτικοί με ίδια επαγγελματική γνώση παρουσιάζουν διαφορετική προσαρμοστικότητα διότι την εφαρμόζουν με διαφορετικούς τρόπους (Fairbanks et al., 2009) οι οποίοι αντανακλούν την προσωπική πρακτική τους γνώση και ικανότητα, ή διαφορετικά, την '*κρυφή πλευρά της διδασκαλίας*' τους ('*the hidden side of the work*') (Freeman, 2002).

1.8. Το 'τέλος' της γνώσης, η αρχή των πεποιθήσεων

Η διδακτική διαδικασία είναι μια περίπλοκη διαδραστική διαδικασία η οποία περιλαμβάνει εμπειρίες και των δύο συμβαλλόμενων μερών (εκπαιδευτικών και μαθητών), συναισθήματα, γνώσεις, στόχους και σκοπούς. Θεωρήθηκε, λοιπόν, από ορισμένους ερευνητές αναγκαία η αποσαφήνιση αυτής της πολύπλοκης διαδικασίας με την ταξινόμηση των ειδών μάθησης, ενώ το βασικό ερώτημα που απασχολεί τόσο τους ερευνητές του περιεχομένου της γνώσης όσο και των πεποιθήσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών (Peterson et al., 1991) είναι τα όρια ανάμεσα στη γνώση των εκπαιδευτικών και τις πεποιθήσεις τους.

Οι γνώσεις περιγράφονται ως αποδεικτικές, δυναμικές, ουδέτερες συναισθηματικά, εσωτερικά δομημένες και αναπτύσσονται με την ηλικία και την εμπειρία (Alexander et al., 1991; Hiebert & Carpenter, 1992). Η εννοιολογική γνώση χρησιμοποιείται για τη λύση προβληματικών καταστάσεων (Post & Cramer, 1989) και η ποσότητα, η οργάνωση και η προσβασιμότητα σε αυτή είναι τα χαρακτηριστικά που διακρίνουν τους ειδικούς από τους μη ειδικούς της γνώσης. Οι Strauss et al. (1998) αναφέρονται τόσο στα νοητικά μοντέλα που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί (*espoused mental models*) όσο και στη γνώση του περιεχομένου (*content knowledge*). Το πρώτο είδος γνώσης είναι σιωπηλό, συνάδει με τις πεποιθήσεις τους και δημιουργεί το πλαίσιο εκείνο μέσα στο οποίο ο εκπαιδευτικός λαμβάνει τις παιδαγωγικές αποφάσεις, καθώς επηρεάζει τον τρόπο διδασκαλίας του και βοηθά στην απλοποίηση του γνωστικού περιεχομένου. Οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν με ένα τρόπο συμβατό με τις ενστερνιζόμενες θεωρίες νοητικών μοντέλων οι οποίες αποτελούν το προσωπικό σύστημα πεποιθήσεών τους (έντεκα είδη γνώσης για τις νοητικές ικανότητες των παιδιών, τη μάθηση και τη διδασκαλία). Η γνώση του περιεχομένου αποτελεί σημαντική πλευρά της διδασκαλίας και καθορίζει την ικανότητα του να διδάσκει και να παίρνει αποφάσεις. Επομένως, η διδασκαλία μπορεί να χαρακτηριστεί ως μία ενορχήστρωση αλληλεπίδρασης διαφορετικών επιπέδων και ειδών γνώσης (Knight, 2001), αλλά και ως το *'κρυφό πρόγραμμα'* (*'hidden curriculum'*) στην εκπαιδευτική έρευνα (Shulman, 1986) αφού δεν αρκεί μόνο η μελέτη της κατανόησης από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς του γνωστικού περιεχομένου αλλά και των σχέσεων μεταξύ αυτής της κατανόησης και της διδασκαλίας.

Μελέτες έχουν συγκεντρώσει τους παράγοντες που αποτελούν βασικές πηγές δόμησης της γνώσης του εκπαιδευτικού απαραίτητες για τη διδασκαλία οι οποίοι ενέχουν την υποκειμενική έννοια της πεποίθησης. Η γνώση που περιέχεται στα σχολικά εγχειρίδια (Beane, 1995), τα δημογραφικά και δομικά στοιχεία της σχολικής μονάδας (Little, 1993; Siskin, 1997), η σχολική κουλτούρα και δομή (Talbert, 2002) και τα φυσικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά της τάξης (Dorman, 2002) καθώς και η σκέψη του εκπαιδευτικού (πεποιθήσεις και γνώσεις) και το προσωπικό προφίλ του (Woodbury & Gess-Newsome,

2002:764-6) αποτελούν τις βασικές μεταβλητές οι οποίες στοιχειοθετούν το πλαίσιο της διδασκαλίας και των εκπαιδευτικών καινοτομιών.

Υποσυνείδητα κοινωνικά και βιολογικά χαρακτηριστικά του ατόμου κατευθύνουν τις πράξεις του σε κάθε περίπτωση (habitus). Οι εκπαιδευτικοί μεταφέρουν ο καθένας τους διαφορετικές ποσότητες πολιτιστικού κεφαλαίου του οποίου η ύπαρξη, η αξία και η φύση εξαρτάται από το πεδίο δράσης του εκπαιδευτικού, δηλαδή, τη σχολική οργάνωση και την κυβερνητική πολιτική για την εκπαίδευση γενικά και τη μάθηση των εκπαιδευτικών ειδικότερα (κοινότητες πράξης) (Hodkinson & Hodkinson, 1999). Επομένως, οι εκπαιδευτικοί προσλαμβάνουν με διαφορετικό τρόπο τις ευκαιρίες μάθησης που παρουσιάζονται στο χώρο εργασίας τους είτε μέσα από ατομικές δραστηριότητες διδασκαλίας (τροποποίηση των διδακτικών πρακτικών τους, επιβολή νέου αναλυτικού προγράμματος, μορφών αξιολόγησης και διδακτικού υλικού, δια βίου εκπαίδευση, μελέτη επιστημονικών εργασιών, χρήση του διαδικτύου, αυτοαξιολόγηση, επιρροή της ενδοσχολικής και εξωσχολικής κοινότητας) είτε από συγκεκριμένες πηγές συλλογικής μάθησης (διάδραση με συναδέλφους, παρατήρηση των πράξεων υποδειγματικών διδασκαλιών, αναστοχασμός, συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προσχεδιασμένες δραστηριότητες και μαθήματα με αποκλειστικό σκοπό την απόκτηση νέας διαφορετικής γνώσης του περιεχομένου και των τεχνολογικών μέσων). Η μάθησή τους εμπεριέχει τις σύνθετες και συχνά ανακλαστικές συνδέσεις μεταξύ της κοινότητας δράσης, των ατομικών χαρακτηριστικών στη μάθηση, των ανισοτήτων ως προς τη θέση του ατόμου και ως προς το κοινωνικό κεφάλαιο και τις επιδράσεις και τα χαρακτηριστικά του πεδίου (σχολική κουλτούρα και διαχείριση) παράγοντες που επηρεάζουν τόσο τη φύση και την αποτελεσματικότητα της μάθησης όσο και τη συναισθηματική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (πεποιθήσεις, αξίες και διδακτικές πρακτικές) (Hodkinson & Hodkinson, 2003).

Τη δυνατότητα ανεπίσημης μάθησης των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας στην τάξη - χωρίς συμμετοχή σε κάποιο πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξής του- μελετούν κι άλλοι ερευνητές. Ο Kelly (2006) εισάγει τον όρο ‘εκμάθηση των εκπαιδευτικών’ (‘teacher learning’) στη θέση του όρου ‘επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών’ (‘teacher development’) καθώς θεωρεί ότι είναι μια κίνηση των νέων εκπαιδευτικών από την ‘περιφερειακή’ (‘peripheral participation’) προς την ‘πλήρη συμμετοχή’ στη γνώση (‘full participation’ in knowledge) η οποία οδηγεί σε αλλαγή της συμπεριφοράς και/ή σε γνωστική ανάπτυξη. Η καινοτομία, η δημιουργικότητα και ο αναστοχασμός επιτρέπουν την επίλυση προβλημάτων αλλά και τη διάψευση των ήδη υπάρχουσών εμπειριών τους. Υπάρχει έντονο το στοιχείο της αλληλεπίδρασης των εμπειριών, των πεποιθήσεων, των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς, ο ρόλος των οποίων στις διδακτικές πρακτικές είναι καθοριστικός. Κατασκευάζουν ενεργά τη γνώση κάτω από ορισμένες προσωπικές συνθήκες αλληλεπίδρασης τόσο των εμπειριών, πεποιθήσεων, συναισθημάτων και συμπεριφοράς του ίδιου του εκπαιδευτικού όσο και με τους

συναδέλφους και τους μαθητές αποκτώντας την ικανότητα και τη γνώση του ειδικού. Σε αυτή τη δυναμική σχέση οι εκπαιδευτικοί μεταφέρουν τη σιωπηρή γνώση (tacit knowledge), που έχουν αποκτήσει από όμοιες εκπαιδευτικές καταστάσεις και εμπειρίες, αλλά και τη ρητή γνώση (explicit knowledge) στην οποία περιλαμβάνονται η γνώση του αντικειμένου και των παιδαγωγικών προσεγγίσεων σε συνδυασμό με την προηγούμενη εμπειρία και τις γνωστικές προσεγγίσεις των μαθητών καθώς και τις διαθέσιμες φυσικές πηγές. Σύμφωνα με τον ερευνητή, *‘η μάθηση του εκπαιδευτικού και του μαθητή είναι οι δύο πλευρές του ίδιου νομίσματος’* (*‘teacher and student learning as two sides of the same coin’*). Η μάθηση, επομένως, λειτουργεί σε διαφορετικά επίπεδα συνειδητότητας, επηρεάζεται από ατομικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες και οι δραστηριότητες που τη συνοδεύουν καλύπτουν όλες τις πλευρές μάθησης (γνώση, συμπεριφορά, συναίσθημα και κίνητρο). Υπάρχει έντονο το στοιχείο της αλληλεπίδρασης των εμπειριών, των πεποιθήσεων, των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς, ο ρόλος των οποίων στις διδακτικές πρακτικές είναι καθοριστικός. Ο εκπαιδευτικός στην προσπάθειά του να ενθαρρύνει τους μαθητές προς νέες μεθόδους μάθησης βιώνει το αρνητικό συναίσθημα της ανασφάλειας και παλινδρομεί σε ήδη ασφαλείς μεθόδους διδασκαλίας.

Οι Hoekstra et al. (2007) διακρίνουν ως είδη μάθησης την ανεπίσημη (μάθηση από δραστηριότητες στο χώρο εργασίας), τη συνειδητή ή ασυνείδητη (αυτοαξιολόγηση της εργασίας, αποστροφή συγκεκριμένων διδακτικών μεθόδων), τη σκόπιμη (κατάκτηση μαθησιακών στόχων), ανακλαστική (αναπροσαρμογή διδακτικών πρακτικών) και την εσωτερικευμένη (συναισθήματα και κίνητρα). Η μάθηση λειτουργεί σε διαφορετικά επίπεδα συνειδητότητας, επηρεάζεται από ατομικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες και οι δραστηριότητες που τη συνοδεύουν καλύπτουν όλες τις πλευρές μάθησης (γνώση, συμπεριφορά, συναίσθημα και κίνητρο) και λοιπά. Υπάρχει έντονο το στοιχείο της αλληλεπίδρασης των εμπειριών, των πεποιθήσεων, των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς, ο ρόλος των οποίων στις διδακτικές πρακτικές είναι καθοριστικός. Ο εκπαιδευτικός στην προσπάθειά του να ενθαρρύνει τους μαθητές προς νέες μεθόδους μάθησης βιώνει το αρνητικό συναίσθημα της ανασφάλειας και παλινδρομεί σε ήδη ασφαλείς μεθόδους διδασκαλίας (Λεβάκη, 2008).

Όπως μπορεί κανείς να διαπιστώσει η γνώση του εκπαιδευτικού, μία από τις σημαντικές πτυχές της προσωπικής θεωρίας, έχει ποικίλες πηγές προέλευσης και αποτιμάται με πολλαπλούς δείκτες εξαιτίας των διαφορετικών διαστάσεων με τις οποίες εμφανίζεται. Θεωρείται μία πολύ σημαντική πλευρά της διδακτικής πράξης, ωστόσο, τα κοινωνικά και βιολογικά χαρακτηριστικά, οι πεποιθήσεις, εμπειρίες και τα συναισθήματα του εκπαιδευτικού συνιστούν την άρρητη γνώση και δομούν την κρυφή πλευρά της διδασκαλίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

2.0 Οι πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού και η επίδρασή τους στην προσωπική θεωρία

2.1. Η ποικιλόμορφη ‘Βαβέλ’ των πεποιθήσεων

2.2. Πηγές διαμόρφωσης των προσωπικών πεποιθήσεων

2.3. Η φύση των πεποιθήσεων: δομή και χαρακτηριστικά

2.0. Οι πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού και η επίδρασή τους στην προσωπική θεωρία

Στο παρόν κεφάλαιο μελετάμε τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ως ένα προσωπικό σύστημα ιδεών και πράξεων που έχει τη δυνατότητα να επηρεάζει τις διδακτικές τους πρακτικές. Η ποικιλία των όρων, όπως ‘αντιλήψεις’ (‘teacher beliefs’) (Ertmer et al., 2012), ‘επαγγελματική ταυτότητα’ (‘teachers’ professional identity’) (Beijaard et al., 2000), ‘ρουτίνες’ (‘routines’) (Crookes & Arakaki, 1999), ‘εικόνες’ (‘images’) (Johnson, 1994), ‘προσωπική πρακτική γνώση’ (‘personal practical knowledge’) (Golombek, 1998) και άλλα, αποκαλύπτει μεν την ασυμφωνία μεταξύ των μελετητών να οριοθετήσουν την έννοια (Clandinin, 1985; Pajares, 1992; Goelz, 2004) αναδεικνύει δε τη διαφορετική φύση τους (Rokeach, 1968; Nespor, 1987; Kagan, 1992) και υποδηλώνει τις ποικίλες πηγές διαμόρφωσής τους (Knowles, 1992 στο Beijard et al., 2004; Smith, 2007; Van Hook, 2002). Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και η δομή τους αναγάγουν τις πεποιθήσεις σε ‘εικόνες-οδηγούς’ και μπορούν να ερμηνεύσουν ορισμένες εκπαιδευτικές καταστάσεις (Nespor, 1987; Abelson, 1979; Calderhead & Robson, 1991).

2.1.Η ποικιλόμορφη ‘Βαβέλ’ των πεποιθήσεων

Στην εκπαιδευτική έρευνα οι προσωπικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών –ανεξάρτητα από τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία υπηρετούν- παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, τόσο για την ποικιλία και την ασυμφωνία των ορισμών τους όσο και για την έλλειψη σαφήνειας. Οι προσωπικές πεποιθήσεις εμφανίζονται με τους ακόλουθους όρους:

- ‘Αντιλήψεις’ των εκπαιδευτικών (*teacher beliefs*) που επηρεάζουν το σχεδιασμό της διδασκαλίας, τη λήψη αποφάσεων και τη συμπεριφορά στην τάξη (Ertmer et al., 2012).
- ‘Επαγγελματική ταυτότητα’ των εκπαιδευτικών (*teachers’ professional identity*) ως συνδυασμός τριών εξειδικεύσεων σε θέματα γνωστικού περιεχομένου, διδακτικής και παιδαγωγικής (Beijard et al., 2000).
- ‘Προσωπικά παιδαγωγικά συστήματα’ (*personal pedagogical systems*) είναι η ‘αποθήκη’ των πεποιθήσεων, της γνώσης, των θεωριών, των υποθέσεων και στάσεων τα οποία παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση διδακτικών αποφάσεων (Borg, 1998).
- ‘Παιδαγωγικές αρχές’ (*pedagogic principles*) οι οποίες διαμορφώνονται και δημιουργούνται από τις υποκείμενες και περισσότερο αφηρημένες πεποιθήσεις, μεσολαβούν μεταξύ των πεποιθήσεων και της διαδικασίας λήψης αποφάσεων σε συγκεκριμένα διδακτικά περιβάλλοντα (Breen et al., 2001).
- ‘Θεωρίες πράξης’ (*theories of action*) οι οποίες αντανakλούν τις σκέψεις και τις πεποιθήσεις που μεταφέρουν οι εκπαιδευτικοί στις διδακτικές διαδικασίες (Burns, 1996).
- ‘Ρουτίνες’ (*routines*), τα συνηθισμένα μοτίβα σκέψης και δράσης τα οποία αίρουν τις αμφιβολίες, μειώνουν την περιπλοκότητα και αυξάνουν την προβλεψιμότητα (Crookes & Arakaki, 1999).
- ‘Αντιλήψεις σχετικά με την πρακτική’ (*conceptions of practice*), είναι ένα σύνολο ιδεών και πράξεων που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να οργανώσουν τις γνώσεις τους και να χαρτογραφήσουν τι θεωρούν ως πιθανό. Το σύνολο αυτό οδηγεί τις ατομικές πράξεις τους στην αντιμετώπιση νέων ή προβληματικών καταστάσεων στην τάξη, ενώ αποτελεί σημείο διασταύρωσης της κοινωνικοποίησης του εκπαιδευτικού και της ανάπτυξης της ατομικής γνώσης του (Freeman, 1993).
- ‘Παιδαγωγική γνώση’ (*pedagogical Knowledge*), είναι η συσσωρευμένη γνώση του εκπαιδευτικού για τη διδακτική πράξη (σκοποί, διαδικασίες, στρατηγικές) η οποία αποτελεί τη βάση της συμπεριφοράς και των δραστηριοτήτων του στην τάξη (Gatbonton, 2008).
- ‘Προσωπική πρακτική γνώση’ (*personal practical knowledge*), είναι η συναισθηματική, ηθική και αισθητική πλευρά της γνώσης με την οποία ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει τις εκπαιδευτικές καταστάσεις (Golombek, 1998).

- *‘Εικόνα’ (image)*, είναι το προσωπικό μετα-επίπεδο οργανωμένης αντίληψης της προσωπικής πρακτικής γνώσης, που ενσωματώνει τις εμπειρίες του ατόμου και εκφράζεται σε πράξη (Golombek, 1998).
- *‘Θεωρητικά πιστεύω’ (theoretical beliefs)*, φιλοσοφικές αρχές ή συστήματα πεποιθήσεων που κατευθύνουν τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών και τις αποφάσεις που λαμβάνουν (Johnson, 1992).
- *‘Εικόνες’ (images)*, γενικές μεταφορές που απεικονίζουν τη διδακτική σκέψη και ενεργούν ως μοντέλα διδασκαλίας (Johnson, 1994).
- *‘Πρακτική γνώση’ (practical knowledge)*, αποτέλεσμα προσωπικών εμπειριών ως εκπαιδευτικών και αναστοχασμός πάνω σε αυτές (Meijer et al., 1999).
- *‘Αξιώματα’ (axioms)*, προσωπικές αρχές πράξης που αντανακλούν την προσωπική φιλοσοφία της διδασκαλίας (Richards, 1996).
- *‘Κουλτούρα διδασκαλίας’ (culture of teaching)*, η φύση της γνώσης των εκπαιδευτικών και τα συστήματα πεποιθήσεων τους, απόψεις για την καλή διδασκαλία, για το εκπαιδευτικό σύστημα και για το ρόλο του εκπαιδευτικού (Richards et al., 1992).
- *‘Παιδαγωγική εκλογίκευση’ (pedagogical reasoning)*, διαδικασία μετασχηματισμού του γνωστικού περιεχομένου σε υλικό διαθέσιμο προς μάθηση (Richards et al., 1998 στο Borg, 2003).
- *‘Προσωπικές θεωρίες’ (personal theories)*, ένα υποκείμενο σύστημα κατασκευών πάνω στο οποίο ο εκπαιδευτικός στηρίζει τη διδακτική σκέψη του, την αξιολόγηση, την ταξινόμηση και την κατεύθυνση της διδακτικής πρακτικής (Sendan & Roberts, 1998).
- *‘Ειδική παιδαγωγική γνώση’ (special pedagogical knowledge)* συνδέεται με τη διδασκαλία συγκεκριμένου αντικειμένου (Spada, 1997).
- *‘BAK’ (beliefs, attitudes, knowledge)* νοητική κατασκευή που περιλαμβάνει πεποιθήσεις, στάσεις και γνώσεις (Woods, 1996 στο Borg, 2003).
- *‘Αντιλήψεις για τη διδασκαλία’ (teaching perceptions)*, μετάδοση γνώσης, ανάπτυξη ικανοτήτων και κατανόησης, διευκόλυνση της κατανόησης στο μαθητή ως υποκειμένου της μάθησης, μετασχηματισμός των μαθητών (Boulton-Lewis et al., 2001).
- *‘Αντιλήψεις για τη διδασκαλία’ (conceptions of teaching)*, απόκτηση και αναπαραγωγή του περιεχομένου και των ικανοτήτων, ανάπτυξη και εφαρμογή των ικανοτήτων και της κατανόησης, ανάπτυξη της κατανόησης στο μαθητή ως υποκειμένου της μάθησης, μετασχηματισμός των μαθητών (Boulton-Lewis, Gillian M. et al., 2001).

- *‘Προσωπικές επιστημολογικές πεποιθήσεις’* (*‘personal epistemological beliefs’*) / *‘3Π μοντέλο μάθησης’* (*‘3P model of learning’*) ή *‘προσωπικές επιστημολογίες’* (*‘personal epistemologies’*), προσωπικές απόψεις σχετικά με τη φύση και τον τρόπο απόκτησης της γνώσης καθώς και το βαθμό βεβαιότητας αποκαλύπτουν τη σύνδεση μεταξύ αυτών των πεποιθήσεων και των προσωπικών εμπειριών της παιδικής ηλικίας και επηρεάζουν τις διδακτικές πρακτικές (Biggs, 1993; Brownlee & Berthelsen, 2006; Brownlee et al., 2011).
- *‘Εγκιβωτισμένες πεποιθήσεις’* (*‘nested beliefs’*), διακρίνονται στις βασικές πεποιθήσεις (αξία και διδασκαλία της επιστήμης, φύση των επιστημονικών αντιλήψεων και στόχων της επιστημονικής διδασκαλίας, έλεγχος στην τάξη) και στις δυϊστικές πεποιθήσεις (τρόπος που μαθαίνουν τα παιδιά την επιστήμη, ο ρόλος του μαθητή και του εκπαιδευτικού). Τα δύο είδη των πεποιθήσεων βασίζονται τόσο στις μαθητικές εμπειρίες του εκπαιδευτικού και αντανακλούν τη δασκαλοκεντρική προσέγγιση όσο και στις δραστηριότητες που ευνοούν τη μαθητοκεντρική προσέγγιση (Bryan, 2003).
- *‘Παιδαγωγικές πεποιθήσεις’* (*‘pedagogical beliefs’*), αντιλήψεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση και τον τρόπο που η τεχνολογία μπορεί να διευκολύνει τη διαδικασία μετατροπής των παιδαγωγικών πεποιθήσεων σε πράξη (Chen, 2008).
- *‘Προσωπική πρακτική γνώση’* (*‘personal practical knowledge’*), προσωπικές και επαγγελματικές διηγήσεις της ζωής των εκπαιδευτικών, ένα σώμα συνειδητών ή ασυνειδητών πεποιθήσεων οι οποίες δημιουργούνται από τις εσωτερικές, κοινωνικές και παραδοσιακές εμπειρίες, η συναισθηματική και ηθική γλώσσα των εκπαιδευτικών (Clandinin, 1985).
- *‘Εικόνες’* (*‘images’*), ένας τύπος προσωπικής πρακτικής γνώσης, προέρχεται από την προσωπική ζωή των εκπαιδευτικών και αποτελεί την κεντρική κατασκευή για την κατανόηση της γνώσης των εκπαιδευτικών (Clandinin, 1985).
- *‘Προσωπική πρακτική γνώση’* (*‘personal practical knowledge’*), οι εμπειρίες της τάξης και το αναλυτικό πρόγραμμα φιλτράρονται μέσα από τις προσωπικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών (Craig, 2006).
- *‘Λαϊκή παιδαγωγική’* (*‘folk pedagogy’*), οι βαθιά ριζωμένες πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών (Olson & Bruner, 1996).
- *‘Νοητικές παράμετροι’* (*‘mental parameters’*), επηρεάζουν την ικανότητα δεκτικότητας του εκπαιδευτικού νέων αντιλήψεων και τεχνικών. Είναι υποσυνείδητες, είναι δύσκολο να τις διατυπώσει κανείς και συνδέονται άμεσα με την αυτοεικόνα του εκπαιδευτικού (Lamb, 1995:75).

Η εκπαιδευτική έρευνα σχετικά με τη μελέτη των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποκαλύπτει, επίσης, την ποικιλία παρόμοιων περιπτου όρων.

- *‘Επιστημολογικές και οντολογικές απόψεις’ (epistemological and ontological worldviews)*, απόψεις σχετικά με τη γνώση και την απόκτηση αυτής καθώς και με τη φύση της πραγματικότητας (Schraw & Olafson, 2008).
- *‘Αντιλήψεις διδασκαλίας για την αξιολόγηση της διδασκαλίας και των μαθητών’ (conceptions of teaching for the teaching and student evaluation)* προηγούμενες ακαδημαϊκές διδακτικές εμπειρίες, αυτοαποτελεσματικότητα και εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους που απαιτούν περισσότερο παιδαγωγικές γνώσεις παρά γνώσεις περιεχομένου (Dunkin, 1990; Murray & MacDonald, 1997).
- *‘Διδακτική σκέψη’ (teachers’ conception of thinking)*, οι αντιλήψεις για τη διδασκαλία είναι το αποτέλεσμα των αναστοχαστικών δραστηριοτήτων των εκπαιδευτικών (ανίχνευση του γνωστικού υπόβαθρου, των γνωστικών αντιδράσεων και των σκέψεων των μαθητών, εξωτερίκευση προσωπικών αντιλήψεων κατά τη λήψη αποφάσεων) πάνω σε διδακτικά επεισόδια στην τάξη (Eley, 2006).
- *‘Αντιλήψεις μάθησης’ (learning conceptions)*, προσανατολισμοί διδασκαλίας (διευκόλυνση της μάθησης και μετάδοση της γνώσης) επηρεάζουν το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος, τις διδακτικές μεθόδους και το μαθησιακό έργο (Gow & Kember, 1993).
- *‘Αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας’ ή ‘αποτελεσματική διδασκαλία’ (teaching effectiveness)*, προσωπικά συναισθήματα, αξιολογικές κρίσεις των άλλων, ανατροφοδότηση, ρεπερτόριο αντιλήψεων, αξιολόγηση της διδασκαλίας με σκοπό την ενδυνάμωση της μάθησης των μαθητών (Dunkin & Precians, 1992; Johnson, 2006).
- *‘Χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού’ (characteristics of good teacher)* (Martin & Balla, 1991).
- *‘Μαθησιακές προσεγγίσεις’ (learning approaches)*, σχέση ανάμεσα στις διδακτικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών και στις μαθησιακές προσεγγίσεις των μαθητών (Garrison et al., 1995).

Κατά τη διδασκαλία ο εκπαιδευτικός έρχεται αντιμέτωπος με ηθικού τύπου διλήμματα και συγκρούσεις ανάμεσα σε αξίες, νόρμες και πεποιθήσεις που αφορούν στους μαθητές, τους γονείς και τους συναδέλφους τους. Ο κάθε εκπαιδευτικός κατανοεί και ανταποκρίνεται σε αυτές τις αξιακές συγκρούσεις διαφορετικά ανάλογα με τις προσωπικές βιωματικές εμπειρίες του, θέτοντας άλλοτε σε προτεραιότητα τις εγωκεντρικές ανάγκες, άλλοτε τις κοινωνικές και θεσμικές νόρμες, ενώ κρατώντας μια ευρύτερη ποικιλία ηθικών στάσεων θεωρείται ευελιξία και ευαισθησία (Colnerud, 1997). Οι Husu και Tirri (2003) τονίζουν

την ικανότητα του εκπαιδευτικού να διαχειρίζεται τέτοιες διλημματικές καταστάσεις λαμβάνοντας υπόψη ταυτόχρονα πολλαπλές πλευρές του θέματος, συνθέτοντάς και αναλύοντάς τα διαφορετικά και ποικίλα μέρη του. Οι πεποιθήσεις, όπως και οι προηγούμενες εμπειρίες, οι υποθέσεις και οι προσδοκίες, τα συναισθήματα και η διάθεση, τα προσωπικά σχέδια και οι φιλοδοξίες αποτελούν τα προσωπικά φίλτρα με τη βοήθεια των οποίων ο εκπαιδευτικός ανταποκρίνεται αυτόματα σε καθημερινές προβληματικές καταστάσεις που ανακύπτουν μέσα στην τάξη (Larrivee, 2000). Οι πεποιθήσεις αποκαλύπτουν τις αρχές και τα πιστεύω των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δυνατότητες των μαθητών, τα κίνητρα και τη γνωστική ανάπτυξη και εξέλιξη, ενώ παράλληλα, καθορίζουν την επαγγελματική τους ταυτότητα και συμπεριφορά. Αναπτύσσοντας οι εκπαιδευτικοί την πρακτική του αναστοχασμού περνούν τις κεντρικές ιδέες τους μέσα από μια πολυεπίπεδη διαδικασία τεσσάρων επιπέδων: φιλοσοφική αναζήτηση, δομή-πλαίσιο, ερμηνεία, λήψη αποφάσεων (Larrivee, 2000).

Οι ερευνητές Sahin et al. (2002) αναφέρονται στις πεποιθήσεις ως τη σκέψη, τα συναισθήματα, τις στάσεις, τις εμπειρίες και τις αποφάσεις των εκπαιδευτικών. Η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν μια ποικιλία από ικανότητες κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους τις οποίες δε γνωρίζουν. Ο Ashton (1982) όρισε τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ως τις αντιλήψεις και τις κρίσεις που επιδρούν σε συγκεκριμένες διαστάσεις της εκπαίδευσης όπως τα κίνητρα, την πειθαρχία, την ακαδημαϊκή διδασκαλία, το σχεδιασμό, την αξιολόγηση και τη συνεργασία με τους γονείς.

Η έρευνα δείχνει ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τη μάθηση και τη διδασκαλία δεν μπορούν να αντιμετωπισθούν ως διαφορετικά επιστημονικά αντικείμενα (Koballa et al., 2000), ωστόσο, ταξινομούνται σε κατηγορίες με διαφορετικά κριτήρια. Οι Muskin (1990 στο Mansour, 2009) και Adeyemi (1992) προτείνουν δύο διακριτά συστήματα πεποιθήσεων με κριτήριο τη διδακτική πρακτική και τα οποία προκύπτουν από τις παρατηρήσεις των διδασκαλιών των νέων εκπαιδευτικών: οι *παραδοσιακές πεποιθήσεις* οι οποίες κυριαρχούν στη διαλεκτική μορφή διδασκαλίας και κατά την οποία οι μαθητές απορροφούν τη γνώση και οι *μη παραδοσιακές πεποιθήσεις* των οποίων οι στόχοι είναι μαθητοκεντρικοί, όπου οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την κριτική σκέψη τους και υποστηρίζουν την αναστοχαστική διαδικασία. Μια προέκταση της παραπάνω μελέτης αποτελεί η πρόταση της Goelz (2004) η οποία ασπάζεται την παραπάνω διάκριση και προσθέτει μια τρίτη κατηγορία αντιλήψεων, το *μεικτό σύστημα πεποιθήσεων*. Πρόκειται για ένα σύστημα πεποιθήσεων που συγκεντρώνει παραδοσιακές και μη αντιλήψεις και πρακτικές, μια μείξη, δηλαδή, παραδοσιακών και κονστρουκτιβιστικών διδακτικών αντιλήψεων. Μια πιο ευρεία και ολοκληρωμένη θεώρηση των πεποιθήσεων τις ταξινομεί σε δύο κατηγορίες, το γενικό και το ειδικότερο σύστημα πεποιθήσεων (Pajares, 1992). Το γενικό σύστημα πεποιθήσεων περιλαμβάνει πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών οι οποίες δεν περιορίζονται μόνο στα πλαίσια του επαγγέλματός τους και επηρεάζουν στον ίδιο βαθμό τη διδακτική πράξη. Το ειδικότερο σύστημα

πεποιθήσεων ή εκπαιδευτικές πεποιθήσεις αποτελεί μέρος των γενικότερων αντιλήψεων και περιλαμβάνει πεποιθήσεις σχετικά με τα υποκείμενα μάθησης και τη μάθηση (ο τρόπος που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν το διδακτικό έργο και τις σχέσεις τους με τους μαθητές), τη διδασκαλία (η διδασκαλία είναι απλή διαδικασία μετάδοσης γνώσεων ή ένας τρόπος διευκόλυνσης και καθοδήγησης της μάθησης των μαθητών ή ακόμα δημιουργίας κοινωνικών σχέσεων), το αντικείμενο γνώσης (πώς οι εκπαιδευτικοί βλέπουν το γνωστικό αντικείμενο), τη διαδικασία μάθησης της διδασκαλίας (επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού), τον εαυτό και το διδακτικό ρόλο (ο τρόπος που οι πεποιθήσεις επηρεάζουν τη διδακτική πρακτική).

2.2.Πηγές διαμόρφωσης των προσωπικών πεποιθήσεων

Έρευνες έχουν δείξει ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών διαφέρουν ως προς την ένταση, τη σταθερότητα και την αποσπασματικότητά τους (Ashtort & Gregoire-Gill, 2003 στο Hong, 2010) καθώς αντικατοπτρίζουν τα διαφορετικά γνωστικά σχήματα, δομές, νοητικές αναπαραστάσεις που κάθε άτομο διαμορφώνει. (McIntosh et al., 2011). Τα προσωπικά νοήματα και οι ερμηνείες δημιουργούνται, εμπλουτίζονται και γίνονται αντικείμενο διαπραγμάτευσης μέσα από τις διαπροσωπικές συναλλαγές των ατόμων οι οποίες λειτουργούν μέσα σε συγκεκριμένα θεσμικά και πολιτιστικά πλαίσια (Crook, 1999 στο Littleton & Whitelock, 2005). Η διαφορετική φύση των πεποιθήσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς υποδηλώνει το διαφορετικό βαθμό επίδρασης και ποιότητας των παραγόντων που ευθύνονται για την ανάπτυξή τους.

Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον εαυτό τους, τη διδασκαλία και τους μαθητές, το είδος του γνωστικού αντικειμένου που διδάσκουν και το περιβάλλον στο οποίο ζουν και εργάζονται επηρεάζονται από τις προηγούμενες εμπειρίες και επηρεάζουν τις διδακτικές πρακτικές. Οι προσωπικές, οι σχολικές εμπειρίες καθώς και η εμπειρία με την επίσημη γνώση (γνωστικό περιεχόμενο, σχολικό εγχειρίδιο και παιδαγωγική γνώση) κατά τις οποίες οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ήταν υποκείμενα μάθησης (Richardson, 2003) είναι πολύ πιο δυνατές από την επίσημη ακαδημαϊκή κατάρτιση και αναφέρονται ως ‘επιδράσεις κοινωνικοποίησης’ (socialization effects). Πιο συγκεκριμένα, το συσσωρευμένο γνωστικό περιεχόμενο, το εκπαιδευτικό υλικό και οι δομές (αναλυτικό πρόγραμμα, σχολικά εγχειρίδια, σχολική και οικονομική δομή, δομή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού), η επίσημη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (σχολική εκπαίδευση, κοινωνικοί οργανισμοί, γνώση, μάθηση και ανάπτυξη του ανθρώπου, πολιτισμικά και κοινωνικά φαινόμενα τα οποία επηρεάζουν τις πρακτικές των εκπαιδευτικών) και η πρακτική σοφία, η οποία αναπτύσσεται από την εμπειρία, αποτελούν βασικές πηγές γνώσης των εκπαιδευτικών (Shulman, 1987). Ο Cornbleth (2001) μιλά για πέντε ‘κλίματα’ ή περιβάλλοντα ή περιορισμούς: α) γραφειοκρατικό κλίμα με έμφαση στο διοικητικό πλαίσιο νόμου και τάξης, β) συντηρητικό κλίμα με στόχο τη διατήρηση

της υπάρχουσας κατάστασης, γ) απειλητικό κλίμα εξαιτίας των εξωτερικών αναλυτικών προγραμμάτων και της αυτολογοκρισίας, δ) κλίμα παθολογίας των μαθητών και παιδαγωγική απαισιοδοξία, ε) ανταγωνιστικό κλίμα το οποίο επιβάλλεται από την αξιολόγηση των μαθητών και την αξιολογική κατάσταση των σχολείων. Τα παραπάνω είδη κλιμάτων λειτουργούν περιοριστικά στην επαγγελματική ελευθερία του εκπαιδευτικού, αποθαρρύνουν το πραγματικό νόημα της διδασκαλίας και της μάθησης και την κριτική σκέψη η οποία ενσωματώνει ποικίλλες προοπτικές.

Οι αναμνήσεις των εκπαιδευτικών από τις σχολικές εμπειρίες των πρώτων σχολικών χρόνων καθώς και τα διδασκαλικά πρότυπα επιδρούν στη διδασκαλία, ερμηνεύουν τη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών (Chong & Low, 2009; Pajares, 1992) και επηρεάζουν την προσαρμογή τους στα προγράμματα κατάρτισής τους (Richardson, 1996) εξαιτίας του μεγάλου βαθμού αντίστασης που προβάλλουν (Tabachnic & Zeichner, 1984). Αποτελούν ένα συνεχές φίλτρο που επηρεάζει τον τρόπο αντίληψης, κρίσης και σύγκρισης παιδαγωγικών καταστάσεων (Lanier & Little, 1986 στο Adler, 1993). Επομένως, *‘οι εκπαιδευτικοί θα διδάσκουν με τον τρόπο που διδάσκονται’* (*‘they teach as they were taught’*) (Cruickshank et al., 1995). Οποιαδήποτε αναντιστοιχία διδακτικής πράξης και πεποιθήσεων προκαλεί απόρριψη των καινοτόμων διδακτικών πρακτικών (Calderhead & Robson, 1991). Οι σημαντικότερες σχολικές εμπειρίες, η ζεστασιά και η ενσυναίσθηση, οι ειδικά οργανωμένες δραστηριότητες για παιδιά, οι αναμνήσεις από χαρακτηριστικά και στρατηγικές των εκπαιδευτικών και οι αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές τους έχουν τη δύναμη να διαμορφώσουν το ρόλο των εκπαιδευτικών και να αποτελέσουν θετικές στρατηγικές καθοδήγησης των μαθητών (Van Hook, 2002). Η οργάνωση και ανθεκτικότητα των πεποιθήσεων, επομένως, είναι το αποτέλεσμα των εμπειριών όπως διαμορφώνονται από τις κοινωνικοπολιτιστικές και ιστορικές συνθήκες μέσα σε κοινότητες μάθησης (οικογένεια, σχολείο, πανεπιστήμιο, κοινότητα) (Hanson-Smith, 2006).

Ωστόσο, οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών δε βασίζονται μόνο στην εμπειρία και τις αναμνήσεις αλλά και στη γνώση και το περιβάλλον τα οποία αποτελούν, επίσης, ένα σύνολο παραγόντων αλλά και ένα πλαίσιο μελέτης των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών (Knowles, 1992 στο Beijard et al., 2004). Το περιβάλλον των εκπαιδευτικών (ιστορικό, πολιτισμικό και θεσμικό) μέσα στο οποίο εργάζονται, χαρακτηρίζεται από διλήμματα, βαθιά συγκεχυμένες καταστάσεις, μεγάλες ποσότητες πληροφοριών, περιορισμούς αλλά και εξωτερικές επιδράσεις (τάξη, σχολείο, διοίκηση, κοινότητα και αναλυτικό πρόγραμμα) (Mansour, 2008). Σε τέτοια περιβάλλοντα, όπου πολλά γνωστικά σχήματα δεν είναι βιώσιμα, οι πεποιθήσεις δίνουν νόημα (Nespor, 1987; Kagan, 1992), ενώ ταυτόχρονα, είναι δυνατό να περιορίσουν την εφαρμογή καινοτόμων στρατηγικών ή πρακτικών διαφορετικού περιεχομένου και να δημιουργήσουν ένα επαγγελματικό ρίσκο για τον εκπαιδευτικό (Littleton & Whitelock, 2005). Σπουδαίο ρόλο διαδραματίζει και η κουλτούρα των εκπαιδευτικών της οποίας οι πεποιθήσεις αποτελούν

αντανάκλαση. Τα άτομα αναπτύσσονται ως συμμετέχοντες στις πολιτιστικές κοινότητες των οποίων οι πρακτικές και οι περιστάσεις αλλάζουν (Rogoff, 2003). Η κουλτούρα, ως μια οθόνη μέσα από την οποία τα άτομα βλέπουν τη ζωή τους και ερμηνεύουν τον κόσμο (Olson, 1988), επιδρά στην κατασκευή της γνώσης και ιδιαίτερα στη διαμόρφωση των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών (Bryan & Atwater, 2002). Μέρος της κουλτούρας και τρόπος ερμηνείας και οργάνωσης της νέας εμπειρίας και των στοιχείων του κοινωνικού περιβάλλοντος αποτελούν και οι προσωπικές θρησκευτικές πεποιθήσεις ή τα θρησκευτικά σχήματα των εκπαιδευτικών. Μελέτες αποκαλύπτουν ότι οι θρησκευτικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, με τη μορφή οδηγιών και αξιών ενσωματωμένων στη θρησκεία τους, λειτουργούν ως σχήμα που επηρεάζει τις παιδαγωγικές πεποιθήσεις τους, το ρόλο τους, το ρόλο των μαθητών, τους σκοπούς της επιστήμης και τις διδακτικές μεθόδους τους (Mansour, 2008).

2.3.Η φύση των πεποιθήσεων: δομή και χαρακτηριστικά

Η διεθνής βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι η δομή και το σύνολο των χαρακτηριστικών των πεποιθήσεων οργανώνουν τις πεποιθήσεις σε σύστημα το οποίο τις καθιστά μεν διακριτές από το σύστημα της γνώσης, ερμηνεύει δε παιδαγωγικές και διδακτικές καταστάσεις στην τάξη. Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών αλληλεπιδρούν με τους σκοπούς και επηρεάζουν τις στιγμιαίες εκπαιδευτικές πράξεις καθώς διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στην επιλογή και την ιεράρχηση των σκοπών και των δράσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μια αλλαγή στους στόχους είναι δυνατό να αποκαλύψει συγκεκριμένη δέσμη πεποιθήσεων (πεποιθήσεις στάσεων, φύσης του αντικειμένου, μάθησης, διδασκαλίας) η οποία επηρεάζει τη διαμόρφωση του στόχου. Η αλλαγή στη σύσταση του μηχανισμού αυτού επηρεάζει τη διατύπωση στόχων και δράσεων (Aguirre & Speer, 1999).

Ο Rokeach (1968 αναφέρεται στο Pajares, 1992) ορίζει το σύστημα πεποιθήσεων ως ένα σύστημα δομημένο σε ψυχολογική και όχι απαραίτητα σε λογική δομή το οποίο περιλαμβάνει καθεμία από τις προσωπικές πεποιθήσεις του ατόμου σχετικά με τη φυσική και κοινωνική πραγματικότητα. Το γνωστικό μέρος του συστήματος αναπαριστά τη γνώση, το συναισθηματικό προκαλεί τη συναισθηματική διέγερση και το συμπεριφοριστικό ενεργοποιείται κατά τη διάρκεια της πράξης. Οι αξιολογικές λειτουργίες των πεποιθήσεων (αξίες) και τα συμπλέγματά τους (στάσεις) σχηματίζουν το ατομικό σύστημα πεποιθήσεων το οποίο δύσκολα γίνεται αντικείμενο μελέτης και παρατήρησης. Αναφέρεται σε τρία βασικά χαρακτηριστικά των πεποιθήσεων σύμφωνα με τα οποία οι πεποιθήσεις διαφέρουν σε πυκνότητα και δύναμη, ποικίλλουν και παρουσιάζουν διαφορετικό βαθμό αντίστασης ανάλογα με τη θέση τους στην κεντρική – περιφερειακή διάσταση. Ο ίδιος ερευνητής παρομοιάζει τη δομή αυτού του συστήματος με τη δομή ενός ατόμου στο κέντρο του οποίου ο πυρήνας συνέχει τα διάφορα σωματίδια σε σταθερή μορφή.

Οι κεντρικές πεποιθήσεις, με κριτήριο το βαθμό και την ποιότητα συνάφειας με άλλες πεποιθήσεις, διαμορφώνουν τον πυρήνα και διακρίνονται για τη σπουδαιότητα και την αντίστασή τους στην αλλαγή (Kagan, 1992), ενώ άλλες εδράζουν στην περιφερειακή διάσταση και είναι λιγότερο δυναμικές (Brownlee, Boulton-Lewis & Purdie, 2001). Μέρος αυτής της δομής αποτελούν οι στάσεις και οι αξίες οι οποίες θεωρούνται ένα σύμπλεγμα πεποιθήσεων σχετικά με άλλες υποδομές του συστήματος των πεποιθήσεων και η δυναμικότητά τους, όπως και η σύνδεσή τους με κεντρικές ή μη πεποιθήσεις του συστήματος, καθορίζει τη σπουδαιότητα αλλά και την ασυνέπειά τους. Μια άλλη έρευνα αναφέρεται στη δομή των πεποιθήσεων ως μια οικολογία των αντιλήψεων (η 'αντίληψη' ως μια ευρύτερη κατασκευή) η οποία περιλαμβάνει ανωμαλίες, αναλογίες και μεταφορές, γνώσεις, επιστημολογικές δεσμεύσεις, μεταφυσικές πεποιθήσεις και αντιλήψεις ως φίλτρα τα οποία κατέχουν κεντρική θέση στο σύστημα πεποιθήσεων (Posner et al., 1982).

Οι πεποιθήσεις είναι απόλυτα προσωπικές, δεν επηρεάζονται εύκολα, σχηματοποιούνται είτε τυχαία, είτε μετά από μια έντονη εμπειρία ή ακολουθία γεγονότων (Rokeach, 1968 στο Pajares, 1992; Abelson, 1979; Nespor, 1987) περιλαμβάνοντας ένα σύστημα προτάσεων ή υποθέσεων σχετικά με την ύπαρξη ή μη ορισμένων χαρακτηριστικών αποδιδόμενων ως έμφυτων, σταθερών, καλά προσδιορισμένων και συγκεκριμένων σε άτομα ή καταστάσεις. Υποβοηθούν τα άτομα να αυτοπροσδιορίζονται, να ορίζουν και να κατανοούν τον κόσμο γύρω τους με στόχο την ομαλή προσαρμογή στα νέα δεδομένα παρουσιάζοντας συχνά εναλλακτικούς κόσμους ή εναλλακτικές πραγματικότητες ουσιαστικά διαφοροποιημένες από την παρούσα πραγματικότητα την οποία το άτομο βιώνει (Abelson, 1979; Nespor, 1987). Τα παραπάνω χαρακτηριστικά ερμηνεύουν εκπαιδευτικά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί κατέχουν πολύ δυνατές πεποιθήσεις σχετικά με την ύπαρξη συγκεκριμένων χαρακτηριστικών των μαθητών, όπως η ικανότητα, η ωριμότητα και η τεμπελιά τα οποία θεωρούν ως έμφυτα στοιχεία στην προσωπικότητα των μαθητών που ξεπερνούν τον έλεγχο και την επιρροή τους. Παράλληλα, επιθυμούν να εφαρμόσουν στην τάξη τεχνικές τις οποίες δεν τις έχουν εφαρμόσει ξανά ούτε τις έχουν βιώσει ως μαθητική εμπειρία παρά μόνο τις θεωρούσαν ως ιδανική κατάσταση διδασκαλίας και μάθησης στα μαθητικά τους χρόνια.

Οι πεποιθήσεις αποτελούν τις 'εικόνες-οδηγούς' των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών (Goodman, 1988; Calderhead & Robson, 1991; Eraut, 1985). Έχουν σχηματισθεί από παρελθοντικά γεγονότα των μαθητικών χρόνων, παροντικές εμπειρίες κατά τη διάρκεια της παιδαγωγικής προετοιμασίας και μελλοντικές προσδοκίες οι οποίες διαμορφώνουν την επαγγελματική εικόνα. Αυτές λειτουργούν ως «ενστικτώδεις οθόνες», οι οποίες φιλτράρουν τη νέα πληροφορία, δομούν την πρακτική φιλοσοφία της διδασκαλίας και αντανακλούν την ερμηνεία που δίνει το άτομο στις 'εικόνες-οδηγούς'. Ο εκπαιδευτικός που αποδέχεται την προοπτική της διδασκαλίας ως πρόβλημα ελέγχου έχει ως εσωτερικευμένες εικόνες τη συνεργασία, την αυθεντία και την αυτονομία. Όταν τη θεωρεί ως μέσο

διευκόλυνσης της ανάπτυξης του παιδιού, οι εσωτερικευμένες εικόνες της ατομικότητας και της αυτοαντίληψης οργανώνουν αυτή την προοπτική (Goodman, 1988). Σχηματοποιούνται στο άτομο πολύ νωρίς μέσα από τη διαδικασία των πολιτιστικών συναλλαγών, είναι ανθεκτικές στο χρόνο και αντιστέκονται σε νέες καταστάσεις. Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί δε γίνονται πιστά αντίγραφα των εκπαιδευτικών τους, αλλά ενσωματώνουν ορισμένα χαρακτηριστικά διαφορετικών ατόμων με τα οποία έρχονται σε επαφή (γονείς, συνάδελφοι, μέντορες και άλλα πρόσωπα). Η διαδικασία της διαμόρφωσης της επαγγελματικής ταυτότητας αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία κοινωνικοποίησης του εκπαιδευτικού η οποία περιλαμβάνει σκέψεις, αντιλήψεις, αξίες και πράξεις.

Κατά την Clandinin (1986), οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν εικόνες *‘της τάξης ως σπίτι’* ή της *‘γλώσσας ως το κλειδί’* δείχνοντας τη σκέψη των εκπαιδευτικών για τις διαδικασίες στην τάξη. Ο Eraut (1985) μιλά για την ασυστηματοποίητη προσωπική εμπειρία, η οποία παίρνοντας τη μορφή φωτογραφικών εικόνων στην μακροπρόθεσμη μνήμη, συμμετέχει στην κατασκευή της γνώσης. Οι πεποιθήσεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών χαρακτηρίζονται και ως *‘ισχυρές και δραστικές εικόνες διδασκαλίας’* (powerful and influential images of teaching) προερχόμενες κυρίως από τις εμπειρίες των μαθητικών τους χρόνων. Οι εικόνες αυτές αποτελούν τη βάση της γνώσης των εκπαιδευτικών (γνώση για το ρόλο των εκπαιδευτικών, τους μαθητές και τις διδακτικές μεθόδους) και διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στον τρόπο που ερμηνεύουν και χρησιμοποιούν τη γνώση και προχωρούν σε διδακτικές πρακτικές. Σύμφωνα με τη μελέτη, οι εικόνες λειτουργούν ως *‘νοητικό πρότυπο’* (mental model). Οι θετικές μαθητικές εμπειρίες των υποψήφιων εκπαιδευτικών με εκπαιδευτικούς πρότυπα επιτρέπουν στον υποψήφιο εκπαιδευτικό να συνδέσει αυτές τις θετικές εικόνες με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του ίδιου και να ενισχύσει έτσι τη μίμηση του προτύπου. Οι εικόνες χαρακτηρίζονται, επίσης, ως *‘ισχυρό οργανωτικό πλαίσιο’* (powerful organising framework). Για κάποιους εκπαιδευτικούς η εικόνα της διδασκαλίας προέρχεται από το εσωτερικό εξιδανικευμένο πλαίσιο που έχουν οι ίδιοι δημιουργήσει, καθώς θεωρούν τους εαυτούς τους υπεύθυνους για την επαγγελματική τους εξέλιξη. Οι εικόνες είναι *‘άκαμπτες’*, *‘αυστηρές’* και *‘απαράλλακτες’* (restricted, rigid and insensitive) όταν αναφέρονται σε συγκεκριμένα είδη δραστηριοτήτων. Το γεγονός ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τη γνώση (όσον αφορά στο αναπτυξιακό επίπεδο του μαθητή, το αναλυτικό πρόγραμμα και τις εναλλακτικές διδακτικές στρατηγικές) για να προτείνουν εναλλακτικές μπροστά σε προβληματικές καταστάσεις αποδεικνύει την αδυναμία χειρισμού των εσωτερικών εικόνων τους. Τέλος, σύμφωνα με το ίδιο ερευνητή, οι εικόνες ως δοκιμασμένες *‘συνταγές’* (‘recipes’) βοηθούν τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς να μεταφέρουν στην τάξη και να αντιγράφουν πιστά τις καινοτόμες τεχνικές που προτείνουν τα προγράμματα εκπαίδευσής τους χωρίς να λαμβάνουν υπόψη το γεγονός ότι ο μαθητικός πληθυσμός διαφέρει σε επίπεδο ηλικίας, ενδιαφερόντων και ικανοτήτων και οι συνθήκες του σχολικού περιβάλλοντος είναι ευμετάβλητες και

διαφοροποιημένες (Calderhead & Robson, 1991). Πολλοί επιτυχημένοι εκπαιδευτικοί στα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών έχουν την ικανότητα να δημιουργούν εικόνες οι οποίες εμπνέουν και ενθουσιάζουν τους εκπαιδευτικούς χωρίς να στοχεύουν στη δημιουργία επιτυχημένων συνταγών για διδακτικές προσεγγίσεις (Buchmann, 1983).

Η συναισθηματική/επεισοδιακή φύση των πεποιθήσεων επηρεάζει την εσωτερική συνοχή των γεγονότων και των στοιχείων στη μνήμη και την ίδια την επανακατασκευή της σε περίπτωση ανάκλησης γεγονότων. Η επεισοδιακή μνήμη οργανώνεται, κυρίως, γύρω από σημασιολογικές κατηγορίες με λογικές δομές δέχεται και αποθηκεύει πληροφορίες σχετικά με γεγονότα ή επεισόδια τα οποία είναι προσωρινά καθώς και τις χωροχρονικές σχέσεις μεταξύ των γεγονότων. Το παραπάνω σύστημα είναι αρκετά ευαίσθητο στους μετασχηματισμούς και στην απώλεια των πληροφοριών καθώς είναι πιθανό να επηρεαστεί από τις πληροφορίες της σημασιολογικής μνήμης (νοητικό αποθησαύρισμα οργανωμένης γνώσης) ή ακόμα και να λειτουργήσει ανεξάρτητα από αυτή. Η παραπάνω θεωρία της μνήμης (Tulving, 1972) μπορεί να ερμηνεύσει τη διδακτική συμπεριφορά εκπαιδευτικών οι οποίοι εκφράζουν την άποψή τους (αξίες και συναισθήματα) σχετικά με την αξία των διαφόρων χαρακτηριστικών του περιεχομένου του γνωστικού αντικείμενου και αυτή η στάση επηρεάζει τον τρόπο διδασκαλίας του αντικείμενου (Abelson, 1979; Nespor, 1987). Επίσης, μια πολύ σημαντική εμπειρία ή ένας εκπαιδευτικός με ιδιαίτερη επιρροή στους μαθητές είναι δυνατό να εμπλουτίσει την επεισοδιακή μνήμη των μαθητών με πλούσιο υλικό και να αποτελεί πολύτιμη έμπνευση για τις μελλοντικές διδακτικές πρακτικές των ίδιων των μαθητών ως μελλοντικών εκπαιδευτικών (Abelson, 1979; Nespor, 1987). Τέλος, η επεισοδιακή μνήμη των εκπαιδευτικών γεμάτη με προηγούμενες εμπειρίες και γεγονότα, τα οποία συνδέονται άλογα με το γνωστικό αντικείμενο, εξηγεί τη διδασκαλία διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων σε διαφορετικά περιβάλλοντα από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό (Abelson, 1979; Nespor, 1987; Goodman, 1988; Calderhead & Robson, 1991) και παρέχει τη γνώση που το άτομο χρειάζεται για να επιλύσει άμεσα προβληματικές καταστάσεις.

Δεν υπάρχουν λογικές συνδέσεις μεταξύ των πεποιθήσεων και των πραγματικών γεγονότων και καταστάσεων. Οι προσωπικές και συναισθηματικές εμπειρίες εγκατεστημένες στην επεισοδιακή μνήμη δημιουργούν ποικίλες και αβέβαιες συνδέσεις με τα γεγονότα και το σύστημα της γνώσης γι' αυτό και δεν μπορούν να εφαρμοσθούν σε επαρκώς ορισμένα περιβάλλοντα (έλλειψη οριοθέτησης). Οι διαφορετικές εμπειρίες που διαθέτει ο κάθε ειδικός τον οδηγούν σε διαφορετικές ερμηνείες της εργασίας που έχει αναλάβει ('framing'/'metacognitive thinking'). Στην περιοχή της εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί, έχοντας διαφορετικές εμπειρίες, ορίζουν την εκπαίδευση με διαφορετικό τρόπο (εργασία, λειτουργήμα, οικονομικός πόρος). Συνεπώς, η εκπαίδευσή τους καθίσταται δύσκολη ακόμα και όταν οι εκπαιδευτικοί προέρχονται από την ίδια επιστημονική κατεύθυνση και εκπαιδεύονται με τις ίδιες μεθόδους (Nespor,

1987). Γι' αυτό το λόγο τα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών δεν είναι δυνατό να περιορίζονται σε απλές διδακτικές τεχνικές αλλά μέσα από τον ουσιαστικό διάλογο πρέπει να κατανοηθούν οι 'ενστικτώδεις οθόνες' των υποψηφίων εκπαιδευτικών με σκοπό είτε να ενδυναμωθούν είτε να μεταβληθούν.

Προβάλλουν, επαναπροσδιορίζουν, παραποιούν ή ακόμα και ανασχηματίζουν τη διαδικασία της σκέψης και της οργάνωσης των πληροφοριών. Διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο στην ερμηνεία της νέας γνώσης και στη λειτουργία των γνωστικών διαδικασιών δίνοντας τα γνωστικά εκείνα εργαλεία που βοηθούν στην ερμηνεία συμπεριφορών, σχεδιασμού και λήψης αποφάσεων. Δημιουργούν διασυνδέσεις και σχέσεις με άλλες πεποιθήσεις ή ακόμα και με άλλες γνωστικές και συναισθηματικές δομές και αυτό μπορεί να ερμηνεύσει τόσο την ασυνέπεια λόγων και πράξεων όσο και το βαθμό λειτουργικότητάς τους ανάλογα με τη θέση που κατέχουν στο σύστημα. Κατανοούνται και ερμηνεύονται καλύτερα σε συνδυασμό με άλλες υποκατηγορίες πεποιθήσεων, οι οποίες χαρακτηρίζονται από πολλούς μελετητές ως αντιλήψεις και αξίες.

Επηρεάζουν τις αντιλήψεις και τη συμπεριφορά μας ενώ, παράλληλα, μπορεί να αποτελέσουν ένα λανθασμένο οδηγό προσέγγισης της αλήθειας. Ίδιες- φαινομενικά τουλάχιστον- καταστάσεις μέσα στην τάξη αντιμετωπίζονται με διαφορετικό τρόπο από τους εκπαιδευτικούς, διότι ερμηνεύονται διαφορετικά από τις διαφορετικές προηγούμενες εμπειρίες, πεποιθήσεις και υποθέσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών. Παρόλο που γίνεται λόγος για ομοιομορφία στις παιδαγωγικές θεωρίες και πρακτικές μεταξύ διαφορετικών εκπαιδευτικών (Sparkes, 1987) και ιδιαίτερα μεταξύ των καλών εκπαιδευτικών οι οποίοι χειρίζονται παιδαγωγικές καταστάσεις με το ίδιο διδακτικό στυλ (McNamara, 1990), η διαφοροποιημένη διδακτική κουλτούρα αποτελεί μια εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η ηλικία, η εμπειρία, το κοινωνικό και πολιτιστικό υπόβαθρο, το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση, το περιεχόμενο της γνώσης, η ειδίκευση και οι ικανότητες είναι παράγοντες που διαμορφώνουν διαφορετικές αντιλήψεις και πρακτικές για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Επίσης, το σχολικό περιβάλλον στο οποίο υπηρετούν καθώς και ο μαθητικός πληθυσμός παρουσιάζουν διαφορές (Feiman-Nemser & Floden, 1984). Ασάφεια και αντιφατικότητα μπορεί, επίσης, να εντοπισθεί στον ίδιο εκπαιδευτικό πάνω σε ποικίλα θέματα της διδασκαλίας και της μάθησης καθώς η θεωρία του για τις διδακτικές πρακτικές στηρίζεται σε εικόνες για τη μάθηση και τη διδασκαλία οι οποίες είναι πρόωρες και ρευστές. Η ανασφάλεια αυτή αντανakλάται στις απόψεις τους τις οποίες κάποιοι εκπαιδευτικοί τολμούν να αμφισβητήσουν και να μετατοπιστούν από αυτές.

Το σύστημα πεποιθήσεων αποτελείται από προτάσεις, ιδέες, επιχειρήματα και ό,τι μπορεί να αμφισβητηθεί. Οι πεποιθήσεις, σε αντίθεση με τη γνώση, είναι στατικές και περιλαμβάνουν όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά γι' αυτό δύσκολα υπόκεινται σε αλλαγή και κριτική αμφισβήτηση. Υφίστανται διαφορετικό βαθμό αμφισβήτησης ανάλογα με τη φύση, την προέλευση και το χρόνο

απόκτησής τους. Οποιαδήποτε, όμως, αλλαγή οφείλεται περισσότερο σε μετατόπιση των αντιλήψεων (gestalt shift), σε προσαρμογή (accommodation) της νέας γνώσης ως αποτέλεσμα γνωστικής ανωμαλίας (anomaly) και λιγότερο ως αποτέλεσμα επιχειρηματολογίας (Nespor, 1987; Posner et al., 1982), ενώ έπεται της αλλαγής στη συμπεριφορά (Guskey, 1986). Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν δοκιμασμένες πρακτικές (παρωχημένες ιδέες και μέθοδοι) και δεν τις προσαρμόζουν στα νέα δεδομένα της εκπαίδευσης, στις ικανότητες και το αναπτυξιακό πλαίσιο της κάθε ηλικίας, αδυνατούν να τις αμφισβητήσουν και να τις τροποποιήσουν και αντιστέκονται σε κάθε καινοτόμο πρόταση. Επίσης, το σύστημα πεποιθήσεων μπορεί να ερμηνεύσει και το γεγονός ότι πολλοί εκπαιδευτικοί εκφράζουν τις ίδιες αντιλήψεις σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση αλλά στην πραγματικότητα έχουν διαφορετικές προοπτικές για την αντιμετώπιση παιδαγωγικών και διδακτικών καταστάσεων στην τάξη που οφείλονται στην ύπαρξη προηγούμενων εμπειριών.

Οι πεποιθήσεις επιλύουν προβληματικές καταστάσεις καθώς τα άτομα για να τις επιλύσουν χρειάζεται να κινητοποιήσουν την προηγούμενη γνώση τους ή να εκφράσουν εικασίες. Οι κεντρικές πεποιθήσεις αποθηκευμένες στην επεισοδιακή μνήμη είναι δυνατό να παρέχουν τη γνώση που το άτομο χρειάζεται για την επίλυση του προβλήματος. Η γεμάτη επεισοδιακή μνήμη σε συνδυασμό με την έλλειψη συγκεκριμένων ορίων των πεποιθήσεων ερμηνεύει την ικανότητα των εκπαιδευτικών να διδάσκουν διαφορετικό γνωστικό περιεχόμενο σε διαφορετικά περιβάλλοντα κατά τη διάρκεια της καριέρας τους, αλλά και να διδάσκουν με διαφορετικό τρόπο το ίδιο γνωστικό περιεχόμενο. Η φύση του γνωστικού περιεχομένου θέτει σημαντικούς περιορισμούς και πιέσεις στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν και οι προσωπικές του πεποιθήσεις διαμορφώνουν τον τρόπο που το περιεχόμενο αυτό παρουσιάζεται. Στην έρευνα του ο Nespor (1987) δείχνει ότι δύο καθηγητές των μαθηματικών παρουσιάζουν διαφορετικές αντιλήψεις για το γνωστικό περιεχόμενο. Ο ένας θεωρεί το περιεχόμενο ως ένα σύνολο διακριτών τύπων οι οποίοι πρέπει να συνδέονται άμεσα με πρακτικές δραστηριότητες (ασκήσεις) με σκοπό τη μάθηση των μαθητών. ο άλλος εκπαιδευτικός βλέπει το περιεχόμενο της γνώσης ως ένα ενσωματωμένο σύνολο λογικά σχετιζόμενων ικανοτήτων. Αυτές οι διαφορετικές αντιλήψεις για το γνωστικό περιεχόμενο επηρεάζουν τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν το υλικό, το χρονικό διάστημα που αφιερώνουν για τη διεξοδική παρουσίαση του και τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν τις αποτυχίες ή δυσκολίες των μαθητών.

Επιλογικά, οι πολυποίκιλες προσωπικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και οι διαφορετικές πηγές διαμόρφωσής τους αναδεικνύουν τόσο την πολυπλοκότητα της δομής τους όσο και τη λειτουργία τους. Λειτουργούν ως 'ισχυρές εικόνες διδασκαλίας', ως 'δοκιμασμένα, οργανωτικά και δραστικά πλαίσια' και 'νοητικά πρότυπα' που επιδρούν στη διδασκαλία. Ωστόσο, η στατικότητα τους οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στην άμεση επίλυση προβληματικών καταστάσεων στην τάξη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

3.0 Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση ως πτυχή της προσωπικής θεωρίας

3.1. Η διδασκαλία συγκεκριμένων επιστημονικών πεδίων

3.2. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα χαρακτηριστικά των μαθητών

3.3. Η κοσμοθεωρία των εκπαιδευτικών ως πλαίσιο των αξιών και πεποιθήσεών τους

3.4. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών ως ένα στοιχείο του συστήματος της προσωπικής τους θεωρίας

3.0 Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση ως πτυχή της προσωπικής θεωρίας

Το κεφάλαιο αυτό πραγματεύεται τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως μία πτυχή της προσωπικής θεωρίας οι οποίες φιλτράρουν τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης. Η βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι οι επιστημολογικές τους απόψεις για τα διαφορετικά επιστημονικά πεδία (Adams & Krockover, 1997; Gregoire, 2003; Stipek et al., 2001; Farrell, 1999; VanDriel et al., 2001), τα οποία υπηρετούν, σε συνδυασμό με τις προηγούμενες μαθησιακές τους εμπειρίες, τη διαφορετική εκπαίδευσή τους και τις προσωπικές τους στάσεις (Gawronski & Boden Hausen, 2007; Glock et al., 2013) και αξίες (Hofer, 2002; Colnerud, 1997; Chang & Wong, 2014) απέναντι σε διδακτικές και παιδαγωγικές καταστάσεις μέσα στην τάξη, επηρεάζουν τις διδακτικές τους πρακτικές, τις επιδόσεις των μαθητών και, γενικά, τη λήψη αποφάσεων μέσα στη σχολική τάξη.

3.1.Η διδασκαλία συγκεκριμένων επιστημονικών πεδίων

Η διεθνής βιβλιογραφία η οποία ερευνά τη σκέψη των εκπαιδευτικών δείχνει ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εφαρμογή συγκεκριμένων διδακτικών πρακτικών, το σχεδιασμό του μαθήματος, την αξιολόγηση των υποκειμένων της μάθησης, τη λήψη αποφάσεων ενώ, γενικότερα, επηρεάζουν την επαγγελματική τους ταυτότητα (Nespor, 1987; Pajares, 1992; Richardson, 1996).

Αρκετές έρευνες στο χώρο της μαθηματικής επιστήμης επισημαίνουν ότι τα καινοτόμα προγράμματα διδασκαλίας των μαθηματικών αποδεικνύονται ελάχιστα αποτελεσματικά καθώς οι εκπαιδευτικοί φιλτράρουν τη νέα γνώση και τις καινοτόμες διδακτικές πρακτικές μέσα από τις ήδη ενστερνιζόμενες πεποιθήσεις και γνώσεις τους (Cohen & Ball, 1990, Gregoire, 2003). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Cohen & Ball, *‘νέο κρασί χύνεται, αλλά μόνο σε παλαιά μπουκάλια’* (*‘new wine was poured, but only into old bottles’*) (Cohen & Ball, 1990:334). Παράλληλα, τα προπαρασκευαστικά προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών και των μαθηματικών αποτυγχάνουν να προετοιμάσουν κατάλληλα τους εκπαιδευτικούς με αποτέλεσμα να χαρακτηρισθούν ως αναποτελεσματικά και ακατάλληλα να καλύψουν μελλοντικές διδακτικές ανάγκες των ιδίων των εκπαιδευτικών (Kagan, 1992; Anderson & Mitchener, 1994). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τις ανησυχίες τους σχετικά με τη διδακτική τους προετοιμασία (teaching responsibilities), την ικανότητα για την ανάπτυξη και αναθεώρηση του αναλυτικού προγράμματος (curriculum development) και τη διαχείριση της τάξης και του χρόνου (classroom and time management), ενώ παράλληλα, θεωρούν ότι είναι προετοιμασμένοι μόνο για τη διδασκαλία συγκεκριμένου γνωστικού περιεχομένου χωρίς την απαραίτητη παιδαγωγική κατάρτιση (Adams & Krockover, 1997).

Η διεθνής βιβλιογραφία (Cohen & Ball, 1990; Stipek et al., 2001) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί που ασπάζονται παραδοσιακές διδακτικές προσεγγίσεις για το γνωστικό αντικείμενο των μαθηματικών θεωρούν τη μαθηματική ικανότητα ως σταθερή και αμετάβλητη. Είναι λιγότερο αποτελεσματικοί με μειωμένο ενθουσιασμό για το γνωστικό αντικείμενο. Αξιολογούν τους μαθητές με βάση προσχεδιασμένα κριτήρια αξιολόγησης, με έμφαση στα εξωτερικά κίνητρα, στον έλεγχο και στο βαθμό επίδοσης των μαθητών όπου το λάθος πρέπει να αποφεύγεται (performance-oriented lessons). Οι ίδιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η κονστρουκτιβιστική προσέγγιση της διδασκαλίας των μαθηματικών στοχεύει στην κατασκευή των μαθηματικών εννοιών από τους μαθητές, την αυτονομία της μάθησης και την ανάλυση των λαθών και των στρατηγικών της διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός δημιουργεί εξωτερικά κίνητρα στους μαθητές, ενισχύει την ποιότητα της μάθησης και τους ενθαρρύνει για έρευνα (inquiry-oriented lessons) παρουσιάζοντας οι τελευταίοι υψηλά ποσοστά επίδοσης στην επίλυση προβλημάτων (Staub & Stern,

2002). Ωστόσο, οι δύο αυτές προσεγγίσεις μπορεί να έχουν διαφορετικό αντίκτυπο σε άτομα της ίδιας αναπτυξιακής περιόδου καθώς το κοινωνικό περιβάλλον ασκεί ισχυρή επίδραση στην ψυχολογία του ατόμου (Blackwell et al., 2007:258).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η άμεση σύνδεση που υπάρχει ανάμεσα στη μαθηματική γνώση που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί και στην ανάπτυξη της μαθηματικής γνώσης των μαθητών τους. Οι περισσότεροι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, όταν εισέρχονται στη διαδικασία της εκπαίδευσής τους, τείνουν να θεωρούν το γνωστικό αντικείμενο των μαθηματικών ως ένα συγκεκριμένο σώμα κανόνων και διαδικασιών περισσότερο ή λιγότερο κατασκευασμένο. Θεωρούν ότι ο σκοπός του μαθήματος είναι η ικανότητα των μαθητών να απαντούν σωστά στις ερωτήσεις δίνοντας έμφαση σε συγκεκριμένες στρατηγικές μάθησης απαραίτητες για τη βιωματική προσέγγιση του γνωστικού αντικειμένου (ευχάριστο και διασκεδαστικό κλίμα στην τάξη), ενώ αδιαφορούν για τη χρήση του διαλόγου και τον προσεκτικό σχεδιασμό παρουσίασης της διδασκαλίας. Η διαδικασία της μάθησης των μαθηματικών είναι μια ατομική διαδικασία απόκτησης πληροφοριών και τεχνικής μέσα από τη συνεχή επανάληψη και πρακτική, μια άποψη αντίθετη προς την κονστρουκτιβιστική και κοινωνική διαδικασία μάθησης της γνώσης (επανάληψη και επέκταση προηγούμενης γνώσης, διαπραγμάτευση και επιχειρηματολογία με την κοινότητα μάθησης). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι η μετάδοση -όσο το δυνατό- περισσότερων γνώσεων, η απόκτηση αυτών από τους μαθητές και η εκμάθηση των διαδικασιών μάθησης χωρίς το υποστηρικτικό πλαίσιο των εκπαιδευτικών (Ball, 1988). Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εμβαθύνουν τις γνώσεις τους στο γνωστικό αντικείμενο των μαθηματικών μέσα από τη συμμετοχή τους σε project, ενθαρρύνουν τους μαθητές τους στην ανακάλυψη της νέας γνώσης και είναι λιγότερο εξαρτημένοι από τις οδηγίες του αναλυτικού προγράμματος (Sowder et al., 1998 στο Millsaps, 2005).

Η γνώση των μαθηματικών εννοιών από τους εκπαιδευτικούς δεν αποτελεί τη μοναδική προϋπόθεση διδασκαλίας του γνωστικού αντικειμένου των μαθηματικών (Ball et al., 2001). Έρευνες δείχνουν ότι οι μαθηματικοί γνωρίζουν τις βασικές μαθηματικές έννοιες αλλά δεν κατέχουν ουσιαστικά την επιστήμη των μαθηματικών ως γνωστικό αντικείμενο και ως γνώση του παιδαγωγικού περιεχομένου, ώστε να τους δίνει τη δυνατότητα να εφαρμόζουν καινοτόμες και αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές (Wilcox et al., 1991). Η αποκλειστική χρήση, επίσης, της μαθηματικής/υπολογιστικής γλώσσας για την ερμηνεία όρων δημιουργεί επιπρόσθετη δυσκολία στην κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου από τους μαθητές (Thompson & Thompson, 1994). Ωστόσο, η παιδαγωγική γνώση του περιεχομένου των μαθηματικών περιλαμβάνοντας μια δέσμη γνώσεων, τη γνώση του γνωστικού αντικειμένου, των μαθητών, της μάθησης και της παιδαγωγικής προσφέρει εναλλακτικά μοντέλα αντιμετώπισης των δυσκολιών από τους μαθητές (Stigler & Hiebert, 1999). Άμεση σχέση παρατηρείται, επίσης, ανάμεσα στον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών τόσο για το γνωστικό αντικείμενο των μαθηματικών όσο και για τη διδασκαλία του

γνωστικού αντικειμένου σε συγκεκριμένη τάξη (Kunter et al., 2008), κυρίως, γιατί τα ίδια τα χαρακτηριστικά των μαθητών και η διαδραστική σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών τούς κινητοποιεί να διδάσκουν με αποτελεσματικότητα (Pelletier et al., 2002).

Στο πεδίο των φυσικών επιστημών οι στάσεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν το μάθημα της φυσικής -απέναντι στους σκοπούς, τα εγχειρίδια, τα πειράματα, τα εργαστήρια και τη διδασκαλία- διαμορφώνονται ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες της ελληνικής πραγματικότητας (αναλυτικό πρόγραμμα, σχολικά εγχειρίδια, απαιτήσεις γενικών εξετάσεων, καθυστέρηση διορισμού). Ανεξάρτητα από τα χρόνια υπηρεσίας τους θεωρούν το πείραμα ως ένα 'έλκυστικό τέχνασμα' που διατηρεί αμείωτη την προσοχή των μαθητών δείχνοντας αδυναμία να εκτιμήσουν και να αξιοποιήσουν διδακτικά τα πειράματα στη Φυσική, πεποίθηση που πηγάζει από τη βασική Γ/θμια εκπαίδευσή τους (Χαλκιά, 1995:246). Ακολουθούν το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας παραβλέποντας την εφαρμογή νέων διδακτικών μεθοδολογιών, όπως άλλωστε προτείνεται και από το διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο σπουδών (αυτενέργεια του μαθητή, ανακαλυπτική μάθηση, δημιουργική δράση και πειραματισμός) (ΦΕΚ 303B/13-03-2003). Διακατέχονται κυρίως από δημοσιούπαλληλική νοοτροπία, προτιμούν τις ασχολίες με οικονομικές απολαβές, έχουν ανεπαρκή γνώση του περιεχομένου και της μεθοδολογίας και περιορίζονται από το εκπαιδευτικό πλαίσιο (Χαλκιά, 1995:259-260). Εκφράζουν τη στερεότυπη αντίληψη ότι το μάθημα της φυσικής στερείται ανθρωπιστικών και κοινωνικών διαστάσεων, δεν υποστηρίζει το διεπιστημονικό και διερευνητικό πνεύμα.

Η διεθνής βιβλιογραφία επισημαίνει, επίσης, αυτή την παράδοξη κατάσταση. Τα αναλυτικά προγράμματα και τα προγράμματα επιμορφώσεων των εκπαιδευτικών προωθούν την καινοτομία στην έρευνα και τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών και στοχεύουν στον επαγγελματισμό και την πρακτική γνώση του εκπαιδευτικού (Keys & Bryan, 2001; Anderson & Helms, 2001; Van Driel et al., 2001) ενώ, παράλληλα, και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τις ανάγκες των μαθητών, λαμβάνουν άμεσα αποφάσεις στην αντιμετώπιση σχολικών καταστάσεων και είναι δημιουργικοί και ενθουσιώδεις. Ωστόσο, παρατηρείται από τους ειδικούς απροθυμία των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών (van Driel et al., 2001). Οι εκπαιδευτικοί, ακόμα και αυτοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, παρουσιάζουν αρνητικές στάσεις απέναντι στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών περνώντας αυτή τη στάση τους στους μαθητές τους (Scharmann & Hampton, 1995). Η επαγγελματική εξουθένωση (Kokkinos, 2007), η έλλειψη εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών στις ικανότητές τους να διδάξουν αποτελεσματικά το μάθημα των φυσικών επιστημών καθώς και η έλλειψη γνώσης τόσο του περιεχομένου όσο και του παιδαγωγικού περιεχομένου (Harlen & Holroyd, 1997) ακόμα και η αντιπάθεια των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών (Appleton, 2002) περιορίζει τους εκπαιδευτικούς στην υιοθέτηση παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας (Tytler, 2007; Στύλος, 2014).

Πολλοί από αυτούς έχουν αρνητικές εμπειρίες ήδη από τα μαθητικά και φοιτητικά τους χρόνια και διατηρούν την αρνητική στάση τους και ως εκπαιδευτικοί (Tosun, 2000; Zembylas & Barker, 2002).

Στην πλειοψηφία τους αυτοί που διδάσκουν φυσικές επιστήμες κατέχουν παραδοσιακές πεποιθήσεις σχετικά με τη διδασκαλία, τη μάθηση και τη φύση της επιστήμης παρόλο που η πρακτική του κονστρουκτιβισμού έχει προταθεί ως πλαίσιο αναφοράς στο χώρο των φυσικών επιστημών πάνω από είκοσι χρόνια (Tobin, 1993 στο Duit & Treagust, 2003; Liang & Tsai, 2010). Η αλήθεια των φυσικών επιστημών διδάσκεται με μεταφορά της γνώσης από τους εκπαιδευτικούς στους μαθητές και η εκμάθηση και αξιολόγησή της στηρίζεται στην αναπαραγωγή της από αξιόπιστες πηγές. Οι εκπαιδευτικοί με λίγα χρόνια διδακτικής εμπειρίας παρουσιάζουν ασυνέπεια ανάμεσα στις αντιλήψεις τους για τη διδασκαλία και τη μάθηση σε αντίθεση με εκείνους με μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία (nested epistemologies). Συνήθως τοποθετούν υψηλότερους διδακτικούς στόχους και υποβαθμίζουν τους μαθησιακούς στόχους και τις επιδιώξεις των μαθητών τους (Boulton-Lewis et al., 2001; Tsai, 2000, 2010). Η παραπάνω στάση των εκπαιδευτικών ερμηνεύεται στη βάση ενός συνόλου πολιτιστικών πεποιθήσεων (cultural beliefs/models) το οποίο περιορίζει την επιθυμία των εκπαιδευτικών των φυσικών επιστημών να εφαρμόσουν καινοτόμες δράσεις και να προσανατολιστούν σε μαθητοκεντρικές διακτικές πρακτικές, όπως για παράδειγμα, η προετοιμασία για τις εξετάσεις, η έλλειψη πολυπολιτισμικών διδακτικών και μαθησιακών εμπειριών για τον χειρισμό των προβλημάτων της πολυπολιτισμικής τάξης (Bryan & Atwater, 2002), η σχολική κουλτούρα, η κάλυψη συγκεκριμένου εύρους του γνωστικού αντικειμένου σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα, ακόμα κι αν αυτό θεωρείται καινοτόμο (Gee, 1990; Munby et al., 2000; Yerrick et al., 1997). Επίσης, οι ίδιες οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τις περιορισμένες ικανότητες των μαθητών τους (Cronin-Jones, 1991; Wallace & Kang, 2004) καθώς και οι διδακτικές πρακτικές τους, οι οποίες στοχεύουν στην ανάδειξη της ικανότητας υψηλόβαθμων μόνο μαθητών ως προτύπων για τους υπόλοιπους μαθητές (ability-focused instructional practices), σχετίζεται με χαμηλό επίπεδο κινήτρων απέναντι στην εκμάθηση των φυσικών επιστημών (Anderman & Young, 1994).

Ομοίως, η περιορισμένη γνώση των αρχών και της φιλοσοφίας των φυσικών επιστημών οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στην υιοθέτηση εμπειρικού προσανατολισμού στη διδασκαλία χωρίς να ενθαρρύνει τους μαθητές σε αναζήτηση της νέας γνώσης και προβληματισμό με τη βοήθεια δημιουργικών δραστηριοτήτων (Gallagher, 1991; Keys & Bryan, 2001; Bell & Lederman, 2003). Η παραπάνω στάση ενδυναμώνεται από τους τέσσερις πολιτιστικούς μύθους (cultural myths) με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί ορίζουν το διδακτικό τους ρόλο (Tobin & McRobbie, 1996). Θεωρούν τους εαυτούς τους κατόχους της γνώσης και υπεύθυνους για τη μετάδοσή της στους μαθητές (transmission myth), ακολουθούν πιστά το αναλυτικό πρόγραμμα (myth of rigor) ώστε να είναι αποτελεσματικοί (efficiency myth) για την προετοιμασία των μαθητών για τις εξετάσεις (myth of preparing students for examination),

ενώ παράλληλα νιώθουν αδύναμοι να προτείνουν καινοτομίες στο αναλυτικό πρόγραμμα. Έρευνες, επίσης, έχουν δείξει ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη φύση της γνώσης και τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών όπως και το αναλυτικό πρόγραμμα αποτελούν το φίλτρο μέσα από το οποίο αξιολογείται κάθε καινοτομία (filter effect) (Yerrick et al., 1997; Munby et al., 2000). Συμβαίνει πολύ συχνά οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούν ένα σύνολο λογικών μηχανισμών που τους επιτρέπει να αφομοιώνουν καινοτόμες ιδέες χωρίς όμως να αλλάζουν ριζικά τις πεποιθήσεις τους για την επιστήμη και τη διδασκαλία (Yerrick et al., 1997:154). Το χάσμα μεταξύ των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών και των καινοτόμων προτάσεων στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών εξακολουθεί να υπάρχει ακόμα κι όταν οι διδακτικές πρακτικές τους μετακινούνται προς αυτή την κατεύθυνση (Levitt, 2002:19).

Αναφορικά με τη διδασκαλία της γλωσσικών μαθημάτων, οι εκπαιδευτικοί –στην πλειοψηφία τους– ακολουθούν το μοντέλο κάλυψης της διδακτέας ύλης (coverage model), σύμφωνα με το οποίο το γνωστικό αντικείμενο ορίζεται με βάση το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου και πρέπει να απομνημονευθεί (Allen, 2002), ενώ παράλληλα δοκιμάζουν διδακτικές πρακτικές αντίθετες προς την επιστημονική και παιδαγωγική τους κατάρτιση (Grossman et al., 2009). Θεωρούν ότι τα παραπάνω αποτελούν γνωστή διδακτική πρακτική που οδηγεί σε επιτυχή έλεγχο τόσο της τάξης όσο και του αναλυτικού προγράμματος, αφού δεν τυγχάνουν επιμόρφωσης για εναλλακτικές στρατηγικές στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Ωστόσο, συγκεκριμένοι παράγοντες, όπως το προφίλ του σχολείου και του εκπαιδευτικού καθώς και η προηγούμενη γνώση και εμπειρία των πρώτων χρόνων διδασκαλίας (Watzke, 2007:73), επηρεάζουν τις πεποιθήσεις και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας.

Οι προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες των εκπαιδευτικών και η έλλειψη 'μεταγλωσσικής γνωστικής ικανότητας' (metalinguistic awareness) στη διδασκαλία της γλώσσας επηρεάζουν το σχεδιασμό των διδακτικών τους πρακτικών και τις πεποιθήσεις τους για την γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών εστιάζοντας άλλοτε στη γραμματική ανάλυση της πρότασης και άλλοτε στην πολύπλευρη λειτουργία της γλώσσας μέσα στο κείμενο (Andrews, 1997; Farrell, 1999). Η γνώση της επίσημης ορολογίας αποτελεί, επίσης, παράγοντα ο οποίος διαμορφώνει τις διδακτικές στρατηγικές του εκπαιδευτικού, αφού αυτό δημιουργεί είτε εμπιστοσύνη στις γνώσεις του είτε ακόμα και φόβο για την άγνοια της απάντησης (Borg, 1998). Οι Johnston και Goettsch (2000) συμπεραίνουν ότι η διαφορετική διδακτική προσέγγιση της γλώσσας οφείλεται στην εκπαίδευση και εμπειρία οι οποίες τροποποιούν, προσθέτουν αλλά και αποθηκεύουν τις ήδη αποκτηθείσες γνώσεις δημιουργώντας μια διαφορετική γνώση του περιεχομένου για κάθε εκπαιδευτικό.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως διευκολυντή της μάθησης κατά τη διδασκαλία της γλώσσας προϋποθέτει ένα συγκεκριμένο πεδίο γνώσης (teacher language awareness) το οποίο περιλαμβάνει τη γνώση της γλώσσας (language proficiency) και περιλαμβάνει ψυχοκινητικές (psychomotor skills), στρατηγικές (strategic competence) και γλωσσικές ικανότητες (language competence) του εκπαιδευτικού, γνώση του περιεχομένου (subject-matter cognitions), των υποκειμένων της μάθησης (knowledge of learners), του αναλυτικού προγράμματος (knowledge of curriculum), του περιεχόμενου (knowledge of context) και του παιδαγωγικού περιεχομένου της γνώσης (knowledge of pedagogy). Αυτή η μορφή γνώσης είναι μεταγνωστική καθώς απαιτεί αναστοχασμό κατά το σχεδιασμό και τη διδασκαλία της γλώσσας και όχι απλή γνώση της γραμματικής (metalinguistic awareness or awareness of metalanguage) (Andrews, 2003:91). Όταν η Tsui (2003:59,200 στο Andrews, 2003) μιλά για διδασκαλία της γραμματικής εστιάζει στην πλούσια και ενσωματωμένη γνώση αλλά και στο χειρισμό της γλώσσας από τους εκπαιδευτικούς: γνώση της αγγλικής γλώσσας, διδασκαλία και εκμάθηση της γλώσσας, γνώση του τρόπου οργάνωσης της εκμάθησης, γνώση των αναλυτικών προγραμμάτων άλλων γνωστικών αντικειμένων και γνώση των ενδιαφερόντων των μαθητών. Η περίπλοκη φύση των πεποιθήσεων των υποκειμένων της μάθησης σε συνδυασμό με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους (Bernat & Gvozdenko, 2005:9-10) και τις προσδοκίες τους (Horwitz, 1988:290) επηρεάζουν τη διδασκαλία της γλώσσας.

Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψη τις ιδιαιτερότητες και την ηλικία των μαθητών με τους στόχους και τους σκοπούς του αναλυτικού προγράμματος στο μάθημα της γλώσσας (ΦΕΚ 303/Β 13-03-2003) επιδιώκεται οι μαθητές να αναπτυχθούν διανοητικά και συναισθηματικά, να συνειδητοποιήσουν την κοινωνική και πολιτιστική σημασία της ώστε να συμμετέχουν στην κοινωνική ζωή ως δημοκρατικοί πολίτες με κριτική και υπεύθυνη στάση σεβόμενοι συγχρόνως τη γλώσσα και τις πολιτιστικές αξίες άλλων λαών. Ειδικότερα, να βελτιώσουν το γλωσσικό τους επίπεδο συνθέτοντας τη δική τους εργασία με παράλληλη εξοικείωση στους χώρους των κέντρων πληροφόρησης με πνεύμα συνεργασίας και ομαδικότητας. Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της ελληνικής γλώσσας για το Γυμνάσιο υιοθετεί μαθητοκεντρικές μορφές διδασκαλίας, αφιερώνει αρκετές ώρες στο γνωσιολογικό μέρος και λιγότερες στις διαθεματικές δραστηριότητες ενώ προωθεί τον πολυγραμματισμό των εκπαιδευτικών και των μαθητών με τον εκπαιδευτικό στο ρόλο του συντονιστή και της πρόκλησης του μαθητικού ενδιαφέροντος.

3.2. Αντιλήψεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά των μαθητών και τη δομή της τάξης

Σημαντικές έρευνες αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν ήδη διαμορφωμένες στερεοτυπικές αντιλήψεις για συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των μαθητών τους σχετικά με τη φυλή, την κουλτούρα, την εθνικότητα, τη γλώσσα και την κοινωνική τάξη οι οποίες επηρεάζουν τις διδακτικές τους πρακτικές και

παίζουν σημαντικό ρόλο στην ένταξη των παιδιών σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα (Carr & Klassen, 1997; Gomez, 1993; Kozol, 1991; Olmedo, 1997; Solomon et al., 1996; Winfield, 1986). Αντιμετωπίζουν τους μαθητές οι οποίοι προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα ως λιγότερο ικανά από άλλους μαθητές της κυρίαρχης κουλτούρας. Οι παραπάνω αρνητικές πεποιθήσεις λειτουργούν ως εμπόδια στην αποτελεσματική διδασκαλία και επιδρούν ανασταλτικά στη σχολική επίδοση των μαθητών (Carr & Klassen, 1997; Gomez, 1993; Olmedo, 1997). Ο Kozol (1991) θεωρεί την αποτυχία αναπόφευκτη για ορισμένους μαθητές με έγχρωμα χαρακτηριστικά προερχόμενοι από χαμηλά κοινωνικά στρώματα. Ωστόσο, υπάρχουν και εκπαιδευτικοί με θετικές αντιλήψεις για την ικανότητα και την επιτυχία των μαθητών τους δημιουργώντας το κατάλληλο διδακτικό και μαθησιακό περιβάλλον ενθάρρυνσης, δέσμευσης και ενσυναίσθησης στο οποίο ο μαθητής κατασκευάζει τη γνώση και έχει την ευκαιρία να επιτύχει (Ladson & Billings, 1995; McAllister & Irvine, 2002). Η έρευνα των Diakidoy και Kanari (1999) εστιάζει στην αντίληψη του εκπαιδευτικού για τη γνωστική ικανότητα της δημιουργικότητας με βάση την οποία αξιολογεί τόσο τις δικές του ικανότητες όσο και των μαθητών. Συνδέει τη δημιουργικότητα με τη νοημοσύνη, την επιτυχία, το κίνητρο, τη φαντασία, τη λήψη ριψοκίνδυνων αποφάσεων, την αυτοέκφραση και τις δημιουργικές τεχνικές επίλυσης προβλημάτων (Sternberg, 1985; Fryer & Collings, 1991).

Αναζητώντας κανείς τις αιτίες αυτών των αντιλήψεων θα διαπιστώσει ότι η παραπληροφόρηση, η έλλειψη πολυπολιτισμικής εμπειρίας ή ακόμα και οι προηγούμενες εμπειρίες των εκπαιδευτικών και η 'έλλειψη συγχρονισμού' ανάμεσα στην κυρίαρχη σχολική κουλτούρα και την κουλτούρα των μαθητών δημιουργούν την εικόνα του μαθητή ως ελλειμματική και υποδεέστερη (Byrnes et al., 1997; Richardson, 1996; Irvine, 1990 στο Marshall, 1996, Bryan & Atwater, 2002; Reiter & Davis, 2011). Ο Eraut (2002) ερμηνεύει την κατασκευασμένη, λανθασμένη και προκατειλημμένη γνώση του εκπαιδευτικού απέναντι στους μαθητές χαρακτηρίζοντας την ως *‘δείπνο με προκαθορισμένο και διατροφικά ελλιπές μενού το οποίο σερβίρεται από πολυάσχολες κουζίνες’* (*menus for choosy dinners*). Η γνώση του εκπαιδευτικού για τα παιδιά κατασκευάζεται από διαδοχικά επεισόδια με τον 'ίδιο πελάτη' κατά τη διάρκεια των οποίων το μοτίβο της συμπεριφοράς επηρεάζεται από όλα τα προηγούμενα επεισόδια. Ωστόσο, βοηθά τους εκπαιδευτικούς στην αποτελεσματική διαχείριση της τάξης και στη λήψη αποφάσεων.

Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, κατέχουν συγκεκριμένες αντιλήψεις σχετικά με τη φύση της νοημοσύνης οι οποίες επηρεάζουν τη στάση τους απέναντι στις ικανότητες των μαθητών. Έρευνα των Strauss και των συνεργατών του (Strauss et al., 1998) δείχνει ότι εκπαιδευτικοί με γνώσεις διαφορετικού γνωστικού περιεχομένου και με διαφορετική εμπειρία ασπάζονται τα ίδια νοητικά μοντέλα για τη μάθηση των παιδιών. Έχουν την αντίληψη ότι τα παιδιά διαθέτουν ένα συγκεκριμένο μέγεθος εισόδων το οποίο

επιτρέπει την εισαγωγή συγκεκριμένης ποσότητας πληροφοριών. Η άσκηση ‘καλής παιδαγωγικής’ (μείωση της περιπλοκότητας της γνώσης) από τους εκπαιδευτικούς προσφέρει τη γνώση σε συγκεκριμένα μεγέθη ικανά να εισέλθουν στη μνήμη των παιδιών συνδέοντας τη νέα γνώση με την παλαιά με τη βοήθεια των αναλογιών, των συνδέσεων και των οικείων παραδειγμάτων. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι η διευκόλυνση της σύνδεσης και η είσοδος της νέας γνώσης στη μνήμη μέσα από την επανάληψη, τη δοκιμή και την πρακτική εφαρμογή. Οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι η νοημοσύνη είναι μεταβλητή και μπορεί να καλλιεργηθεί (incremental theory of ability), έχουν περισσότερο εμπιστοσύνη στις διδακτικές τους και ερμηνεύουν την αποτυχία και την επιτυχία των μαθητών ως αποτέλεσμα ορισμένου βαθμού προσπάθειας, επιμονής και κινήτρων (Blackwell et al., 2007), ενώ αυτοί που αντιλαμβάνονται τη νοημοσύνη ως ένα μέγεθος σταθερό, μονοδιάστατο και αμετάβλητο (entity theory of ability) αποδίδουν στο βαθμό προόδου των μαθητών αντίστοιχο επίπεδο ευφυΐας και ύπαρξη ή μη ικανοτήτων (Dweck, 1986; Hong et al., 1994). Ο εκπαιδευτικός ενεργοποιεί τις αντιλήψεις του για τη φύση της νοημοσύνης με σκοπό να αυτοαξιολογηθεί, να ερμηνεύσει συμπεριφορές, να σχεδιάσει τη διδασκαλία και να αξιολογήσει διδακτικές στρατηγικές (GarCia-Cepero et al., 2009).

Η παραπάνω αντίληψη των εκπαιδευτικών για τις ικανότητες των μαθητών ενισχύεται ακόμα περισσότερο και από το επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού. Ειδικότερα, εκπαιδευτικοί με υψηλό επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας αναζητούν νέες μεθόδους διδασκαλίας και ενσχύουν την προσπάθεια των μαθητών με κίνητρα και με ποικίλους τρόπους προσέγγισης της γνώσης (Tschannen-Moran et al., 1998; Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Deemer, 2004). Η επίδοση των μαθητών συνδέεται με την προσπάθεια και την επίτευξη υψηλών στόχων και προσδοκιών, την ικανότητα της αυτοπειθαρχίας σε ένα απαιτητικό περιβάλλον μάθησης (Midgley et al., 1995), όπου η αποτυχία θεωρείται ως εμπειρία μάθησης και όχι ως δείκτης έλλειψης ικανότητας (mastery goal orientation). Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτοπεποίθηση υιοθετούν συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές, αποφεύγουν τη χρήση υλικού και σχεδίων μαθήματος που προκαλούν τις γνωστικές ικανότητες των μαθητών, ενώ δε δείχνουν ανοχή στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές (performance goal orientation) (Ames, 1992; Eccles & Wigfield, 2002; Deemer, 2004). Η διαφορετική αντίληψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τις ικανότητες των μαθητών τους επηρεάζει τους στόχους, τις πρακτικές τους, τους τρόπους προσέγγισης και αξιολόγησης της γνώσης καθώς και την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών.

3.3. Η κοσμοθεωρία των εκπαιδευτικών ως πλαίσιο των αξιών και πεποιθήσεών τους.

Η κοσμοθεωρία, ή αλλιώς επιστημολογικές και οντολογικές απόψεις, έχει τις θεωρητικές της βάσεις στη γνωστική εξέλιξη (Piaget, 1950), στις επιστήμες της πνευματικής εξέλιξης (Perry, 1970) και στην

εκπαιδευτική ψυχολογία (Hofer, 2001). Οι συνεχείς απόπειρες ορισμού της έννοιας οφείλονται στο γεγονός ότι υιοθετεί θεωρητικές αρχές από το επιστημονικό πεδίο της ψυχολογίας και της εκπαίδευσης και αυτή η διεπιστημονικότητα οδηγεί σε ασαφείς ορισμούς. Έτσι, λοιπόν, ο Kitchener (2002) τη χαρακτηρίζει ως τη θεωρία της γνώσης ενώ την προσωπική ή λαϊκή επιστημολογία ως την προσωπική θεωρία της γνώσης, ενώ η Kuhn και οι συνεργάτες της (2000) μιλούν για τη μεταγνώση και όχι απλά για τη γνώση.

Μια πιο ολιστική προσέγγιση της έννοιας επιχειρεί ο Apostel (Aerts et al., 1994; Butler et al., 2014) ο οποίος ορίζει την κοσμοθεωρία ως ένα μοντέλο (descriptive model) ή σχήμα (schema) που περιγράφει το φυσικό κόσμο που μας περιβάλλει, τη ζωή, τον πολιτισμό και την κοινωνία. Αποτελεί, ουσιαστικά, ένα πλαίσιο ιδεών, πεποιθήσεων και αξιών του ατόμου. Το κύριο χαρακτηριστικό της κοσμοθεωρίας είναι η ερμηνευτική και δυναμική της φύση καθώς και η δυνατότητα χαρτογράφησης (ερμηνεία και αξιολόγηση) τόσο των ανθρώπινων πράξεων όσο και της φύσης της γνώσης. Οι ερευνητές που μελετούν αυτό το είδος των προσωπικών πεποιθήσεων αναφέρονται στα επιστημολογικά πιστεύω τα οποία σχετίζονται με την προέλευση, τη φύση, τα όρια και την αιτιολόγηση της ανθρώπινης γνώσης (Hofer, 2002:4) και αντανακλούν τις απόψεις του ατόμου για το τι είναι η γνώση, πως μπορεί να αποκτηθεί, το βαθμό της βεβαιότητας και τα όρια και τα κριτήρια που την ορίζουν. Θεωρητικά στηρίζεται μεν στο δυισμό σύμφωνα με τον οποίο η γνώση είναι απλή και βέβαιη και μπορεί να μεταδοθεί από τους ειδικούς της γνώσης, βασίζεται δε στην πολλαπλότητα των προσωπικών απόψεων μέχρι η αλήθεια να καθορισθεί και στο σχετικισμό στα πλαίσια του οποίου η γνώση είναι ενεργή και το προσωπικό στοιχείο κυριαρχεί στην κατασκευή και την αξιολόγηση της γνώσης (Moore, 2002). Οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν ιδιαίτερα γνωστικά χαρακτηριστικά που αντιπροσωπεύουν την κρίση και τις αποφάσεις τους σε διλημματικές καταστάσεις και δομούνται στη βάση τριών ηθικών σχημάτων (προσωπικό ενδιαφέρον, κοινωνικές συμβατικότητες, ιδεαλισμός) (personal interest schema, maintaining norms schema, postconventional schema) (Johnson & Reiman, 2007).

Υπάρχουν, ωστόσο, πολλές και διαφορετικές προσεγγίσεις των επιστημονικών πεποιθήσεων που τις χαρακτηρίζουν ως διαδικασία γνωστικής εξέλιξης. Τα άτομα περνούν από το ρεαλιστικό και απόλυτο επίπεδο της γνώσης στην πολυεπίπεδη και αξιολογική πλευρά της. Οι King και Kitchener (1994) μιλούν για ένα αναστοχαστικό μοντέλο επτά αναπτυξιακών σταδίων σύμφωνα με το οποίο καθώς το άτομο αναπτύσσεται περνά από το στάδιο της μίας και μοναδικής αλήθειας και γνώσης και καταλήγει στο τελευταίο στάδιο της γνώσης ως κάτι που ερμηνεύεται με περιβαλλοντικούς παράγοντες και είναι ανοιχτό στην επαναξιολόγηση. Η γνώση, επομένως, είναι μια κοινωνική κατασκευή η οποία συνεχώς εξελίσσεται μέσα από την έρευνα και την επιχειρηματολογία (Kuhn et al., 2000; Baxter Magolda, 1992; King & Kitchener, 1994). Ο Schommer (1990) χαρακτηρίζει την προσωπική επιστημολογία ως ένα

σύστημα πεποιθήσεων τεσσάρων διαστάσεων: απλότητα, σταθερότητα, πηγή γνώσης, έλεγχος και ταχύτητα της απόκτησης της γνώσης και ότι η γνώση και η διαδικασία απόκτησής της επηρεάζουν την αυτόνομη μάθηση και την επίδοση της τάξης (Schommer, 1990; Schommer-Aikins, 2004). Για την εκπαιδευτική ψυχολογία το ενδιαφέρον εστιάζεται στη σύνδεση μεταξύ επιστημολογικών πεποιθήσεων και ακαδημαϊκών κατασκευών, τη χρήση στρατηγικών (Schommer et al., 1992), την έννοια της μαθησιακής αλλαγής (Qian & Alvermann, 2000), τη γνωστική διαδικασία (Buehl & Alexander, 2001) και τον ηθικό συλλογισμό (Bendixen & Rule, 2010 στο Bendixen & Feucht, 2010). Οι επιστημονικές πεποιθήσεις ή κοσμοθεωρία αποτελούν ένα σύνολο πεποιθήσεων σχετικών με τη γνώση οργανωμένων σε δύο επίπεδα (γενικό ή ειδικότερο). Το ίδιο άτομο είναι δυνατό να κατέχει και τα δύο επίπεδα θεώρησης της γνώσης (Hofer, 2000, 2001; Hofer & Pintrich, 1997). Τέλος, οι επιστημονικές πεποιθήσεις θεωρούνται ως επιστημολογικές πηγές. Το άτομο ως υποκείμενο μάθησης έχει στη διάθεσή του μια πληθώρα επιστημολογικών πηγών και το μαθησιακό περιβάλλον είναι αυτό που καθορίζει την ανάπτυξη και εξέλιξη συγκεκριμένων αντιλήψεων για τη γνώση (Hammer & Elby, 2002). Συνεπώς, αποτελούν μέρος και επηρεάζουν τις γνωστικές διαδικασίες.

Διαφορές μεταξύ των επιστημολογικών απόψεων εντοπίζονται στα διαφορετικά επιστημονικά πεδία και σε διαφορετικά διδακτικά περιβάλλοντα (Hofer, 2000). Οι θετικές επιστήμες κρατούν μια πιο σταθερή πλευρά της γνώσης συγκριτικά με τις ανθρωπιστικές επιστήμες (Hofer & Pintrich, 1997; Kreber & Castleden, 2009), ενώ οι επιστημονικές πεποιθήσεις αλλάζουν με την πάροδο των ετών. Στα πρώτα χρόνια εκπαίδευσής τους οι φοιτητές είναι οπαδοί της άποψης ότι η γνώση είναι απλή και σταθερή (δυσισμός) προερχόμενη από τους ειδικούς. Στον τέταρτο και τελευταίο χρόνο μετατρέπονται σε αφοσιωμένους σχετικιστές (Perry, 1970). Οι Baxter και Magolda (1998) και Belenty και Fleury (1998) μιλούν για τις έμφυλες διαφορές σχετικά με τη φύση της γνώσης. Οι γυναίκες είναι περισσότερο παθητικοί δέκτες της γνώσης, ενώ οι άνδρες ενεργητικοί ερευνητές της γνώσης.

Οι προσωπικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζονται από πολλούς ερευνητές με τον όρο ‘επιστημολογικές’ και ‘οντολογικές’ απόψεις ή αλλιώς ‘κοσμοθεωρία’. Έχουν τη δύναμη να φιλτράρουν όλη τη γνώση και έχουν άμεση σχέση με τις αντιλήψεις σχετικές με τη μάθηση και τη διδασκαλία σε ειδικές μαθησιακές καταστάσεις. Αποτελούν έναν προσωπικό παράγοντα, αποτυπώνονται άμεσα στις παιδαγωγικές και αξιολογικές στρατηγικές και οδηγούν στα επιθυμητά –για τον εκπαιδευτικό– αποτελέσματα, ενώ ταυτόχρονα βοηθούν τον εκπαιδευτικό να επιλύει ηθικές συγκρούσεις μέσα στην τάξη (Colnerud, 1997). Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη των Schraw και Olafson (2008:33) χαρακτηρίζει την προσωπική επιστημολογία των εκπαιδευτικών ως ένα σύνολο πεποιθήσεων σχετικών με τη μάθηση και την απόκτηση της γνώσης που διαμορφώνουν τη διδασκαλία, ενώ η προσωπική οντολογία ως ένα σύνολο πεποιθήσεων που αφορούν στην πραγματικότητα των μαθητών και της τάξης. Η διάκριση αυτή είναι

πολύ σημαντική διότι πρόκειται για ένα σύστημα πεποιθήσεων που επηρεάζει τόσο τις πρακτικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία όσο και την ποιότητα των μαθησιακών αποτελεσμάτων και την εκπαίδευση των μαθητών (Brownlee & Berthelsen, 2005). Ο Brownlee (2001) ανακάλυψε τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στις σχετικιστικές απόψεις για τη γνώση και στη μετασχηματιστική μάθηση και τον μεταγνωστικό αναστοχασμό. Είναι πολύ πιθανό η διδακτική πρακτική εκπαιδευτικών, υποστηρικτών του σχετικισμού, να οδηγεί σε μαθησιακά αποτελέσματα ή προϊόντα που συνδέονται με την προηγούμενη γνώση. Μια τέτοια προοπτική προϋποθέτει τη διαδικασία του αναστοχασμού, της έρευνας και της βαθύτερης γνώσης (Qian & Alvermann, 2000).

Μερικοί ερευνητές εντοπίζουν μια σειρά παραγόντων ικανών να επηρεάσουν τις πεποιθήσεις και τις αξίες (κοσμοθεωρία) των εκπαιδευτικών, όπως οι θρησκευτικές πεποιθήσεις, η ακαδημαϊκή και γενική γνώση, η προσωπική εμπειρία στο σχολικό και γενικότερα εργασιακό περιβάλλον και η πολιτική ιδεολογία (Chan & Wong, 2014:253). Η Frydaki (2009) κάνει λόγο για το "κρυφό εκπαιδευτικό πρόγραμμα" το οποίο συνίσταται από τις κοινωνικές, πολιτικές, θρησκευτικές, πολιτιστικές και αισθητικές αξίες των ίδιων των εκπαιδευτικών, ακόμα κι αν αυτές οι αξίες δεν έχουν προκαθοριστεί ως απαραίτητες για τη διαμόρφωση του χαρακτήρα των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μεταφέρουν τις παραπάνω αξίες στους μαθητές τους μέσα από το παιδαγωγικό περιεχόμενο της γνώσης (δυνατή ακαδημαϊκή παράδοση, ακαδημαϊκό πρόγραμμα σπουδών και εξετασιοκεντρικό σύστημα εκπαίδευσης) και μέσα από τη δική τους αντίληψη πάνω σε συγκεκριμένο θέμα. Αξίζει να σημειωθεί, σύμφωνα με την ερευνήτρια, ότι οι εκπαιδευτικοί, κατά τη διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων, προτιμούν να εστιάζουν σε αιώνιες πανανθρώπινες αξίες και να αποφεύγουν να παρουσιάζουν διαφορετικές απόψεις ή να μεταφέρουν τους μαθητές τους μπροστά σε ηθικές διλημματικές καταστάσεις με αποτέλεσμα να μην ενθαρρύνονται να διαμορφώσουν και να υπερασπισθούν τις δικές τους απόψεις. Αυτή η ουδετερότητα και η έλλειψη διαδραστικής επικοινωνίας με τους μαθητές οφείλεται αφενός μεν στο ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν αναστοχάζονται πάνω σε θέματα διαμόρφωσης της αξιακής τους ταυτότητας αφετέρου δε αγνοούν την ανάγκη του αναπτυσσόμενου ατόμου να εκφραστεί και να καλλιεργήσει τις συναισθηματικές του ανάγκες. Πολύ εύστοχα η ερευνήτρια χαρακτηρίζει τους εκπαιδευτικούς ταυτόχρονα ως 'συμπαίκτες' (co-players) και 'διαιτητές' (referees) σε ένα παιχνίδι όπου η αυτογνωσία, η υπευθυνότητα, ο επαγγελματισμός και η εμπιστοσύνη πρέπει να είναι κυρίαρχα στοιχεία.

Γι' αυτό το λόγο προτείνονται προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών τα οποία εστιάζουν στις προσωπικές επιστημολογικές απόψεις των διδασκόντων μέσα σε υποστηρικτικά περιβάλλοντα μάθησης. Οι εκπαιδευτές, οι οποίοι επιθυμούν να επιφέρουν αλλαγή στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και, παράλληλα, να τις μετασχηματίσουν παίρνοντας χαρακτήρα περισσότερο εξελιγμένο και κονστрукτιβιστικό, μπορούν να επικεντρωθούν στο να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να

εξωτερικεύσουν τις απόψεις που πρεσβεύουν. Με λίγα λόγια, τα προγράμματα κατάρτισής τους είναι χρήσιμο να υποβοηθήσουν (scaffolding) τους φοιτητές με σκοπό όχι μόνο να τους διευκολύνουν προς αυτή την κατεύθυνση, αλλά να τους βοηθήσουν να ξετυλίζουν την ανισορροπία των προϋπαρχουσών αντιλήψεων και της νέας πληροφορίας μέσα από τη δυνατότητα του αναστοχασμού (Brownlee et al. 2001:250-1; 2011:484-6).

3.4. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών ως ένα στοιχείο του συστήματος της προσωπικής τους θεωρίας

Βασικό αντικείμενο της σύγχρονης κοινωνικής ψυχολογίας είναι η μελέτη των στάσεων της ανθρώπινης συμπεριφοράς ως αυτόματες και αυθόρμητες λειτουργίες που ξεπερνούν τον έλεγχο του ατόμου (Moors & Houwer, 2007; Petty et al., 2007). Διακρίνονται γιατί είναι ακούσιες, μη ελεγχόμενες διαδικασίες, ανεξάρτητες από στόχους, αυτόνομες, ασυνείδητες, γρήγορες και αποτελεσματικές. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Allport (1935:784) *‘οι στάσεις είναι η νοητική και νευρολογική κατάσταση ετοιμότητας η οποία οργανώνεται μέσα από την εμπειρία επιδρώντας δυναμικά και άμεσα στην απάντηση που δίνει το άτομο απέναντι σε αντικείμενα και καταστάσεις με τα οποία συνδέεται’* (*‘mental and neural state of readiness organised through experience exerting a directive or dynamic influence upon the individual’s response to all objects or situations with which it is associated’*). Η δυνατότητα να μετρηθούν (Thurnstone, 1928; Allport, 1935) αναγάγει τις στάσεις σε χαρακτηριστικό και ουσιώδες αντικείμενο μελέτης της κοινωνικής ψυχολογίας.

Η διεθνής βιβλιογραφία αναφέρεται στις στάσεις με πολλούς ορισμούς οι οποίοι ποικίλλουν από απλούς έως και πιο εξελιγμένα μοντέλα στάσεων. Επομένως, οι στάσεις τοποθετούμενες πάνω σε ένα συνεχές (Bohner & Dickel, 2011) αναφέρονται είτε ως σταθερές ολότητες αποθηκευμένες στη μνήμη (stable-entity) είτε ως παροδικές κατασκευές ανάλογα με τις διαθέσιμες πληροφορίες (constructionist view). Έτσι, οι στάσεις είναι μια σειρά αξιολογικών κρίσεων ενός αντικειμένου της σκέψης και διακρίνονται σε υπονοούμενες (implicit) και ενσυνείδητες (explicit). Οι υπονοούμενες στάσεις εκπροσωπούν πεποιθήσεις που έχουν νωρίς αποκτηθεί και δεν έχουν αντικατασταθεί από μετέπειτα αποκτηθείσες ενσυνείδητες στάσεις. Παραδοσιακά οι στάσεις έχουν θεωρηθεί ότι είναι σταθερές αξιολογικές αναπαραστάσεις ενός αντικειμένου εγκατεστημένες στη μακροπρόθεσμη μνήμη (Visser & Mirabile, 2004; Fazio, 2007; Petty et al., 2007). Στην κουνστρουκτιβιστική πλευρά τους συνεχώς οι στάσεις είναι μεν αξιολογικές κρίσεις, σχηματίζονται δε ανάλογα με τις συνθήκες (context-sensitivity) και τις διαθέσιμες πληροφορίες της στιγμής (time-dependent states) (Schwarz, 2000; Gawronski & Bodenhausen, 2007). Τα κύρια χαρακτηριστικά αυτών είναι ότι η αξιολόγηση δημιουργεί ένα κεντρικό σύστημα στάσεων, οι στάσεις αντιπροσωπεύονται στη μνήμη και βασίζονται στην αποτελεσματική, γνωστική και τη συμπεριφοριστική

πληροφορία (Olson & Zanna, 1993). Άλλοτε θεωρούνται ως υποθετικές και άλλοτε ως πραγματικές καταστάσεις (Krosnick et al., 2005). Υπάρχουν και θεωρίες που απηχούν τη μεσότητα και υποστηρίζουν ότι οι στάσεις είναι μια ψυχολογική τάση αξιολόγησης μιας ολότητας (umbrella definition) (Eagly & Chaiken, 2007:582) ή παροδικές αξιολογήσεις οι οποίες σχηματίζονται από σχετικά σταθερές αναπαραστάσεις (Cunningham et al., 2007:736)

Οι στάσεις συνδέονται άμεσα με τις πεποιθήσεις καθώς αποτελούν την υποδομή στο κεντρικό σύστημα πεποιθήσεων του ατόμου και μαζί με τις αξίες και τις προσωπικές αντιλήψεις διαμορφώνουν το σύστημα. Είναι μια ολιστική οργανωμένη δεσμίδα πεποιθήσεων γύρω από ένα αντικείμενο ή μια κατάσταση και η οποία προδιαθέτει την πράξη. Οι αξίες είναι πεποιθήσεις οι οποίες στεγάζουν τις αξιολογικές, συγκριτικές και κριτικές λειτουργίες των πεποιθήσεων έχοντας ως κύριο χαρακτηριστικό την επιτακτικότητα κατά την πράξη. Οι στάσεις, οι αξίες και οι πεποιθήσεις διαφοροποιούνται ανάλογα με την ένταση και τις περίπλοκες συνδέσεις τους μέσα στο σύστημα και αυτό καθορίζει τη σημαντικότητά τους (Rokeach, 1968). Οι στάσεις, όπως τα συναισθήματα, η γνώση του εαυτού, η ανάμνηση γεγονότων και επεισοδίων, η καθημερινή γνώση ανθρώπων και καταστάσεων, η προσωπική εκδοχή της κωδικοποιημένης γνώσης, αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της προσωπικής γνώσης του ατόμου (personal knowledge) (Eraut, 2004).

Σύμφωνα με τη θεωρία της προγραμματισμένης συμπεριφοράς (theory of planned behavior) οι στάσεις (attitudes) μαζί με τους κοινωνικούς παράγοντες (subjective norm) αποτελούν καθοριστικό παράγοντα ελέγχου μιας συμπεριφοράς, ενώ παράλληλα οι πεποιθήσεις αποτελούν εξίσου τις σημαντικές πληροφορίες (salient information) που επιδρούν στη συμπεριφορά (Ajzen & Madden, 1986). Σύμφωνα με την ίδια θεωρία οι εκπαιδευτικοί ενισχύοντας την επαγγελματική τους ταυτότητα και ελέγχοντάς την εσωτερικά (γνώσεις, ικανότητες) και εξωτερικά (εμπόδια, ρόλος των άλλων) ενδυναμώνουν την πεποίθησή τους ότι έχουν πρόσβαση στις απαραίτητες πηγές και ευκαιρίες με σκοπό την ενεργοποίηση τόσο της συμπεριφοράς-στόχου όσο και της δύναμης των παρεμβάσεων που διευκολύνουν αυτή τη συμπεριφορά (perceived behavioural control). Το διοικητικό προσωπικό του σχολείου, οι συνάδελφοι, οι μαθητές, οι γονείς και άλλοι σημαντικοί τρίτοι για τον εκπαιδευτικό (subjective norm) αποτελούν παρεμβάσεις επαγγελματικής ανέλιξης του εκπαιδευτικού, ενώ η προηγούμενη συμπεριφορά και οι συνήθειές του συνιστούν ίσως τους πιο ισχυρούς παράγοντες που οδηγούν τις μελλοντικές συμπεριφορές τους (Ouellette & Wood, 1998; Zint, 2002).

Οι στάσεις παίζουν κεντρικό ρόλο στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στην τάξη τόσο συστηματικά ώστε να έχουν αντίκτυπο στην επίδοση των μαθητών (Glock et al., 2013). Η παραπάνω θεώρηση έχει τις ρίζες της στον ορισμό που έδωσαν οι ερευνητές Greenwald και Banaji (1995:4-5), σύμφωνα με τον οποίο

οι υπονοούμενες στάσεις είναι μη αναγνωρίσιμα ίχνη από προηγούμενες εμπειρίες (traces of past experience). Θεωρούνται ως συνειδητές και ασυνειδήτες, μέρος της εσωτερικευμένης κοινωνικής γνώσης, η οποία περιλαμβάνει την αυτοεκτίμηση (self-esteem) , τα στερεότυπα (stereotypes), τη μη λεκτική αυτόματη κοινωνική γνώση (effortless or automatic social cognition), τις προηγούμενες εμπειρίες (priming and context effects) και τη μη προσβασιμότητα στις αιτίες της συμπεριφοράς (introspective access) αποτελούν στοιχεία της εσωτερικευμένης κοινωνικής γνώσης (Greenwald & Banaji, 1995). Παρόλο που οι υπονοούμενες και ενσυνειδήτες στάσεις είναι αποτέλεσμα μιας μακρόχρονης διαδικασίας μάθησης, είναι δυνατό να μετρηθούν (De Houwer et al., 2009; Haye et al., 2010; Rothermund et al., 2009) και δεν είναι αμετάβλητες (Gawronski & Bodenhausen, 2006; Petty et al., 2007).

Οι στάσεις, λανθάνουσες ή υποσυνειδήτες, μπορούν να ερμηνεύσουν την αναντιστοιχία μεταξύ των δηλωμένων πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών και των πρακτικών που τελικά χρησιμοποιούν. Οι Lim και Chai (2008:818-23) εντοπίζουν ασυμφωνία μεταξύ των κονστρουκτιβιστικών θεωριών που ασπάζονται οι εκπαιδευτικοί και των δασκαλοκεντρικών πρακτικών που τελικά ακολουθούν στην πράξη. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, ενώ φαινομενικά δείχνουν ότι έχουν εντάξει στη διδασκαλία τους κονστρουκτιβιστικά στοιχεία, στην ουσία προσανατολίζονται προς την απόκτηση γνώσεων. Οι ερευνητές προτείνουν αλλαγές τόσο στο σύστημα αξιολόγησης όσο και στην επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Μελετώντας την ασυνέπεια μεταξύ των δηλωμένων παιδαγωγικών πεποιθήσεων των συμμετεχόντων στο δείγμα και των πρακτικών που χρησιμοποιούν για ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη διδασκαλία, ο Chen (2008) προσδιορίζει τους παράγοντες εκείνους οι οποίοι ευθύνονται για αυτή την αναντιστοιχία. Αρχικά, εξωτερικοί παράγοντες, όπως η ανεπαρκής τεχνική και διοικητική υποστήριξη, η έλλειψη χρόνου για την οργάνωση της διδασκαλίας, ενώ παράλληλα, η περιορισμένη θεωρητική κατάρτιση και τέλος, η αντίσταση των εκπαιδευτικών σε κάθε αλλαγή πεποιθήσεων και στάσεων ερμηνεύουν την απροθυμία τους για υιοθέτηση καινοτόμων δράσεων.

Σύμφωνα με την Ertmer (2005) τα παιδαγωγικά πιστεύω των εκπαιδευτικών φαίνεται να αποτελούν ένα επιπρόσθετο εμπόδιο στην ένταξη της τεχνολογίας στην εκπαίδευση. Η συγγραφέας προτείνει τρεις στρατηγικές οι οποίες επηρεάζουν τις αλλαγές στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, ενώ ταυτόχρονα, αποτελούν προϋποθέσεις για επαγγελματική ανέλιξη. Ένα στοιχείο είναι οι προσωπικές εμπειρίες, ιδιαίτερα εάν είναι επιτυχείς, θετικές, ενδυναμώνουν την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών, την αυτοαποτελεσματικότητα και την ικανότητα για επιτυχία. Οι κοινωνικοπολιτιστικές επιρροές, όπως αξίες και απόψεις εκπεφρασμένες από τον κοινωνικό περίγυρο, είναι εξίσου σημαντικές και επηρεάζουν θετικά τα πιστεύω των εκπαιδευτικών σχετικά με την εισαγωγή της τεχνολογίας στην εκπαίδευση. Οι Lawrence και Lentle-Keenan υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί, που οι πεποιθήσεις τους ευθυγραμμίζονται με τα εργαλεία της τεχνολογίας, δείχνουν πιο ενθουσιώδεις και πρόθυμοι να τα χρησιμοποιήσουν (Lawrence &

Lentle-Keenan, 2013:17). Αλλαγές στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών επιφέρουν σημαντικές αλλαγές στις στάσεις και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών. Ο Guskey (2002:387-8) προτείνει ένα εναλλακτικό μοντέλο αλλαγής των στάσεων του εκπαιδευτικού, ως μια δυνατότητα επαγγελματικής ανάπτυξης, λαμβάνοντας υπόψη τις ακόλουθες αρχές: η αλλαγή είναι μια δύσκολη διαδικασία για τους εκπαιδευτικούς, η ανατροφοδότηση είναι αναγκαία για μια βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας με καλύτερα αποτελέσματα και χρειάζεται υποστήριξη και πίεση για μια συνεχιζόμενη πρόοδο στον τομέα της εκπαίδευσης.

Συνεπώς, τα προπαρασκευαστικά προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και οι παραδοσιακές διδακτικές τους προσεγγίσεις για το γνωστικό αντικείμενο, τη μάθηση και τη διδασκαλία αποτελούν το φίλτρο εκείνο με το οποίο οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν τις διδακτικές τους πρακτικές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

4.0 Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού υπό το πρίσμα ενός δυναμικού συνόλου παραγόντων (θεωρία σχήματος, δέσμευση, αναστοχασμός και αυτοαποτελεσματικότητα)

4.1.Ο όρος 'επαγγελματική ταυτότητα' του εκπαιδευτικού

4.2.Θεωρία σχήματος

4.3.Δέσμευση

4.4.Αναστοχασμός

4.5.Αυτοαποτελεσματικότητα

4.0 Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού υπό το πρίσμα ενός δυναμικού συνόλου παραγόντων (θεωρία σχήματος, δέσμευση, αναστοχασμός και αυτοαποτελεσματικότητα)

Στο κεφάλαιο αυτό περιγράφεται ο όρος ‘επαγγελματική ταυτότητα’ του εκπαιδευτικού ως η εικόνα του επαγγελματία εκπαιδευτικού η οποία διαμορφώνεται κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες και με την επίδραση ορισμένων παραγόντων (Kagan, 1992; Eilam & Poyas, 2009; Day, 2006 στο Strudwick & Day, 2014; Smith & Gillespie, 2007). Τα προσωπικά στοιχεία του χαρακτήρα του, η πραγματικότητα της τάξης, η αφοσίωσή του στις αξίες του σχολείου, η εκπαίδευσή του και η έννοια του γνωστικού σχήματος στη διδασκαλία, ως ένα δυναμικό σύνολο παραγόντων, επηρεάζουν τις διδακτικές του προσεγγίσεις. Τα παραπάνω, μέσα από τη διαδικασία του αναστοχασμού, είναι δυνατό να επαναξιολογηθούν με σκοπό την ενδυνάμωση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού και την εμπιστοσύνη τόσο στις ικανότητές τους όσο και στην επίδοση των μαθητών τους.

4.1. Ο όρος 'επαγγελματική ταυτότητα' του εκπαιδευτικού

Διεθνείς έρευνες έχουν δείξει ότι ο εκπαιδευτικός διαθέτει πολλαπλές και αποσπασματικές ταυτότητες (προσωπικές κι επαγγελματικές). Οι αλληλοκαλυπτόμενοι και ανταγωνιστικοί κόσμοι των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και του οικογενειακού περιβάλλοντος συμβάλλουν στη δημιουργία των κοινωνικοπολιτιστικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να διατηρήσουν ή να τροποποιήσουν τις πρακτικές τους, διότι περιβαλλοντικοί, ιστορικοί, πολιτιστικοί και ιδεολογικοί παράγοντες είναι δυνατό να επηρεάσουν την εργασία τους.

Σε ορισμένες μελέτες η ιδέα της επαγγελματικής ταυτότητας συνδέεται με την αυτοεικόνα των εκπαιδευτικών (Cole & Knowles, 1993:458; Nias, 1996:297). Η κατασκευή μιας τέτοιας εικόνας επηρεάζει σημαντικά τον τρόπο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, τον τρόπο επαγγελματικής τους ανάπτυξης και τη στάση τους απέναντι στις εκπαιδευτικές αλλαγές. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο της κατανόησης της επαγγελματικής ταυτότητας ως διαμόρφωση του εαυτού κινούνται οι εργασίες και άλλων μελετητών οι οποίες εντοπίζουν τη συμβολή διαφορετικών παραγόντων στην ανάπτυξή της. Οι διαπραγματεύσεις του ατόμου με τις κοινωνικές καταστάσεις και η εσωτερίκευση των κοινωνικών ρόλων από το άτομο καθορίζει τη διαμόρφωση της ταυτότητάς του (WahTan, 1997 στο Beijaard et al., 2000:750). Ο Beijaard και η ερευνητική του ομάδα (2004:122) ορίζουν, επίσης, την ταυτότητα ως την εικόνα που έχει κάποιος για τον εαυτό του και την ερμηνεία που ο ίδιος και οι άλλοι δίνουν σε αυτή, ενώ ο Kerby (1991 στο Beijaard et al., 2004) θεωρεί το σχηματισμό της ταυτότητας ως την ερμηνεία και την επανερμηνεία των καθημερινών εμπειριών. Έτσι, η εικόνα του επαγγελματία εκπαιδευτικού, που έχει ήδη κατασκευάσει η κοινωνία και που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έχουν διαμορφώσει από τις εμπειρίες τους και το προσωπικό τους υπόβαθρο, αποτελεί και την επαγγελματική ταυτότητά του (Tickle, 2000). Ενώ, λοιπόν, η επαγγελματική ταυτότητα (teachers' biographies) είναι μια ασαφής ιδέα, εξαιτίας του απροσδιόριστου περιεχομένου και της δύσκολης αποσαφήνισης του όρου και των παραγόντων διαμόρφωσής της (Knowles, 1992 στο Beijaard et al., 2004), εντούτοις, ο εκπαιδευτικός περιγράφει την επαγγελματική του ταυτότητα με όρους που ο ίδιος αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως ειδικός του γνωστικού περιεχομένου, της παιδαγωγικής γνώσης και της διδακτικής (Beijaard et al., 2000) μέσα από τις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης και του αναστοχασμού (Cooper & Olson, 1996 στο Franzak, 2002; Kerby, 1991 στο Beijaard et al., 2004). Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού εμφανίζεται και με τη μορφή της "παιδαγωγικής ταυτότητας" ως το αποτέλεσμα της σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ του εκπαιδευτικού, του μαθητή και μιας κοινωνικά κατασκευασμένης γνώσης (Bernstein, 2000 στο Lier, 2007).

Οι παράγοντες που διαμορφώνουν την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού ποικίλουν ανάλογα με τις περιστάσεις. Οι προηγούμενες πεποιθήσεις και γνώσεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών διαδραματίζουν το ρόλο του φίλτρου κατά την κατάρτισή τους και κατά το σχεδιασμό της διδακτικής πράξης. Οι εκπαιδευτικοί φιλτράρουν τη νέα γνώση μέσα από τους φακούς της παλαιάς γνώσης με σκοπό το μετασχηματισμό και την ενσωμάτωση της νέας πληροφορίας στην παλαιά γνώση (Bullough, 1991; Kagan, 1992; Eilam & Poyas, 2009). Η προηγούμενη γνώση έχει τη δυνατότητα να διευκολύνει τη διαδικασία της μάθησης διότι λειτουργεί ως βάση για την κατανόηση και υιοθέτηση αξιόπιστων λύσεων στα προβλήματα της διδακτικής πράξης (Pintrich et al., 1993) ή ακόμα μπορεί να εμποδίζει τη μάθηση εξαιτίας των αντιμαχόμενων απόψεων, νέων και ενστερνιζόμενων. Μια άλλη πηγή διαμόρφωσης της επαγγελματικής ταυτότητας των υποψηφίων εκπαιδευτικών είναι οι μέντορες εκπαιδευτικοί οι οποίοι πολλές φορές- έχουν μεγαλύτερη επίδραση συγκριτικά με τα ακαδημαϊκά μαθήματα κατάρτισης στοχεύοντας στην ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, όπως η αυτογνωσία, η αυτοαντίληψη και η συνειδητοποίηση της προσωπικής τους θεωρίας για την επίτευξη ουσιαστικότερης μάθησης (Kagan, 1992; Φλουρής & Γιώτη, 2012). Αποτελεί μια μορφή αυτογνωσίας και αυτοβελτίωσης με στόχο την επαγγελματική ικανοποίηση, την επιτυχία (Outhred & Chester, 2010; Ensher et al., 2001; McDougall & Beattie, 1997), την αυτοαποτελεσματικότητα (Stajkovic & Luthans, 2003) και την κοινωνικοποίηση του εκπαιδευτικού με αλλαγές στο επίπεδο φυσιολογίας, πνευματικότητας, συναισθήματος και νόησης (Ragins & Kram, 2007).

Τα προγράμματα κατάρτισης, ωστόσο, στοχεύοντας στις πεποιθήσεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών μπορούν να τις επηρεάσουν και να διαμορφώσουν τη διδασκαλία και τη μάθηση (Joram & Gabriele, 1998), ενώ τα καλά οργανωμένα συστήματα πεποιθήσεων τα οποία αντιστέκονται στην αλλαγή, επηρεάζονται και μεταβάλλονται από τις διδακτικές προσεγγίσεις (Winitzky & Kauchak, 1997 στο Gregoire, 2003). Ο Day (Day et al., 2006) υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί ορίζουν την ταυτότητά τους ως το αμάλγαμα προσωπικών και κοινωνικών ιστοριών, πεποιθήσεων και αξιών αλλά και των προσδοκιών τους για το ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί μέσα στο πολιτικό, κοινωνικό, θεσμικό και προσωπικό γίγνεσθαι. Επηρεάζεται- αρνητικά και θετικά-από τις εμπειρίες που βιώνει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη, το θεσμικό πλαίσιο οργάνωσης και τα συγκεκριμένα γεγονότα και για αυτούς τους λόγους είναι αποσπασματική και μεταβαλλόμενη. Τα προσωπικά ποιοτικά στοιχεία του χαρακτήρα του εκπαιδευτικού, οι ηθικές αρετές της διδασκαλίας (το δέον και η αρετή) και ο τεχνικός χαρακτήρας της (σχεδιασμός και παρουσίαση του αντικειμένου και αποτελεσματική διαχείριση της τάξης) διακρίνονται ως διαστάσεις-κλειδιά της καλής διδασκαλίας και ταυτόχρονα απαραίτητα χαρακτηριστικά που συνθέτουν την ταυτότητα του επαγγελματία εκπαιδευτικού (Carr, 2006). Την προσωπική διάσταση της επαγγελματικής γνώσης (προηγούμενη εμπειρία, εικόνες της διδασκαλίας και

των εκπαιδευτικών ως μαθητών, εμπειρική μάθηση) τονίζει και ο Smith (Smith & Gillespie, 2007) η οποία σε συνδυασμό με την ειδική γνώση και το παιδαγωγικό περιεχόμενό της αποτελούν ουσιώδη στοιχεία στην κατασκευή των ταυτοτήτων. Τα προγράμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών εκτιμώνται ότι έχουν μικρή απήχηση στην ανάπτυξη διδακτικών πρακτικών και στη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους.

Κεντρική, επίσης, θέση στη ζωή των εκπαιδευτικών κατέχουν τα συναισθήματα τα οποία εκτίθενται σε βαθιές κοινωνικές επιδράσεις και γι' αυτό έχουν υψηλή πολιτική σημασία. Ο Zembylas (2005:4,15) θεωρεί τη συναισθηματική γνώση (emotional knowledge) ως ένα σημαντικό μέρος της διδασκαλίας και, επομένως, αναγκαίο στην ερμηνεία της διδασκαλίας, του προφίλ του εκπαιδευτικού και της καθιέρωσης συγκεκριμένων αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον ίδιο μελετητή η συναισθηματική κούραση και ελευθερία επιδρούν στη διαχείριση του συναισθήματος σε ένα περιβάλλον πολύπολοκων συναισθηματικών εντάσεων, συγκρούσεων, στόχων, ιδεολογιών και αξιών οδηγούμενων από τη μικροπολιτική του σχολείου. Το άγχος του εκπαιδευτικού, προκαλούμενο από το εκπαιδευτικό σύστημα, τις κυριαρχούσες στάσεις και αξίες της κοινωνίας και από συγκεκριμένες καταστάσεις μέσα στο σχολικό περιβάλλον (πίεση χρόνου, φόρτος εργασίας, έκθεση σε συνεχείς αλλαγές, αξιολόγηση, συνάδελφοι, διαχείριση θεμάτων) επιδρά στην κατασκευή της ταυτότητας των εκπαιδευτικών, την αυτοαποτελεσματικότητά τους, τα κίνητρα, την ικανοποίηση που δέχονται από το επάγγελμα αλλά και την επίδοση των μαθητών (Kyriacou, 2001 στο Montgomery & Rupp, 2005:461). Σημαντική αναφορά γίνεται στην ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού, δηλαδή, στην ικανότητά του να αποκτά γνώση των συναισθημάτων των μαθητών του και να δημιουργεί συναισθηματικούς δεσμούς με αυτούς, καθώς και στη συναισθηματική αντίσταση στην επιρροή των κανονισμών της σχολικής κουλτούρας (Zembylas, 2005). Συνεπώς, τα ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι τα συναισθήματα κατέχουν κεντρική θέση στη δημιουργία των ταυτοτήτων και αποτελούν απαραίτητο συνδετικό κρίκο μεταξύ των κοινωνικών περιστάσεων και των πρακτικών που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός (Day et al., 2006). Το συναισθηματικό κλίμα του σχολικού περιβάλλοντος μπορεί να επηρεάσει τις στάσεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών και να διαμορφώσει τις περιστασιακές ταυτότητες των εκπαιδευτικών (occasional identities) (Stronach et al., 2002).

4.2.Θεωρίες σχήματος

Η θεωρία του γνωστικού σχήματος είναι σημαντική καθώς βοηθά τους ερευνητές να στοχαστούν σχετικά με τις εσωτερικές διεργασίες του νου. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία ένα βασικό στοιχείο της ανθρώπινης γνώσης είναι τα αντικείμενα της μνήμης. Αυτά συνδέονται με την προηγούμενη ακαδημαϊκή γνώση, τις

κοινωνικές και πολιτιστικές καταστάσεις και πρακτικές που βιώνει το άτομο μέσα στην ομάδα στην οποία ανήκει. Πολλές μελέτες έχουν δείξει ότι τα άτομα χρησιμοποιούν στρατηγικές άμυνας με σκοπό να μειώνουν τη σημασία ή ακόμα και να αγνοήσουν τη νέα πληροφορία, ώστε να μην επιδρά στην προηγούμενη γνώση ή στο κεντρικό σύστημα πεποιθήσεων. Τα αντικείμενα μνήμης διακρίνονται στα ενστικτώδη σχήματα (p-prims) τα οποία είναι αδύναμα οργανωμένα, στα σχήματα που επιτρέπουν στους ανθρώπους να αναγνωρίζουν και να ταξινομούν τον εξωτερικό κόσμο σε πρότυπα με σκοπό να ανταποκριθούν νοητικά και σωματικά και στα πιο περίπλοκα δομημένα και υψηλού τύπου σχήματα, τα αντικείμενα της μνήμης, που ομαδοποιούνται σε οικογένειες. Πρόκειται για μια συλλογή ιδεών οι οποίες έχουν την τάση να συνεργάζονται κάτω από συγκεκριμένες καταστάσεις. Εκτός από τα αντικείμενα της μνήμης, ένας άλλος τύπος του γνωστικού σχήματος είναι το νοητικό μοντέλο (mental model), ο τύπος, δηλαδή, της επίλυσης προβλημάτων, το οποίο είναι μια διαδικασία κατασκευής, δοκιμασίας και προσαρμογής των νοητικών αναπαραστάσεων ενός πολύπλοκου προβλήματος ή κατάστασης. Οι παραπάνω γνωστικές δομές είναι χρήσιμες για εκπαιδευτικούς και διδακτικούς σκοπούς. Προάγουν την κατασκευή κατάλληλων νοητικών μοντέλων και, επιπρόσθετα, είναι κεντρικής σημασίας και ενδιαφέροντος καθώς αποτελούν ένα χρήσιμο εργαλείο για την αλλαγή των αντιλήψεων των μαθητών (Derry, 1996:167-70).

Ο Korthagen (2004:80-1) αναζητώντας τον ορισμό της έννοιας του καλού εκπαιδευτικού προσεγγίζει ολιστικά την εκπαίδευση εκπαιδευτικών και τους παράγοντες που επηρεάζουν τη διδασκαλία μέσα από το μοντέλο των επιπέδων-αλλαγών (the onion: a model of levels of change). Τα διαφορετικά επίπεδα συνειδητότητας της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού στην τάξη αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των διδακτικών στρατηγικών καθιστούν τη συμπεριφορά είτε συνειδητή είτε ασυνείδητη και άμεση και διαμορφώνουν την 'περιστασιακή/συμπτωματική μάθηση' ('situated learning') (Korthagen, 2010:101-2, Gee, 1997:243). Το περιβάλλον, η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, οι ικανότητες (δεξιότητες και στάσεις), οι πεποιθήσεις και η επαγγελματική του ταυτότητα καθορίζουν την αποστολή του ως εκπαιδευτικού. Ειδικότερα, οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ή αλλιώς 'Gestalts' και συνίστανται σε ένα συνεκτικό σύνολο προηγούμενων εμπειριών, μοντέλων-ρόλων, αναγκών, αξιών, συναισθημάτων, εικόνων και ρουτίνων τα οποία ενεργοποιούνται κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες. Η έννοια της 'ολότητας' ('gestalt) αποδίδει τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στην τάξη ως ένα δυναμικό και μεταλλασσόμενο σύνολο παραγόντων (εικόνες, σκέψεις, συναισθήματα, ανάγκες, αξίες, τάσεις συμπεριφοράς) (Korthagen & Lagerwerf, 1996:164-6; Korthagen & Kessels, 2001). Σταδιακά ο εκπαιδευτικός συνειδητοποιώντας τους παραπάνω παράγοντες/πηγές (γνώση, συναισθήματα και κίνητρο), που επηρεάζουν τη συμπεριφορά του στην τάξη, είναι σε θέση να αναστοχάζεται- ή ακόμα και να συζητά με συναδέλφους τις διδακτικές του πρακτικές - και να συνδέει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας

του με τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών. Διαμορφώνει, επομένως, ένα νέο νοητικό συνειδητό δίκτυο αρχών, χαρακτηριστικών και ιδεών (γνωστικό σχήμα) το οποίο δομείται πάνω στις νέες εμπειρίες του εκπαιδευτικού (new Gestalt), μπορεί να λειτουργήσει ως παιδαγωγική αρχή και να μεταφερθεί σε παρόμοιες διδακτικές καταστάσεις κατά τρόπο αυθόρμητο και λιγότερο συνειδητό (Korthagen & Lagerwerf, 1996:167, Korthagen, 2010:101). Ο εκπαιδευτικός επιδιώκει τη δημιουργία σχημάτων στη διδασκαλία καθώς επιθυμεί να γνωρίζει τον τρόπο που ενεργεί σε συγκεκριμένες περιστάσεις και όχι απλά να προσπαθεί να τις κατανοεί αφηρημένα με σκοπό την αποτελεσματικότερη διδασκαλία. Η εσωτερική ψυχολογική του ανάγκη για επίδειξη της ικανότητάς του (competence), η συσχέτιση/συνάφεια των διδακτικών του πράξεων (relatedness) και αυτονομία (autonomy) αποτελούν κίνητρα τόσο για αναστοχασμό κατά τη διδακτική πράξη όσο και για την ανάπτυξη προσωπικού σχήματος (self-determination theory) (Ryan & Deci, 2000:67).

Η έννοια του σχήματος περικλείει ουσιαστικά την ικανότητα του εκπαιδευτικού να μετατρέπει σε πράξη τη θεωρητική γνώση που έχει ήδη λάβει κατά την επαγγελματική του κατάρτιση ('practicalise theoretical knowledge') (Cheng et al., 2012) πράγμα το οποίο θεωρείται ένα από τα διακριτά προσόντα του εκπαιδευτικού ως ειδικού της γνώσης και της πρακτικής εφαρμογής (expert teacher) (Tsui, 2009:35). Η παραπάνω ικανότητα αποτελεί, σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, την προσωπική θεωρία (personal theory) ή το σχήμα της διδασκαλίας (schema of teaching) ή, ακόμα, την προσωπική ερμηνεία της θεωρητικής γνώσης του (Eraut, 2000). Ο εκπαιδευτικός την αναπτύσσει μέσα από το διαρκή έλεγχο των διδακτικών πρακτικών και της θεωρητικής γνώσης του (procedural approach), την τροποποίηση και υιοθέτηση νέων διδακτικών προσεγγίσεων (reflective-adaptive approach) και, τέλος, την αναστοχαστική ανάλυση παιδαγωγικών καταστάσεων με ιδιαίτερη έμφαση στις ανάγκες και τις ικανότητες των μαθητών. Η έννοια του ειδικού και αναστοχάζομενου επαγγελματία εκπαιδευτικού διδάσκοντας σύμφωνα με το προσωπικό σχήμα ενέχει, επίσης, την έννοια της δυναμικής και διαδραστικής κατασκευής και επανακατασκευής της επαγγελματικής γνώσης του (construction of the teaching self/teaching repertoire) (Fan Tang, 2004:191-3) και την ικανότητα της παρατήρησης και ανάλυσης καταστάσεων με ταυτόχρονη αιτιολόγηση και πρόταση εναλλακτικών προσεγγίσεων (Van Es & Sherin, 2002:573).

Ο όρος σχήμα αναφέρεται, επίσης, με την έννοια της καλά "αναπτυγμένης πρακτικής θεωρίας" ("well – developed practical theory") η οποία περιλαμβάνει ένα ενσωματωμένο σύνολο εμπειρικής γνώσης (ως ατόμου και εκπαιδευτικού), ακαδημαϊκής ή θεωρητικής γνώσης ή ακόμα και γνώσης αποκτηθείσας μέσα από τη διαδραστική σχέση του εκπαιδευτικού με τρίτους (Buitink, 2009:119). Η ιδιαίτερη αυτή μορφή γνώσης είναι δυνατό να περιγραφεί και να εξωτερικευθεί μέσα από τη δημιουργία νοητικών χαρτών (concept maps) οι οποίοι προτείνονται από τον ίδιο μελετητή (σ.122). Μέσα από τους νοητικούς χάρτες διαφαίνονται τα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας (instructional perspective), οι διαδραστικές σχέσεις

στην τάξη (interactional perspective) και το περικείμενο (contextual perspective). Σύμφωνα με τη θεωρία των νοητικών χαρτών οι βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες αξιολογήσεις, η ανατροφοδότηση, η αιτιολόγηση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων, η χρήση πηγών πληροφόρησης, η συμβολή του περιβάλλοντος, η παρατήρηση φάσεων αλλαγής, η περιγραφή της διαδικασίας μάθησης και ο αναστοχασμός αποτελούν τους παράγοντες εκείνους οι οποίοι υποβοηθούν τη διαδικασία εκμάθησης των διδακτικών πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς. Τα άτομα προχωρούν σε απόρριψη ή παραμόρφωση των νέων δεδομένων για να αποφύγουν την εγκατάλειψη ή τροποποίηση των δικών τους νοητικών σχημάτων (Chinn & Brewer, 1993).

4.3.Δέσμευση του εκπαιδευτικού

Το σχολείο, ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης, ενισχύει τις ικανότητες –προσωπικές και συλλογικές – του εκπαιδευτικού καλλιεργώντας τη συνεργασία μεταξύ των μελών και την προώθηση νέων ιδεών και γνώσεων. Οι εκπαιδευτικοί πειραματίζονται και αναστοχάζονται νέες ιδέες με σκοπό την αναδόμηση της γνώσης τους και την πρόκληση των ικανοτήτων τους (Hoban, 2002; Cassidy et al., 2008; Bennett, 2003). Οι κοινοί στόχοι και αξίες, η κουλτούρα της συνεργασίας, η συλλογική έρευνα, η εμπειρική γνώση και η αναδόμηση της παλαιάς γνώσης (double-loop) αποτελούν τα δομικά στοιχεία της επαγγελματικής κοινότητας μάθησης (PLC) (Snow-Gerono, 2005; Wong, 2010). Η συμβολή της θεωρείται σημαντική στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών καθώς η ίδια αποτελεί μια συνεχώς μεταβαλλόμενη πλατφόρμα ποικίλων μορφών γνώσεων υψηλής ποιότητας απαραίτητη για την ικανοποίηση των πνευματικών αναγκών της σχολικής κοινότητας και των μαθητών (Thoonen et al., 2011), ενώ ταυτόχρονα καλλιεργεί την αφοσίωση του εκπαιδευτικού προς το εκπαιδευτικό επάγγελμα (Coladarcì, 1992; Day, 2008) και τη συμμετοχή του στη σχολική κοινότητα (Park, 2005).

Η δέσμευση του εκπαιδευτικού ορίζεται ως η ψυχολογική ταύτισή του με τους στόχους και τις αξίες του σχολείου, το σεβασμό προς τους επόπτες του και την προθυμία του να συνεργαστεί με τους συναδέλφους του (commitment to school, supervisor and colleagues). Αυτή ενδυναμώνεται μέσα από το αίσθημα δικαιοσύνης που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός για θέματα κατανομής σχολικών πόρων (distributive justice), όπως φόρτο εργασίας, ευθύνες και αμοιβές, διαδικασίας λήψης αποφάσεων (procedural justice) και επικοινωνίας με τα μέλη της σχολικής κοινότητας (interactional justice) και τις προσδοκίες του προς το σχολείο και τα μέλη του (trust) (Ting, 2014). Αποτελεί ουσιαστικά μια “πολυδιάστατη κατασκευή” (multidimensional construct) τεσσάρων διαστάσεων (δέσμευση προς τους μαθητές, τη διδασκαλία, το σχολείο και το επάγγελμα) η οποία επηρεάζει την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του διδακτικού και σχολικού έργου. Ο βαθμός εμπλοκής ή υπευθυνότητας του εκπαιδευτικού στη διαδικασία μάθησης

των μαθητών (commitment to students) και στο διδακτικό έργο (commitment to teaching), οι πεποιθήσεις και η αποδοχή των στόχων και αξιών του σχολείου για την αναβάθμιση της σχολικής κοινότητας (commitment to school), οι στάσεις, και η αφοσίωση στοχεύουν στην ενδυνάμωση και ανάπτυξη του επαγγέλματός του (commitment to profession) (Thien et al., 2014).

Μερικοί θεωρητικοί συνδέουν την κοινωνική και επαγγελματική δέσμευση του εκπαιδευτικού με τη δυναμική της ομάδας στο σχολικό περιβάλλον (Razak et al., 2009). Ο Selamat (Selamat et al., 2013) ανιχνεύει τη θετική και ισχυρή συνάφεια ανάμεσα στη μετασχηματιστική ηγετική συμπεριφορά των διευθυντών του σχολείου (transformational leadership behavior) και την αφοσίωση των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα (organizational commitment). Οι υψηλές προσδοκίες των διευθυντών για την ποιότητα και αποτελεσματικότητα του σχολικού έργου, το κοινό όραμα των διευθυντών και των εκπαιδευτικών για την ενδυνάμωση της σχολικής κουλτούρας και τους στόχους και τις προτεραιότητες του σχολείου αποτελούν τους παράγοντες εκείνους που ενθαρρύνουν την υιοθέτηση νέων διδακτικών και μαθησιακών πρακτικών. Αντιθέτως, η συντηρητική υποδειγματική συμπεριφορά των διευθυντών και η έλλειψη συνεργασίας και ατομικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών συνθέτουν έναν αδύναμο συσχετισμό ανάμεσα στο ρόλο των διευθυντών και τη δέσμευση του εκπαιδευτικού. Ο Hulpia (Hulpia et al., 2012) συνδέει θετικά τη δέσμευση των εκπαιδευτικών με ορισμένα χαρακτηριστικά και λειτουργίες της ηγετικής ομάδας των διευθυντών, βοηθών διευθυντών και καθοδηγητών/μεντόρων των εκπαιδευτικών (ποιότητα, αποκέντρωση και απονομή των λειτουργιών της ηγετικής ομάδας σε όλα τα μέλη της (distributed leadership), συνεργασία (cooperation) και συνοχή (cohesion). Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (participative school decision making), δείχνουν περισσότερη αφοσίωση και δέσμευση στις λειτουργίες της σχολικής μονάδας σε σύγκριση με συναδέλφους τους που δεν τυγχάνουν αντίστοιχων ευκαιριών. Οι παραπάνω σχέσεις δομούνται κάτω από την επήρεια συγκεκριμένων περιεχόμενων παραγόντων (context variables), όπως το φύλο (gender) και η διδακτική εμπειρία (seniority) του εκπαιδευτικού, το μέγεθος της σχολικής (school size) και ηγετικής μονάδας (size of leadership team), τον τύπο (school type) και το είδος του σχολείου (denomination). Η Harris (2009) αναφέρει τα οφέλη της συμμετοχής όλων των μελών της ηγετικής ομάδας (distributed leadership) για την αναβάθμιση της σχολικής κοινότητας δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία και τη μάθηση, τον επαγγελματικό διάλογο και την κοινή στοχοθεσία και κουλτούρα καθώς και τη συνεργασία όλων των μελών της κοινότητας (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, ευρύτερη κοινότητα) με σκοπό τη δια βίου μάθηση. Οι παραπάνω λειτουργικές πρακτικές επιδρούν θετικά στη δέσμευση και την αφοσίωση του εκπαιδευτικού.

Τα παραπάνω συνιστούν ένα θετικό σχολικό κλίμα το οποίο, ωστόσο, ενδυναμώνεται από τις καλές σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και τους συναδέλφους τους καθώς και από την καλή

κοινωνική-συναισθηματική κατάσταση τους προκαλώντας επαγγελματική ικανοποίηση και αποτελεσματικότητα, λιγότερο άγχος και μεγαλύτερη αφοσίωση στο επάγγελμα (Shwu-yong & Waxman, 2009; Collie et al., 2011). Ισχυρός παράγοντας θεωρείται και η καλή συναισθηματική κατάσταση του εκπαιδευτικού η οποία επηρεάζει τις διδακτικές του πρακτικές και τις διαθέσεις των μαθητών για το μάθημα καθώς και την επίδοσή τους (Keller et al., 2014) με έμφαση στη διαδραστική σχέση μαθητή-εκπαιδευτικού και εκπαιδευτικού-διευθυντικού μέλους του σχολείου (Jo, 2014). Επίσης, η συμβολή των οργανωτικών παραγόντων, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, στις κοινές αξίες και γνώσεις των συναδέλφων καθώς και στις ευκαιρίες μάθησης μετατρέπουν το σχολικό περιβάλλον σε κοινότητα επαγγελματικής μάθησης και τους εκπαιδευτικούς σε αποτελεσματικούς λειτουργούς αφοσιωμένους στην επίδοση των μαθητών τους (Lee et al., 2011). Τέλος, φαίνεται ότι ο οικονομικός και εργασιακός δείκτης της ευρύτερης περιοχής του σχολείου, όπου εργάζεται ο εκπαιδευτικός, επηρεάζει το βαθμό επαγγελματικής αφοσίωσης του εκπαιδευτικού (Linnansaari-Rajalin et al., 2015). Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονται σε περιοχές με υψηλό εισόδημα και χαμηλό δείκτη ανεργίας εφαρμόζουν ποιοτικές διδακτικές μεθόδους με στόχο την υψηλή επίδοση των μαθητών (Day et al., 2007).

Ο Mart (2013) τονίζει το πάθος του εκπαιδευτικού (passionate teacher) ως απαραίτητη προϋπόθεση για την αφοσίωση και δέσμευσή του στη σχολική επιτυχία και την ποιότητα μάθησης των μαθητών του. Ο παθιασμένος εκπαιδευτικός παρέχει κίνητρα, ενθαρρύνει για ενεργή μάθηση, προωθεί την πνευματική και ηθική ανάπτυξη των μαθητών ώστε επιφέρει *‘δραματικές βελτιώσεις στη μάθησή τους’* (*dramatic improvements in student learning*) (Rowe, 2003, p.27). Εργάζεται με ενθουσιασμό και αφοσίωση ξοδεύοντας πολύ χρόνο στο σχολείο, πιστεύει στη σπουδαιότητα του επαγγέλματός του, είναι αποτελεσματικός στο ρόλο του, διατηρεί καλές σχέσεις με τους μαθητές του και τη διοίκηση και ενδιαφέρεται για την επιτυχία και το μέλλον του σχολείου. Το πάθος για τη διδασκαλία και τη μάθηση αποτελεί ένα από τα χαρακτηριστικά του σπουδαίου εκπαιδευτικού (great teacher) καθώς ο ίδιος ο εκπαιδευτικός παρατηρεί το ρυθμό και την ποιότητα της μάθησης των μαθητών και αισθάνεται την αποτελεσματικότητα ή όχι των διδακτικών του πρακτικών. Ο Mart παραθέτει τους λόγους που ο Fried (2001) βρίσκει δυνατή σχέση ανάμεσα στην παθιασμένη διδασκαλία και την ποιότητα της μάθησης των μαθητών: οι εκπαιδευτικοί θέτουν υψηλούς στόχους για τους μαθητές τους, δημιουργούν περιβάλλον συνεργασίας, μάθησης και ανάληψης ρίσκου με σκοπό τον αμοιβαίο σεβασμό και την εμπιστοσύνη και, τέλος, προσφέρουν βιωματική μάθηση ως κίνητρο μάθησης.

Επομένως, η δέσμευση του εκπαιδευτικού θεωρείται ένας πολύ σημαντικός παράγοντας διαμόρφωσης της στάσης του εκπαιδευτικού απέναντι στο επάγγελμα. Η δυσλειτουργία των σχολείων αποδίδεται συχνά από τους θεωρητικούς στην έλλειψη δέσμευσης και αφοσίωσης του εκπαιδευτικού στο επάγγελμα τους. Οι Milner και Khoza (2008) θεωρούν ότι το αρνητικό σχολικό κλίμα και το άγχος του

εκπαιδευτικού είναι δυνατό να επηρεάσουν το βαθμό αφοσίωσης στο διδακτικό του έργο σε τέτοιο βαθμό που μπορεί να τον οδηγήσουν σε συνεχή απουσία (absenteeism) αλλά και σε οριστική απόσυρση από τα διδακτικά του καθήκοντα (burnout) (Day, 2008; Firestone, 1996). Ο Erawan (2010) δείχνει ότι ο αφοσιωμένος και ικανοποιημένος από το επάγγελμά του εκπαιδευτικός αισθάνεται ικανός και αποτελεσματικός να εφαρμόσει διδακτικές καινοτομίες, να ενθαρρύνει την αυτονομία και την προσπάθεια των μαθητών, να στηρίζει αδύναμους μαθητές και να δημιουργήσει θετικό κλίμα στην τάξη (Msila, 2011). Η δέσμευση του εκπαιδευτικού οδηγεί στη δέσμευση του μαθητή, στη σχολική του επίδοση και αυτοπεποίθηση καθώς και στην επιτυχία της σχολικής κοινότητας (Park, 2005).

4.4.Αναστοχασμός

Ο Dewey (1933) ορίζει τον αναστοχασμό ως έναν τρόπο σκέψης, ως μια ενεργή, επίμονη και προσεκτική μελέτη των πεποιθήσεων και ως μια υποτιθέμενη μορφή γνώσης την οποία στηρίζει και με βάση αυτή καταλήγει σε συμπεράσματα (στοχαστική σκέψη). Στην εκπαίδευση, ο αναστοχασμός αναφέρεται περισσότερο στο βαθμό επίγνωσης μιας προβληματικής κατάστασης και λιγότερο στην πρόοδο για την επίλυση αυτής.

Για τη σπουδαιότητα του ρόλου του αναστοχαστικού μοντέλου και την ανάγκη να εισαχθεί στα προγράμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών έχουν αναφερθεί ερευνητικά πολλοί μελετητές (Gay & Kirland, 2003; Hatton & Smith, 1995; Howard, 2003). Ενδεικτικά, ο Kagan (1992) προτείνει ένα νέο μοντέλο εξέλιξης μαθητευόμενων εκπαιδευτικών το οποίο στηρίζεται στο αναστοχαστικό μοντέλο και προάγει τα προσωπικά στοιχεία που συνθέτουν τη βιογραφία τους. Υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ανάγκη να προβληματιστούν σχετικά με τις συμπεριφορές τους, τις πεποιθήσεις τους και την εικόνα τους ως εκπαιδευτικοί (Kagan, 1992:162). Ο αναστοχαζόμενος επαγγελματίας είναι ο ειδικός που στηρίζει τον επαγγελματισμό του σε ικανότητες συμπεριφοράς και σε έννοιες (Silcock, 1994:278), βοηθά τους εκπαιδευτικούς να διερευνήσουν τη λανθάνουσα γνώση τους, αφού γεφυρώνει νοητικές διεργασίες και συμπεριφορά (σ.281), γεγονός το οποίο προάγει την ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται καταστάσεις. Ο προβληματισμός τη στιγμή της πράξης (reflection-in-action) (Schon, 1987; Hatton & Smith, 1995) εφαρμόζεται σε καταστάσεις τη στιγμή που αναδύεται το πρόβλημα και αποτελεί αφορμή για εννοιολόγηση της διδασκαλίας.

Η πολύτιμη διαδικασία του αναστοχασμού είναι δυνατό να αλλάξει τις πρακτικές των εκπαιδευτικών και την ποιότητά τους ως επαγγελματίες. Οι προσωπικές διηγήσεις και αυτοβιογραφίες των μαθητευόμενων εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεάσουν τις πεποιθήσεις τους και τις αντιλήψεις τους σχετικά με την

εκπαίδευση (Griffiths, 2000:546), επιβεβαιώνοντας αυτό που οι Connelly και Clandinin (1990:2) υποστηρίζουν ότι "η εκπαίδευση είναι μια κατασκευή και μια ανακατασκευή των προσωπικών και κοινωνικών ιστοριών". Οι εικόνες και οι προηγούμενες εμπειρίες των εκπαιδευτικών σχηματοποιούν τη διαδικασία των Gestalts, η οποία μπορεί να αναιρεθεί μόνο όταν οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίσουν καινούριες εμπειρίες και ευκαιρίες για προβληματισμό (Griffiths, 2000:547-8). Η πρακτική του αναστοχασμού αποτελεί, επίσης, το κεντρικό σημείο του αναστοχαστικού μοντέλου διδασκαλίας του Kane και των συνεργατών του (Kane et al., 2004:283,303) η οποία οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στη βαθμιαία και ιδανική εξέλιξη τους καθώς, σύμφωνα με τους ίδιους, *η καλή διδασκαλία δεν είναι έμφυτη, αλλά μπορεί να διδαχθεί*. Τη συμβολή του αναστοχασμού τόνισαν και οι Korthagen και Wubbels (1995) σύμφωνα με τους οποίους ο αναστοχασμός είναι μια αξιόλογη διαδικασία διότι επιφέρει αλλαγές στην επαγγελματική πρακτική του εκπαιδευτικού. Ο αναστοχαζόμενος εκπαιδευτικός είναι ικανός να προσδιορίσει τις καταστάσεις και τα προβλήματα, αξιολογεί την εμπειρία τους προσεγγίζοντάς την κριτικά, γνωρίζει τις επιθυμίες για μάθηση, μπορεί να περιγράψει και να αναλύσει τις εμπειρίες του, έχει έντονο το αίσθημα της ασφάλειας και της αυτοαποτελεσματικότητας. Επίσης, έχει καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές και τους συναδέλφους του, δέχεται μεγάλη ικανοποίηση από τη δουλειά του με λιγότερες πιθανότητες να την εγκαταλείψει. Ένα άλλο σημαντικό χαρακτηριστικό των αναστοχαζόμενων εκπαιδευτικών είναι η ενίσχυση της ηθικής πλευράς της εκπαίδευσης (Dewey, 1997; Taylor, 1996) αλλά και η δημιουργία διδακτικών στρατηγικών σε πολυπολιτισμικά μαθησιακά περιβάλλοντα με στόχο τη διαφοροποιημένη ανταπόκριση στις ποικίλες κοινωνικές και πολιτιστικές πραγματικότητες των μαθητών (Howard, 2003). Οι παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν τον αναστοχασμό του εκπαιδευτικού είναι το προσωπικό υπόβαθρο, οι στάσεις, οι πεποιθήσεις, οι προσωπικές διδακτικές πρακτικές, το περιεχόμενο του αναστοχασμού, ο τύπος της επικοινωνίας καθώς και το περιεχόμενο της διδασκαλίας (π.χ. τεχνολογία και άλλες ενασχολήσεις εκτός της διδασκαλίας).

Την ενδυνάμωση και την ποιοτική μέτρηση της στοχαστικής σκέψης προτείνει η Lee (2005), αφού πρώτα επισημαίνει ότι το περιεχόμενο και ο βαθμός αποδοχής της εξαρτώνται από το προσωπικό υπόβαθρο του ατόμου, το επιστημονικό πεδίο διδασκαλίας, τον τρόπο μέτρησης αυτής, το περιεχόμενο της αναστοχαστικής σκέψης και το περιεχόμενο (σ.712). Επεμβαίνοντας σε αυτούς τους παράγοντες μπορεί η εκπαίδευση να ενδυναμώσει τη στοχαστική σκέψη και να καλλιεργήσει σκεπτόμενους επαγγελματίες εκπαιδευτικούς. Τον προβληματισμό τους για τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στις επιστημολογικές δομές της γνώσης στο ανθρωπιστικό και θετικό πεδίο σπουδών αντίστοιχα (pure/soft field & pure/hard field) και την αναστοχαστική σκέψη εξέφρασαν οι Kreber και Castleden (2009). Τα τμήματα σπουδών με την επιστημολογική τους δομή, μπορούν να επιδράσουν πάνω στην αναστοχαστική σκέψη. Φαίνεται ότι οι αλλαγές των πεποιθήσεων είναι πιο δυνατές όταν οι εκπαιδευτικοί προέρχονται από ανθρωπιστικά πεδία

σπουδών, διότι προβληματίζονται πολύ περισσότερο πάνω σε στόχους και σκοπούς και στηρίζουν τη διδασκαλία τους στην επικοινωνιακή μάθηση. Οι παραπάνω δείκτες συνιστούν κεντρικές πεποιθήσεις και ο αναστοχασμός πάνω σε αυτές είναι δυνατό να παράγει νέους άξονες διδασκαλίας, μάθησης και εκπαιδευτικούς σκοπούς (σσ.517-25). Ο Fairbanks και οι συνεργάτες του (Fairbanks et al., 2010) συνδέουν τον αναστοχασμό με το προσωπικό όραμα του εκπαιδευτικού, ο οποίος οφείλει να θέτει στόχους προς υλοποίηση, ώστε να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις δυνάμεις που τον περιβάλλουν (σχολείο, κοινότητα, κράτος, πολιτική και οικονομία). Οι πεποιθήσεις και οι προσωπικές πρακτικές θεωρίες των εκπαιδευτικών, το όραμα, η αίσθηση του "ανήκειν" και οι πολιτιστικές τους ταυτότητές είναι παράγοντες που 'ευθύνονται' για την ανάπτυξη στοχαστικών εκπαιδευτικών. Οι προσωπικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν την κρίση και τις αντιλήψεις τους και, κατά συνέπεια, τη συμπεριφορά τους μέσα στην τάξη. Συνεπώς, ο αναστοχασμός λειτουργεί ως προσωπικό σύστημα φιλτραρίσματος των προηγούμενων εμπειριών, πεποιθήσεων, υποθέσεων, προσδοκιών, συναισθημάτων και διαθέσεων, προσωπικών σχεδίων και φιλοδοξιών (Lattivee, 2010). Οι ερευνητές προτείνουν εξωτερική και μελέτη τόσο των προσωπικών θεωριών όσο και των κοινωνικοπολιτιστικών ταυτοτήτων. Οι παραπάνω μελέτες ερμηνεύουν το γεγονός ότι εκπαιδευτικοί με το ίδιο γνωστικό υπόβαθρο ανταποκρίνονται διαφορετικά στις ανάγκες των μαθητών και στις καταστάσεις καθώς διαθέτουν ένα ορισμένο σύνολο απαντήσεων στην αντιμετώπιση κάθε προβληματικής περίπτωσης.

4.5.Αυτοαποτελεσματικότητα

Η αποτελεσματικότητα αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της κοινωνικογνωστικής θεωρίας. Είναι μια ψυχολογική κατασκευή και ερμηνεύει τον τρόπο που η εμπιστοσύνη του ανθρώπου στις ικανότητές του να επηρεάζει το περιβάλλον του, ελέγχει τις πράξεις του δίνοντας τα επιθυμητά αποτελέσματα. Το προσωπικό στοιχείο της αυτοαποτελεσματικότητας είναι δυνατό να συμβάλλει στην πρόβλεψη της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Από τη δεκαετία του εβδομήντα πολλές θεωρητικές και εμπειρικές έρευνες έχουν διεξαχθεί για να ορίσουν τον όρο αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι είναι το σημείο εκείνο που ο εκπαιδευτικός πιστεύει ότι έχει την ικανότητα να επηρεάζει την επίδοση των μαθητών, ακόμα και αυτών που παρουσιάζουν δυσκολίες ή δεν έχουν κίνητρα. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι υπάρχει θετική σύνδεση ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα και τη μάθηση. Ο Arthur Combs συνοψίζει την ουσία της έννοιας στη χαρακτηριστική φράση *Ίσως ο πιο σημαντικός μοναδικός λόγος για την εκπαιδευτική επιτυχία ή αποτυχία ενός ατόμου σχετίζεται με το τι πιστεύει για τον εαυτό του*.

Ο Bandura (1986) χαρακτηρίζει την εμπιστοσύνη που δείχνει το άτομο στην ικανότητά του να εκτελεί με επιτυχία ένα συγκεκριμένο έργο (αυτοαποτελεσματικότητα) ως τον πιο δυνατό παράγοντα πρόβλεψης κινήτρων και συμπεριφοράς. Εντοπίζει τρεις διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας (μέγεθος και ισχύ των προσδοκιών και γενικευσιμότητα) οι οποίες, παρόλο τη μεγάλη σημασία τους στην επίδοση του ατόμου κατά την ολοκλήρωση ενός έργου, παρουσιάζουν διαφορετικό βαθμό λειτουργίας σε κάθε άτομο (1977). Αυτό που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι η τρίτη διάσταση της γενικευσιμότητας διότι οι εμπειρίες κατά τη διάρκεια της ολοκλήρωσης ενός έργου –με πολύ εξειδικευμένες ή γενικές απαιτήσεις– δημιουργούν αντίστοιχες πεποιθήσεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα. Εστίασε σε επτά σημεία-κριτήρια τα οποία αποτέλεσαν παράλληλα και το όργανο μέτρησης της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών: επίδραση σε θέματα λήψης αποφάσεων (decision making) και σχολικών πόρων (school resources), αποτελεσματικότητα σχετικά με τη διδακτική πράξη (instructional efficacy) και την πειθαρχία (disciplinary efficacy), αποτελεσματικότητα στην προσπάθεια ένταξης γονέων και κοινότητας (parental and community involvement) και, τέλος, αποτελεσματικότητα στη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος (positive school climate) (Bandura, 1997).

Τον ορισμό τους για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών διατύπωσε ο Tschannen-Moran (Tschannen-Moran et al., 1998) λέγοντας ότι είναι η πίστη στις ικανότητές τους να οργανώνουν και να εκτελούν πράξεις απαραίτητες για την επιτυχή πραγματοποίηση μιας διδακτικής δραστηριότητας σε συγκεκριμένο περιβάλλον. Οι πηγές που την ισχυροποιούν είναι οι ενεργές εμπειρίες, φυσικές και συναισθηματικές λειτουργίες, ζωντανές διδακτικές εμπειρίες άλλων, λεκτική υποστήριξη και η γνωστική επεξεργασία των παραπάνω ερεθισμάτων (Tschannen-Moran et al, 1998:228-230). Οι διαφορετικές ικανότητες, γνώσεις, στρατηγικές ή ακόμα και προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών αποδεικνύουν ότι η αποτελεσματικότητα εξαρτάται κάθε φορά από τις ειδικές συνθήκες διδασκαλίας. Οι αποτελεσματικοί δάσκαλοι στην αρχή της καριέρας τους παρουσιάζουν ποιότητα στην προετοιμασία της διδασκαλίας τους, ενώ δεν αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στη διάρκεια αυτής. Οποιαδήποτε αλλαγή είναι δυνατό να έχει αρνητικές επιπτώσεις στην αποτελεσματικότητα ακόμα και των έμπειρων εκπαιδευτικών, ενώ έχει θετικές επιπτώσεις, εφόσον οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αναπτύξουν στρατηγικές αντιμετώπισης νέων καταστάσεων. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλό αίσθημα της αποτελεσματικότητας μπορούν εύκολα να εφαρμόσουν νέα προγράμματα και καινοτόμες δράσεις. Οι ίδιοι ερευνητές εντοπίζουν την αλλαγή των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών σχετικών με την αποτελεσματικότητα κατά την εκπαίδευσή τους και στην αρχή της καριέρας τους. Σύμφωνα με τον Akerlind (2005) η επαγγελματική ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού τριτοβάθμιας εκπαίδευσης διακρίνεται ως άνεση του εκπαιδευτικού προς το φαινόμενο της διδασκαλίας, καθώς αισθάνεται περισσότερη εμπιστοσύνη με τον εαυτό του, και έτσι η διδασκαλία γίνεται μια διαδικασία λιγότερο κοπιαστική. Η

εμπειρία κατά την ανάπτυξη διδακτικών ικανοτήτων (στρατηγικές, μέθοδοι, διδακτικά υλικά και γνώση του αντικειμένου) καθιστά τον εκπαιδευτικό περισσότερο αποτελεσματικό. Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού εξελίσσει ταυτόχρονα και τις μαθησιακές ικανότητες των μαθητών, τον ενθουσιασμό και δημιουργεί κίνητρα για μάθηση.

Η αυτοαποτελεσματικότητα είναι ένας πολύ ισχυρός παράγοντας πρόβλεψης της επίδοσης των μαθητών, της κατάκτησης των στόχων, της αλλαγής των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών, της εφαρμογής καινοτόμων μεθόδων και της μείωσης του στρες (Tschannen-Moran et al., 1998:233) ο οποίος είναι δυνατό να αξιολογηθεί μέσα από μια ενοποιημένη και σταθερή δομή τριών παραγόντων (αποτελεσματικότητα για συμμετοχή των μαθητών, διδακτικές στρατηγικές και διαχείριση της τάξης) και είναι δυνατό να αξιολογεί ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων των εκπαιδευτικών (ενεργών και μαθητευόμενων) το οποίο ορίζει την ορθή και αποτελεσματική διδασκαλία (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001:800). Συνδέεται άμεσα με τη σχολική επιτυχία των μαθητών, τα κίνητρα (Midgley et al., 1989) και το συναίσθημα αποτελεσματικότητας που έχουν οι μαθητές (Anderson et al., 1988). Οι αποτελεσματικοί δάσκαλοι επενδύουν στη διδασκαλία, θέτουν στόχους και έχουν φιλοδοξίες (Allinder, 1995), είναι λιγότερο επικριτικοί στα λάθη των μαθητών τους (Ashton & Webb, 1986), αναλαμβάνουν το ρίσκο της ανάληψης νέων στρατηγικών διότι δεν φοβούνται ενδεχόμενη αποτυχία (Ross et al., 1996) και συνεργάζονται με μαθητές οι οποίοι προσπαθούν για την κατάκτηση των μαθησιακών στόχων (Gibson & Dembo, 1984).

Μια απόπειρα προσέγγισης των χαρακτηριστικών της αποτελεσματικής διδασκαλίας κάνουν οι συνοψίζει τις στρατηγικές για μια αποτελεσματική διδασκαλία στην οργάνωση και σαφήνεια του μαθήματος, την πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών και το ευχάριστο κλίμα (Hativa et al., 2001:709). Οι ίδιοι ερευνητές τονίζουν την ιδιαιτερότητα των εκπαιδευτικών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι, παρόλο που δεν έλαβαν μια συστηματική και οργανωμένη παιδαγωγική κατάρτιση, χειρίζονται τις καταστάσεις ορθά παιδαγωγικά με αποτελεσματικότητα, αφού χρησιμοποιούν τη μέθοδο της δοκιμής και της πλάνης, αναστοχάζονται πάνω στην ανατροφοδότηση των μαθητών και προχωρούν σε αυτοαξιολόγηση. Ένα εξίσου σημαντικό εύρημα είναι ο εξατομικευμένος χαρακτήρας της αποτελεσματικότητας καθώς ο κάθε εκπαιδευτικός την ενσαρκώνει διαφορετικά. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο καταξιωμένος μαθηματικός και εκπαιδευτής των μαθηματικών Polya : *“Δεν μπορώ να σας δώσω συγκεκριμένους κανόνες για μια αποτελεσματική διδασκαλία, αλλά υπάρχουν τόσοι καλοί τρόποι διδασκαλίας όσοι είναι οι καλοί δάσκαλοι”*. Ένα εξίσου σημαντικό χαρακτηριστικό της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών αποτελεί η καινοτομία (Darling-Hammond & Bransford, 2007:358-366) απαραίτητο χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών ως ειδικών που προσαρμόζονται σε προβληματικές καταστάσεις (adaptive experts). Το ρόλο της καινοτομίας στην εκπαίδευση τόνισαν και οι

μελετητές Ball και Cohen (1999), υποστηρίζοντας χαρακτηριστικά ότι οραματίζονται την ικανότητα της διδασκαλίας όχι ως μια απλή αποθήκη γεγονότων και ιδεών αλλά ως μια πηγή και δημιουργός δύναμη της γνώσης και των ικανοτήτων απαραίτητων για τη διδασκαλία. Επιπλέον, διαφαίνεται μια σύνθετη σχέση μεταξύ της κουλτούρας, των κινήτρων, του επιπέδου διδασκαλίας, της γεωγραφικής θέσης του σχολείου και των πεποιθήσεων του εκπαιδευτικού για τη συλλογική αποτελεσματικότητα και τα αποτελέσματα που αυτή έχει στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές τους (Knoblauch & Hoy, 2008:169; Klassen et al., 2010:30-1) καθώς οι ίδιοι ερευνητές ορίζουν την αυτοαποτελεσματικότητα ως *‘την εμπιστοσύνη που έχουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την ατομική και συλλογική δυνατότητά τους να επηρεάζουν τον τρόπο μάθησης των μαθητών’*. Η αξιολόγηση των γονέων σε θέματα διδασκαλίας αποτελεί συνάμα ένα πολύ δυνατό πλαίσιο αξιολόγησης της αυτοαντίληψης αλλά παράλληλα και ένα δείκτη της συλλογικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Skaalvik & Skaalvik, 2010:1065). Τέλος, την πολυδιάστατη έννοια της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών αναδεικνύει και ο Minor (Minor et al., 2002) αφού σύμφωνα με αυτόν η μαθητοκεντρική διδασκαλία, η διαχείριση μιας αποτελεσματικής τάξης, οι επαρκείς οδηγίες κατά τη διδασκαλία και ο ικανός, ηθικός, ενθουσιώδης, γνώστης του θέματος και επαγγελματίας εκπαιδευτικός είναι δυνατό να αποτελέσουν κριτήρια της ποιοτικής μεθόδου μέτρησης των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών.

Ενδιαφέρον, τέλος, παρουσιάζει η σχέση ανάμεσα στις προσωπικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ικανότητές τους να ενθαρρύνουν τη μάθηση των μαθητών (διδασκτική αποτελεσματικότητα), την κουλτούρα του σχολικού περιβάλλοντος και τους διδακτικούς στόχους που αυτοί θέτουν. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα αποτελεσματικότητας διδάσκοντας σε ένα υποστηρικτικό και καινοτόμο περιβάλλον ενθαρρύνουν τους μαθητές στον προβληματισμό, την αναζήτηση πηγών μάθησης και τις υψηλές προσδοκίες για σχολική επίδοση (Bandura, 1997; Pajares, 1996; Midgley et al., 1995; Roeser et al., 2002), ενώ, παράλληλα, προβάλλονται περισσότερες ευκαιρίες στον εκπαιδευτικό για επαγγελματική ανέλιξη (Maehr & Midgley, 1996). Ωστόσο, σημαντικό ρόλο φαίνεται να παίζει το αυστηρό γονεϊκό στυλ το οποίο ενθαρρύνει τους υψηλούς διδακτικούς στόχους και ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών. Επομένως, παρατηρείται άμεση σχέση ανάμεσα στις διδακτικές πρακτικές, τη φύση της νοημοσύνης, τη σχολική κουλτούρα, την αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και την ποιότητα των στόχων που θέτει ο εκπαιδευτικός στην τάξη (Deemer, 2004), ενώ ο πιο δυνατός παράγοντας που επηρεάζει την “καλή διδασκαλία” είναι η σχετική εμπειρία είτε με τη μορφή πρόσφατης διδακτικής πρακτικής, είτε με τη μορφή εμπειρίας ως εκπαιδευτικού ή μαθητή. Ακολουθούν οι γενικές φιλοσοφικές, ηθικές και θρησκευτικές πεποιθήσεις, οι διαλέξεις και τα βιβλία και λιγότερο οι ίδιες οι ικανότητες των εκπαιδευτικών, ουσιαστικά ένα αμάγαλμα εμπειρίας και γνώσης, γνωστικών και συναισθηματικών στοιχείων (Entwistle et al., 2000). Την έννοια της εμπειρίας αναφέρουν

και οι Tobin και Tippins (1996) χρησιμοποιώντας τον όρο ‘μεταφορές’ ως τις εμφιλοχωρούμενες πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών αλλά αποτελεσματικές σε δεδομένη στιγμή, αφού καθοδηγούν τις επιλογές του εκπαιδευτικού μέσα από σειρά κατάλληλων πρακτικών που βελτιώνουν το μαθησιακό περιβάλλον της τάξης. Είναι άμεσα εξαρτώμενες από το περιβάλλον στο οποίο λαμβάνει χώρα η διδασκαλία και η μάθηση. Ο αναστοχασμός μπορεί να μεταβάλλει τους διδακτικούς ρόλους και τις μεταφορές οι οποίες τους νοηματοδοτούν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

5.0.Επισκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας σχετικά με την προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών

5.0. Επισκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας σχετικά με την προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών

Η ελληνική βιβλιογραφία επισημαίνει τη δυσκολία στην προσπάθεια να διατυπωθεί μια κοινά αποδεκτή θεωρία της διδασκαλίας η οποία να κατευθύνει τη διδακτική πράξη προς επιθυμητά αποτελέσματα λαμβάνοντας ταυτόχρονα υπόψη, τόσο το υποκείμενο και το αντικείμενο της μαθησιακής διαδικασίας, όσο και την προσωπική φύση της διδακτικής πράξης κοινωνικά και αξιακά προσδιορισμένης (Ματσαγγούρας, 2011). Υπάρχουν πολλές ‘ειδικές’ θεωρίες οι οποίες ενσωματώνουν την αλληλεπίδραση πολυποίκιλων κοινωνικών και πολιτιστικών παραγόντων που επηρεάζουν άμεσα τους σκοπούς και τους στόχους αλλά και τη φύση και τη διαδικασία της διδασκαλίας.

Ο Ματσαγγούρας (2011) προτείνει ένα ολοκληρωμένο σχήμα προσωπικής θεωρίας της διδασκαλίας μέσα από ένα τριεπιπεδικό σύστημα στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης της διδασκαλίας με βασικό σκοπό την προσπάθεια μετατροπής της λανθάνουσας προσωπικής θεωρίας σε συνειδητοποιημένη. Το πρώτο επίπεδο του συστήματος εντοπίζει το βαθμό αποτελεσματικότητας περιλαμβάνει τα έκδηλα στοιχεία της διδασκαλίας (τεχνοκρατική ανάλυση) και συγκεκριμένα τη λεκτική επικοινωνία, τις διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες, την κοινωνική οργάνωση της τάξης, το παραπρόγραμμα και το ψυχολογικό κλίμα της τάξης. Ο τεχνοκρατικός χαρακτήρας της ανάλυσης και εκτίμησης των παραπάνω στοιχείων εντοπίζει το βαθμό αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας. Σε ένα δεύτερο επίπεδο ανάλυσης (ερμηνευτική ανάλυση) προσεγγίζονται τα διλήμματα του εκπαιδευτικού ή αλλιώς οι θεωρητικές παραδοχές των διδακτικών επιλογών του (επιστημολογία, ψυχολογική διαδικασία της μάθησης, φύση και ρόλος του μαθητή, ρόλος και ευθύνες του του εκπαιδευτικού, άσκηση της εξουσίας) ώστε ο εκπαιδευτικός να απεγκλωβιστεί από τον υποκειμενισμό της διδασκαλίας του. Με το τρίτο επίπεδο (αξιολογική ανάλυση) αναζητούνται οι άμεσες (μικροαξιολόγηση) και απώτερες επιπτώσεις της διδασκαλίας (μακροαξιολόγηση) για τη βελτίωση της διδακτικής και εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Ο ίδιος ερευνητής προτείνει ως προέκταση της παραπάνω ανάλυσης το σχήμα της κριτικής αυτοδιερεύνησης (σσ.369-98) προκειμένου ο εκπαιδευτικός να αντιμετωπίσει τα διδακτικά του προβλήματα και να αναπτυχθεί επαγγελματικά. Για την ανάλυση των παραπάνω παραγόντων ο ερευνητής προτείνει κλειδες οι οποίες περιγράφουν το ρόλο και τις δεξιότητες του εκπαιδευτικού, τη φύση και το ρόλο του μαθητή, το ψυχολογικό κλίμα στην τάξη, το διδακτικό πλαίσιο, το παραπρόγραμμα, τα διλήμματα σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα καθώς και τις παιδαγωγικές, ηθικές και κοινωνικές αρχές αξιολόγησης του διδακτικού έργου (σσ.233-65, 277-340, 343-68).

Τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον επαγγελματισμό και την επαγγελματική ανάπτυξη εξετάζουν οι Υφαντή και Φωτοπούλου (2011:70-83). Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη σημαντικότητα του επαγγελματισμού και της επαγγελματικής ανάπτυξης στο διδακτικό τους έργο. Η πλειοψηφία του δείγματος των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η συμβολή τους στη μάθηση των μαθητών και στη διαδικασία της μάθησης είναι, η συνεργασία με τους συναδέλφους καθώς και η διαρκής κατάρτισή τους και η συμμετοχή σε καινοτόμες δραστηριότητες αποτελούν τους παράγοντες εκείνους που ενισχύουν τον επαγγελματισμό τους.

Η Κοσσυβάκη (2003) χαρακτηρίζει την προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών ως το πλαίσιο της διδακτικής κουλτούρας τους το οποίο περιλαμβάνει στάσεις, αντιλήψεις, παγιωμένες διδακτικές συμπεριφορές και νοοτροπίες που αντιστέκονται σε κάθε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Η ερευνήτρια επιχειρεί να προσδιορίσει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη διδακτική τους ετοιμότητα και δυνατότητα παρέμβασης σε εκπαιδευτικές καταστάσεις και νομικά κενά. Με τη βοήθεια ενός ερωτηματολογίου η ερευνήτρια μελετά τη διδακτική ετοιμότητα στα πεδία του αναλυτικού προγράμματος και των περιεχομένων της διδασκαλίας, του διδακτικού σχεδιασμού, των μεθόδων διδασκαλίας και των διαδικασιών αξιολόγησης της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Η έρευνα δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική αυτοεικόνα και θεωρούν ως προσωπική επιτυχία τη διδακτική πράξη, ενώ διάκειται αρνητικά προς την εκπαιδευτική πολιτική και τους περιορισμούς της προκατασκευασμένης διδακτικής πράξης (σσ. 198-203).

Οι Φλουρής και Γιώτη (2012) σχεδίασαν και εφάρμοσαν ένα εκλεκτικό μοντέλο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία Ρομά από ομότεχνους μέντορες. Στη βάση αυτού του μοντέλου οι ερευνητές θεωρούν σημαντική την απόκτηση επίγνωσης ενός πλαισίου παραδοχών (πεποιθήσεις, αντιλήψεις, ιδεολογίες, στερεότυπα) από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να αναπτύξουν τη δική τους προσωπική θεωρία απέναντι στις διλημματικές καταστάσεις που αντιμετωπίζουν κατά τη διδακτική πρακτική. Η επιμόρφωση συμπεριλαμβάνει δράσεις διαφοροποίησης του αναλυτικού προγράμματος και αξιοποίησης του πολιτισμικού κεφαλαίου των Ρομά, εναλλακτικές διδακτικές πρακτικές, καθώς επίσης, και την παιδαγωγική και διδακτική στήριξη των εκπαιδευτικών. Στόχος είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοδιερεύνησης και κριτικού αναστοχασμού, ώστε οι εκπαιδευτικοί να συνειδητοποιήσουν και να αναθεωρήσουν τις δυσλειτουργικές προσωπικές τους θεωρίες και απόψεις και να ακολουθήσουν νέα παραδείγματα διδακτικής πρακτικής (σσ. 83-4).

Σε έρευνα για τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με το σύνδρομο της υπερκινητικότητας, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι αυτές επηρεάζουν σημαντικά τη σχολική επίδοση των τελευταίων (Kakouros et al., 2004). Τα συμπτώματα της υπερκινητικότητας χαρακτηρίζονται ως περισσότερο ή λιγότερο προβληματικά ανάλογα με την κυρίαρχη κουλτούρα της κοινωνίας και του

εκπαιδευτικού συστήματος από την οποία επηρεάζεται ο εκπαιδευτικός (culture-linked values). Στην Ελλάδα το σχολικό περιβάλλον επιβραβεύει συμπεριφορές μαθητών που ενισχύουν την ακαδημαϊκή επιτυχία και απορρίπτει άκριτα τα συμπτώματα ανυπακοής και αδιαφορίας τόσο ως προς τις σχολικές εργασίες όσο και ως προς τις υποδείξεις του εκπαιδευτικού.

Στην έρευνά της η Mattheoudakis (2007) υποστηρίζει ότι τα ακαδημαϊκά προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών είναι δυνατό να αλλάξουν τις πεποιθήσεις και αντιλήψεις των εκκολαπτόμενων εκπαιδευτικών καθώς αντανακλούν νέες θεωρίες που καταρρίπτουν τις ισχυρές παραδοσιακές αντιλήψεις τους με τις οποίες εισέρχονται στην πανεπιστημιακή εκπαίδευσή τους. Μελετώντας την επίδραση των υποχρεωτικών και προαιρετικών πανεπιστημιακών μαθημάτων των φοιτητών της αγγλικής γλώσσας σε αντιλήψεις τους, όπως η προτεραιότητα της γραμματικής, της προφοράς και του σωστού λεξιλογίου στην κατάκτηση της γλώσσας καθώς και ο ρόλος του δασκάλου να διορθώνει και να ελέγχει, συμπεραίνει ότι πράγματι επέρχεται αλλαγή στις πεποιθήσεις μεταξύ του πρώτου και τέταρτου ακαδημαϊκού έτους.

Ωστόσο, η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και κουλτούρα καθώς και η σχολική ρουτίνα υποστηρίζουν ένα συγκεκριμένο μοντέλο διδασκαλίας της απλής μετάδοσης της γνώσης. Οι εκπαιδευτικοί τείνουν να επιστρέφουν σε γνωστές και δοκιμασμένες διδακτικές πρακτικές όταν αντιμετωπίζουν προβληματικές καταστάσεις στην τάξη (Lamb, 1995).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

6.0 Διαστάσεις, προβλήματα και προοπτικές

6.1. Διαστάσεις ασυμβατότητας της προσωπικής θεωρίας και των διδακτικών προσεγγίσεων

6.2. Μπορούν να αλλάξουν οι πεποιθήσεις;

6.3. Προϋποθέσεις αντικατάστασης κεντρικών πεποιθήσεων

6.4. Θεωρίες αλλαγής των πεποιθήσεων

6.5. Μέσα και τρόποι αλλαγής των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών

6.0.Διαστάσεις, προβλήματα και προοπτικές

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζουμε την επισκόπηση της βιβλιογραφίας σε σχέση με την δυνατότητα αλλαγής των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών κάθε επιστημονικού πεδίου σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Η σχετική έρευνα πραγματοποιείται σε πέντε επίπεδα. Αρχικά, κάνουμε μια προσπάθεια να εντοπίσουμε τις διαστάσεις ασυμβατότητας της προσωπικής θεωρίας και των διδακτικών προσεγγίσεων των εκπαιδευτικών (Gess-Newsome et al., 2003; Tsangaridou & O'Sullivan, 2003; Goelz, 2004; Kelly, 2009). Έπειτα, αναζητάμε τη δυνατότητα αλλαγής των προσωπικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών μέσα από την οπτική της διδακτικής πραγματικότητας και μια σχηματική δομή αναπαράστασης των πεποιθήσεων αναδεικνύουμε τις πιθανές προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες οι κεντρικές πεποιθήσεις αντικαθίστανται από άλλες (Nespor, 1987; Pintrich et al., 1993; Ματσαγγούρας και Χέλμης, 2005). Στη συνέχεια, παρουσιάζουμε τις προϋποθέσεις αντικατάστασης των κεντρικών πεποιθήσεων (Feldman, 2000; Johnson, 2006) και αναλύουμε τις θεωρίες αλλαγής των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών οι οποίες υπάγονται στη θεωρητική οπτική της αλλαγής των αντιλήψεων (conceptual change) (Argyris & Schon, 1974; Schein, 1992; Posner & Strike, 1992; Vosniadou, 1994; Kuhn, 2000; Merriam, 2004). Ακολουθεί ο εντοπισμός και η ανάλυση μιας σειράς επιστημονικών μέσων και τρόπων για την αλλαγή και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προκειμένου να εντοπίσουμε τις περιοχές και τα μέσα με τα οποία συντελείται η αλλαγή, στις οποίες παραπέμπουν οι σκοποί, οι στόχοι και η θεματική των μοντέλων (Patrick & Fletcher, 1998; Feldman, 2000; Hoet et al., 2001; Bottery, 2006; Φλουρής & Γιώτη, 2012).

6.1 Διαστάσεις ασυμβατότητας της προσωπικής θεωρίας και των διδακτικών προσεγγίσεων

Πολλές έρευνες έχουν μελετήσει τις προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών οι οποίες έχουν σχηματισθεί από τις μαθητικές, φοιτητικές και προσωπικές τους εμπειρίες. Γι' αυτό το λόγο οι ερευνητές αναφέρονται τόσο στην έλλειψη συνοχής και συνέπειας στις πρακτικές μεταξύ των εκπαιδευτικών (Feiman-Nemser, 1984; Ross, Cornet & McCutcheon, 1992) όσο και σε ένα είδος ασυμφωνίας και ασυμβατότητας ανάμεσα στις πεποιθήσεις και στις πράξεις τους. Η βιβλιογραφία προτείνει τις παρακάτω θεωρίες οι οποίες είναι δυνατό να ελέγξουν τη σχέση μεταξύ των προσωπικών αντιλήψεων και των διδακτικών πρακτικών στην τάξη (Argyris & Schon, 1974; Sanders & McCutcheon, 1986; Tinning, 1988; Knight & Smith, 1989; Tsangaridou & O'Sullivan, 2003; Goelz, 2004).

Οι θεωρίες της πράξης οι οποίες διακρίνονται σε θεωρίες στην πράξη (theories in use) και ενστερνιζόμενες θεωρίες (espoused theories) αναφέρουν ότι τα άτομα διαθέτουν νοητικούς χάρτες με τη βοήθεια των οποίων προχωρούν στο σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αναθεώρηση των πράξεών τους. Επομένως, είναι αυτοί που ουσιαστικά οδηγούν τις πράξεις και τη συμπεριφορά του ατόμου, έχουν εσωτερικευμένες δομές και διαμορφώνουν τη θεωρία στην πράξη (theories in use). Στον αντίποδα η ενστερνιζόμενη θεωρία γίνεται κοινωνός συγκεκριμένων συμπεριφορών του ατόμου κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες εξωτερικεύοντας τις πράξεις. Ελάχιστοι άνθρωποι έχουν επίγνωση των νοητικών χαρτών, των εσωτερικών, δηλαδή, κινήτρων που καθοδηγούν τις πράξεις τους. Οι μελετητές (Argyris & Schon, 1974 στο Argyris, 1976) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι υπάρχει ασυμφωνία ανάμεσα στις εσωτερικές πεποιθήσεις του ατόμου και στην εξωτερικευμένη συμπεριφορά του η οποία παρουσιάζεται ως 'καλό' χάσμα. Ο αναστοχασμός πάνω στις αντιλήψεις μπορεί να αμβλύνει το χάσμα και να αποκαλύψει τα πραγματικά κίνητρα των πράξεων. Ο Schon (1983) κάνει τη διάκριση ανάμεσα στην 'τεχνική λογική' ('technical rationality') των εκπαιδευτικών η οποία αντανακλά τις γενικές πεποιθήσεις τους και τον 'αναστοχασμό στην πράξη' ('reflection in action') που ουσιαστικά εφαρμόζεται στην πράξη. Οι πεποιθήσεις σχετικά με τις καλές πρακτικές δε συνάδουν με την πραγματικότητα της πράξης (Knight & Smith, 2006:434).

Οι Gess-Newsome et al. (2003) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι προσωπικές πρακτικές θεωρίες, οι οποίες σχηματίζονται μέσα από την εμπειρία και τον αναστοχασμό, περιλαμβάνουν εικόνες για τη διδασκαλία και τη μάθηση, το ρόλο των μαθητών και των εκπαιδευτικών, τους στόχους και τις μεθόδους για τη διδασκαλία του περιεχομένου, ενώ ασκούν πολύ δυνατή επίδραση στις διδακτικές πρακτικές. Το συναίσθημα της δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών προς συγκεκριμένες παιδαγωγικές και διδακτικές στρατηγικές κατά την είσοδό τους στο πρόγραμμα αποτελεί κίνητρο τόσο για την αλλαγή αυτών των στρατηγικών όσο και για την ταυτόχρονη εξωτερίκευση και ενδυνάμωση των διαφορετικών

εσωτερικευμένων πεποιθήσεών τους. Η ασυμβατότητα των αντιλήψεων και πράξεων έρχεται ως αποτέλεσμα είτε της απροθυμίας του ίδιου του εκπαιδευτικού να αναστοχαστεί και να αναπλαισιώσει τις απόψεις του είτε της έλλειψης παιδαγωγικής και διδακτικής καθοδήγησης στην υιοθέτηση μαθητοκεντρικών απόψεων.

Μια άλλη θεωρία, η οποία μπορεί να ερμηνεύσει τόσο τη λήψη αποφάσεων από τους εκπαιδευτικούς και τη μετάδοση μαθησιακών εμπειριών προς τους μαθητές όσο και την ασυνέπεια των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών και των διδακτικών τους πρακτικών, είναι αυτή του αναλυτικού προγράμματος (curricular theory) (Kelly, 2009; Tsangaridou & O'Sullivan, 2003). Σύμφωνα με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος (program priorities), ο κάθε μαθητής θα πρέπει να κατέχει τις κατάλληλες γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες για να επιτελέσει ορισμένες δραστηριότητες. Οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για τον προσανατολισμό των παιδιών στους παραπάνω στόχους προωθώντας τη συνεργασία, την ανεξάρτητη μάθηση, την ανάπτυξη πνευματικών ικανοτήτων και την υπευθυνότητα. Δίνοντας έμφαση στο περιεχόμενο του γνωστικού αντικείμενου (content focus) οι εκπαιδευτικοί ενσωματώνουν τους στόχους του μαθήματος και την καθημερινότητα των μαθητών στο γνωστικό περιεχόμενο (Tsangaridou & O'Sullivan, 2003). Παράλληλα, δυναμικοί παράγοντες που αλληλοεπιδρούν, όπως η προσωπικότητα, τα ταλέντα/κλίσεις και οι ενέργειες του εκπαιδευτικού, η φύση των μαθητών, οι ψυχολογικοί παράγοντες, το σχολικό κλίμα επηρεάζουν τις συνέπειες των πράξεων του (Sanders & McCutcheon, 1986:53).

Σύμφωνα με τις παιδαγωγικές θεωρίες (pedagogical theories) της διδακτικής μορφής και του παιδαγωγικού κλίματος (instructional format and climate) (Tsangaridou & O'Sullivan, 2003), οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τις διδακτικές τους στρατηγικές στηριζόμενοι στη φύση του περιεχομένου, στους διδακτικούς στόχους και τα χαρακτηριστικά του μαθητή. Η στρατηγική της 'ενεργητικής' διδασκαλίας υποστηρίζει δραστηριότητες καθοδηγούμενες από τον εκπαιδευτικό αλλά παράλληλα και τροποποιημένες από τους ίδιους τους μαθητές μέσα σε ένα πλαίσιο διάδρασης με τους εκπαιδευτικούς. Η 'έξατομικευμένη' προσέγγιση της διδασκαλίας στοχεύει στη δημιουργία ανεξάρτητων υποκειμένων μάθησης καθώς οι μαθητές επιλέγουν τις δραστηριότητές τους σύμφωνα με το επίπεδο ικανοτήτων τους. Η παιδαγωγική ατμόσφαιρα της τάξης προσανατολίζεται στην ανάπτυξη δραστηριοτήτων και ικανοτήτων που στηρίζουν και προωθούν το αναπτυξιακό επίπεδο του κάθε μαθητή. Έπειτα, ο σκοπός του διδακτικού έργου (instructional tasks) είναι τα ενδιαφέροντα των παιδιών, οι ανάγκες τους και οι ικανότητές τους τα οποία λαμβάνονται υπόψη κατά την επιλογή, παρουσίαση και δόμηση του διδακτικού έργου με σκοπό τη διευκόλυνση επιτυχών μαθησιακών εμπειριών. Ο εκπαιδευτικός αποσαφηνίζει τα χαρακτηριστικά του διδακτικού έργου, κινητοποιεί τους μαθητές και τους ανατροφοδοτεί δείχνοντας ευαισθησία απέναντι στη μάθηση των μαθητών και συμβάλλοντας στη δημιουργία ενός 'δραστήριου, ευτυχισμένου και καλού' μαθητή (busy, happy and good student) (Placek, 1983 στο Cothran & Ennis, 1998). Τέλος, οι σχολικές

τάξεις, σύμφωνα με τις παιδαγωγικές θεωρίες, λειτουργούν ως κοινωνικά συστήματα στα οποία οι μαθητές και οι καθηγητές διαπραγματεύονται μεταξύ τους το περιεχόμενο και το νόημά του (Doyle, 1992; Siedentop, 1991b). Απαραίτητη προϋπόθεση για τη σωστή λειτουργία του συστήματος είναι η συνεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών με σεβασμό στη διαφορετικότητα. Η διεθνής βιβλιογραφία δείχνει ότι οι απαιτήσεις των εκπαιδευτικών μειώνονται προκειμένου να κερδίσουν και να διατηρήσουν τη συνεργασία των μαθητών (Doyle, 1992 στο Remillard & Bryans, 2004; Siedentop et al., 1994).

Οι κοινωνικές θεωρίες της εκπαίδευσης αναφέρονται στην ισότητα των φύλων (gender equity) και τα πολιτικά και ηθικά ζητήματα της εκπαίδευσης (moral and political issues) (Tsangaridou & O'Sullivan, 2003). Οι παιδαγωγικές στρατηγικές υποστηρίζουν την ισότητα των φύλων στη μάθηση ενισχύοντας την αρχή της ανάπτυξης των ικανοτήτων η οποία εστιάζει στην καλλιέργεια των πνευματικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών και όχι στις έμφυλες διαφορές των συνεργατών κατά την άσκηση δραστηριοτήτων. Μια άλλη παιδαγωγική πρακτική είναι αυτή της παρουσίασης στην τάξη επιτυχημένων προτύπων από διάφορους τομείς –κυρίως γυναικείων- για την κατάρριψη των στερεοτύπων (Griffin, 1985 στο Jacobs, 1996; Vertinsky, 1992; Williamson et al., 1996 στο Tsangaridou & O' Sullivan, 2003). Επομένως, ο σχεδιασμός του διδακτικού έργου πρέπει να παρέχει στους μαθητές ίσες ευκαιρίες πνευματικής ανάπτυξης. Ωστόσο, παρατηρείται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ομοιομορφία προσωπικών θεωριών μεταξύ διαφορετικών εκπαιδευτικών και ασυνέπεια εσωτερικευμένων απόψεων και πράξεων στον ίδιο εκπαιδευτικό (Tsangaridou & O'Sullivan, 2003). Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν μεν στην ανάπτυξη ανεξάρτητου υποκειμένου μάθησης, στην πράξη δε, το στυλ διδασκαλίας είναι δασκαλοκεντρικό με τις αντίστοιχες δραστηριότητες. Οι μαθητές μαθαίνουν να γίνονται περισσότερο ανταποκρίσιμοι στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού και λιγότερο υπεύθυνοι και ανεξάρτητοι για την οικοδόμηση της γνώσης τους. Επίσης, υποστηρίζουν θεωρητικά τη δυνατότητα επιλογής του περιεχομένου του μαθήματος από το μαθητή, αλλά κατά τη διδακτική πρακτική δεν παρέχονται αντίστοιχες δυνατότητες στους μαθητές. Το τρίτο σημείο ασυμβατότητας είναι η διαδικασία συνεργασίας και διαπραγμάτευσης εκπαιδευτικών και μαθητών. Στην έρευνα οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν συγκεκριμένες προσδοκίες από τους μαθητές και ουσιαστικά δεν τις διαπραγματεύονται παρόλο τις αρχικές αντίθετες ενδείξεις.

Οι Knight και Smith (1989) περιγράφουν την παραπάνω ασυμφωνία λόγων και πράξεων στην τάξη ως 'χάσμα'. Οι αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την καλή πρακτική δε συνάδουν με την πραγματικότητα στην τάξη κάτι που πρέπει να απασχολεί τους σχεδιαστές αναλυτικών προγραμμάτων και προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Η καλή διδακτική πρακτική λαμβάνει διάφορες μορφές σε διαφορετικές περιοχές του αναλυτικού προγράμματος με αποδέκτες τα παιδιά διαφορετικών

ικανοτήτων και περιστάσεων σε ένα περιβάλλον με περίπλοκες φυσικές και ψυχολογικές διαστάσεις όπου ο εκπαιδευτικός καλείται να συμφιλώσει ταυτόχρονα πολλές διαφορετικές προτεραιότητες. Αυτό ερμηνεύει μια σειρά από πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη και έρχονται σε διάσταση με τις πεποιθήσεις τους, δεν μπορούν να εννοιοποιηθούν, οπότε και παραμένουν απούσες. Αντίθετα, οι Cohen & Ball (1990) εντοπίζουν ισχυρή σύνδεση ανάμεσα στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και στις διδακτικές πρακτικές προσπαθώντας να απαντήσουν στο εύλογο ερώτημα 'Με ποιο τρόπο διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί το γνωστικό αντικείμενο των μαθηματικών, αφού ποτέ δεν τον διδάχτηκαν και ποτέ δεν είχαν τέτοια εμπειρία;'. Οι προσωπικές τους πεποιθήσεις και η παγιωμένη τακτική τους λειτουργούν ως φίλτρο για τη χρήση του νέου υλικού, ωστόσο, θεωρούνται σημαντικοί φορείς καινοτόμων αλλαγών.

Ο Gess-Newsome (2002) ανιχνεύει σε αυτή την ασυμβατότητα το 'παράδοξο' των σχολικών καινοτόμων αλλαγών χωρίς ουσιαστική διαφορά στις διδακτικές πρακτικές. Η ποικιλία των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, η δημιουργικότητά τους, τη γνώση του περιεχομένου και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία. Αυτή η διαφορετικότητα στάσεων και αντιλήψεων αντανακλά τις διαφορετικές πεποιθήσεις, αποφάσεις και κρίσεις των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο της γνώσης, οι οποίες οδηγούν τις διδακτικές πρακτικές και αποτελούν κυρίαρχο παράγοντα επίδρασης του σχεδιασμού της διδασκαλίας. Οι Murray και MacDonald (1997) αποδίδουν στο φαινόμενο τρεις πιθανές εξηγήσεις: απογοήτευση από τους περιορισμούς του περιβάλλοντος στην πραγματοποίηση των σκοπών τους, αντανάκλαση των πραγματικών πεποιθήσεών τους και όχι των υπολανθάνουσων αντιλήψεων τους (Argyris & Schon, 1974), έλλειψη επαρκούς κατάρτισης και επαγγελματικής ανάπτυξης για τη μετατροπή των διδακτικών αντιλήψεων σε κατάλληλες διδακτικές πρακτικές.

Αξιοσημείωτη είναι και η θεωρία του μεικτού συστήματος πεποιθήσεων (Goelz, 2004). Σύμφωνα με τη θεωρία οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν ένα τρίτο μεικτό σύστημα πεποιθήσεων στο οποίο ενυπάρχουν οι παραδοσιακές και οι κονστρουκτιβιστικές αντιλήψεις. Η συνύπαρξη διαφορετικών αντιλήψεων είναι δυνατό να δημιουργήσει ασυμβατότητα μεταξύ των αντιλήψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών. Εκπαιδευτικοί που πιστεύουν σε μη παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας τείνουν πολλές φορές να ακολουθούν παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας εξαιτίας πολλαπλών περιορισμών να εφαρμόσουν τις διδακτικές αντιλήψεις τους μέσα στην τάξη. Συνήθως, οι εκπαιδευτικοί που αυτοπροσδιορίζουν τη μέθοδο διδασκαλίας τους ως μεικτή παρατηρούνται να εφαρμόζουν μη παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας αν και προσπαθούν να παραμείνουν προσκολλημένοι στην παραδοσιακή προσέγγιση. Η εμμονή τους στην παραδοσιακή προσέγγιση έχει ως στόχο την υποβοήθηση των μαθητών με υψηλό επίπεδο ικανοτήτων/διακρίσεων στην πράξη, όμως, χρησιμοποιούνται μη παραδοσιακοί μέθοδοι διδασκαλίας καθώς θέλουν να προσεγγίσουν και να υποβοηθήσουν μαθητικά τους μαθητές κατώτερου

επιπέδου στην τάξη. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε μαθητές ικανοτήτων υψηλού επιπέδου έχουν την τάση να χρησιμοποιούν παραδοσιακές ή μεικτές μεθόδους διδασκαλίας, ενώ οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε μαθητές κανονικού επιπέδου είναι πολύ πιθανό να χρησιμοποιούν μη παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας (projects, παρουσιάσεις, δραστηριότητες). Τα προβλήματα πειθαρχίας, ανωριμότητας και αξιολόγησης των μαθητών, γραφειοκρατίας και μεγέθους της τάξης αποτελούν τους εξωτερικούς παράγοντες που εμποδίζουν τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους και να προετοιμάσουν διδακτικά τα μαθήματά τους σύμφωνα με την ιδεολογία τους.

6.2 Μπορούν να αλλάξουν οι πεποιθήσεις;

Ο προβληματισμός και η συζήτηση για την αλλαγή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ξεκινά με την εξέταση της πιθανότητας αυτής της αλλαγής. Πρέπει να λάβει κανείς υπόψη του ότι η ακαμψία της διδακτικής πραγματικότητας σε συνδυασμό με την ισχυρή θέση των πεποιθήσεων στο γνωστικό σύστημα του ατόμου δυσκολεύει αυτή την αλλαγή, ωστόσο, δεν την καθιστά ανέφικτη. Πιο συγκεκριμένα, μια σημαντική παράμετρος των θεωριών μάθησης και ανάπτυξης του εκπαιδευτικού είναι η γνώση, οι ικανότητες και οι στάσεις που διαθέτει ο εκπαιδευτικός και βελτιώνει σταδιακά για να πετύχει τη βέλτιστη διδασκαλία. Το σύνολο, ωστόσο, αυτών των χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού δεν αναπτύσσεται σε προγράμματα εκπαίδευσης υποψήφιων εκπαιδευτικών αλλά είναι το αποτέλεσμα προσωπικών πεποιθήσεων του για τη μάθηση και τη διδασκαλία. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με τρία βασικά προβλήματα της διδασκαλίας: 'η μάθηση από παρατήρηση', 'το πρόβλημα της δράσης' και 'το πρόβλημα της περιπλοκότητας' τα οποία αντανακλούν τις προσωπικές πεποιθήσεις τους.

Ο Lortie (1975 στο Borg, 2004) επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί μεταφέρουν στην τάξη τις προσωπικές τους εμπειρίες από τα μαθητικά τους χρόνια και εφαρμόζουν παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές και αντιλήψεις για τη μάθηση και τη διδασκαλία ('μάθηση από παρατήρηση'). Αναφέρει χαρακτηριστικά ότι *'οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί συνήθως εσωτερικεύουν τις πρακτικές των δικών τους εκπαιδευτικών όταν ήταν μαθητές. Εάν οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους στις μεταβαλλόμενες καταστάσεις, θα πρέπει να απελευθερωθούν από τέτοιου είδους ασυνείδητες επιρροές, ό, τι μεταφέρουν από το παρελθόν πρέπει να το ελέγχουν εξονυχιστικά ως εναλλακτικές προτάσεις για το παρόν'*. Η Kennedy (1999) και οι Larkin και οι συνεργάτες του (1980) κάνουν τη διάκριση ανάμεσα στο τι γνωρίζει ο εκπαιδευτικός και πώς αυτή η γνώση μετατρέπεται σε πράξη. Οι εκπαιδευτικοί αποκτούν ακαδημαϊκές γνώσεις κατά την κατάρτισή τους αλλά παρατηρείται μια ασυνέπεια ανάμεσα στην ικανότητα να "σκέπτονται ως δάσκαλοι" και στη δεξιότητά τους να εφαρμόζουν στην πράξη όσα

γνωρίζουν (*‘το πρόβλημα της δράσης’*). Οι Jackson και Bruegmann (2009) αναφέρεται στο τρίτο ζήτημα που απασχολεί όχι μόνο τους εκπαιδευτικούς αλλά και την επιστημονική κοινότητα, *‘το πρόβλημα της περιπλοκότητας’*. Οι εκπαιδευτικοί κατά την καθημερινή τους πρακτική έρχονται αντιμέτωποι με πολλούς μαθητές διαφορετικών μαθησιακών αναγκών, με απρόσμενα γεγονότα στην τάξη και με ακαδημαϊκούς και κοινωνικούς στόχους που συνεχώς αναπροσαρμόζονται. Κάτω από αυτές τις συνθήκες η λήψη αποφάσεων δεν μπορεί να ακολουθήσει τακτικές ρουτίνες αφού οι προϋποθέσεις συνεχώς μεταβάλλονται.

Οι πολλαπλές και διαφορετικές ανάγκες των μαθητών και οι ακαδημαϊκοί και κοινωνικοί στόχοι του αναλυτικού προγράμματος δεν μπορούν να ικανοποιηθούν αποκλειστικά από αυτοματοποιημένες καθημερινές πρακτικές που καθημερινά χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί. Η πολυπλοκότητα των περιστάσεων και των απαιτήσεων του μαθητικού πληθυσμού απαιτεί την καλλιέργεια μεταγνωστικών συνηθειών για μια συνεχή επαγγελματική εξέλιξη. Στην παραπάνω διδακτική πραγματικότητα οι Ματσαγγούρας και Χέλμης (2005) παρατηρούν ότι η προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών διαφοροποιείται από τους επίσημους σκοπούς της Πολιτείας οι οποίοι τείνουν στη σταθερότητα αποκλίνοντας από τις τρέχουσες κοινωνικοπολιτικές προτεραιότητες. Οι εκπαιδευτικοί ως ζωντανό κύτταρο της κοινωνίας στην οποία ζουν και εργάζονται επηρεάζονται από τα κοινωνικοπολιτικά χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος προκειμένου να επιτύχουν μια υγιή προσαρμογή. Κάτω από αυτή την προϋπόθεση οι προσωπικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών δεν ευθυγραμμίζονται με το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα. Ωστόσο, επισημαίνουν μια ακαμψία στις αντιλήψεις των παλαιότερων εκπαιδευτικών οι οποίοι διαμόρφωσαν την επαγγελματική τους ταυτότητα σε συντηρητικότερα επαγγελματικά περιβάλλοντα. Οι προσωπικές αντιλήψεις τους παραμένουν δυσμετάβλητες αφού τα βιωματικά χαρακτηριστικά τους αποδεικνύονται ισχυροί παράγοντες διαμόρφωσης των προσωπικών τους θεωριών. Οι τελευταίες (προσωπικές θεωρίες) έχουν τη δύναμη να παρακάμπτουν τα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και το επίπεδο μόρφωσης που λαμβάνουν μέσα από τους πανεπιστημιακούς θεσμούς.

Ο Rokeach (1968, αναφέρεται στο Pajares, 1992), όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, προσπαθεί να δώσει μια περισσότερο ψυχολογική και παραστασιακή μορφή στις πεποιθήσεις και ορίζει το σύστημα πεποιθήσεων ως ένα σύστημα δομημένο σε ψυχολογική και όχι απαραίτητα σε λογική δομή το οποίο περιλαμβάνει καθεμία από τις προσωπικές πεποιθήσεις του ατόμου σχετικά με τη φυσική και κοινωνική πραγματικότητα. Αναφέρεται στα τρία βασικά χαρακτηριστικά των πεποιθήσεων πυκνότητα, δύναμη και πολυπλοκότητα τα οποία καθορίζουν τη σπουδαιότητά τους, τη θέση τους στην κεντρική – περιφερειακή διάσταση, διότι όσο πιο κεντρική είναι μια πεποίθηση τόσο πιο ανθεκτική είναι στην αλλαγή. Χρησιμοποιεί την αναλογία της δομής ενός ατόμου και συνδέει τη δομή των πεποιθήσεων με

αυτή του ατόμου. Όπως το νουκλεοτίδιο κρατά τα διάφορα σωματίδια σε σταθερή δομή, έτσι και οι περιφερειακές πεποιθήσεις συνδέονται και παραμένουν σταθερές γύρω από τις κεντρικές πεποιθήσεις. Στο κέντρο έχουν την έδρα τους οι πεποιθήσεις τύπου Α οι οποίες διαμορφώνονται από προσωπικές εμπειρίες και ενισχύονται από κοινωνικές συμβάσεις. Είναι πεποιθήσεις που οικοδομούν την προσωπική ταυτότητα του ατόμου, συνδέονται με το συναίσθημα και είναι δύσκολο να αλλάξουν. Προχωρώντας σταδιακά από τον πυρήνα προς την περιφέρεια βρίσκονται οι πεποιθήσεις τύπου Β οι οποίες διαμορφώνονται από την άμεση εμπειρία και τις αισθήσεις και μένουν ανεπηρέαστες μπροστά σε κάθε προσπάθεια αλλαγής. Μετά από τις πεποιθήσεις τύπου Β συναντά κανείς τις πεποιθήσεις τύπου Γ για τις οποίες εκφράζονται διάφορες απόψεις. Οι πεποιθήσεις τύπου Δ προέρχονται από αρχές στις οποίες πιστεύουμε και είναι πιθανό να αλλάξουν. Η αλλαγή εικάζεται ότι θα έρθει από την ίδια την αρχή. Οι πεποιθήσεις τύπου Ε βρίσκονται στο εξωτερικό περιφερειακό επίπεδο, ενέχουν το χαρακτηριστικό της επιλογής, είναι λιγότερο κεντρικές, έχουν λιγότερες συνδέσεις, είναι αυθαίρετες και βασίζονται στη γνώση, άρα είναι λιγότερο προσωπικές. Επομένως, υφίστανται πιο εύκολα την αλλαγή. Καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η δυσκολία στην αλλαγή των πεποιθήσεων οφείλεται στο χαρακτηριστικό της συνοχής. Η μεγαλύτερη και ισχυρότερη λειτουργική σύνδεση και επικοινωνία ορισμένων πεποιθήσεων με άλλες πεποιθήσεις ενισχύει την κεντρικότητα και τις επιπτώσεις τους σε αυτές και, επομένως, εμφανίζουν ιδιαίτερη δυσκολία στην αλλαγή.

Για τη δυσκολία στην αλλαγή των πεποιθήσεων μιλά και η Nespor (1987) καθώς ισχυρίζεται ότι οι πεποιθήσεις αποτελούν ένα σύστημα χωρίς συγκεκριμένα όρια το οποίο περιλαμβάνει τις προσωπικές, απεριόριστες, επεισοδιακές και συναισθηματικές εμπειρίες του ατόμου. Γι' αυτό το λόγο κατέχουν σημαντική θέση στη διαδικασία της μνήμης, ενώ παρουσιάζονται σε αυτή με τη μορφή σχημάτων (gestalts). Την ίδια άποψη ενστερνίζονται ο Spiro και οι συνεργάτες του (1982 στο Nespor, 1987) καθώς χαρακτηρίζουν τις πεποιθήσεις ως το 'χρωματισμό' των γεγονότων στη μνήμη, οι οποίες διευκολύνουν την ανάκληση γεγονότων στη μνήμη, τη συνοχή στοιχείων σε αυτή και ελέγχουν την κατασκευή και ανακατασκευή της μνημονικής διαδικασίας. Είναι, επομένως, δυνατό να ερμηνεύσουν τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν και χρησιμοποιούν το αντικείμενο της γνώσης.

Οι θεωρητικοί της ψυχολογίας που ερμηνεύουν την αλλαγή στη συμπεριφορά ως μια 'μετατόπιση σχημάτων' υποστηρίζουν ότι οι πεποιθήσεις, όταν αλλάζουν, δεν οφείλουν την αλλαγή τους σε κάποιο επιχείρημα ή αιτία που ευθύνεται για αυτή την αλλαγή, αλλά πολύ περισσότερο, σε μία 'μετατροπή ή ολιστική μετατόπιση' (gestalt shift) των γνωστικών-συναισθηματικών σχημάτων στη μνήμη.

Ο Pintrich και οι συνεργάτες του (1993) υποστηρίζουν ότι η αλλαγή των αντιλήψεων των ατόμων και ειδικότερα των εκπαιδευτικών ακολουθεί την αλλαγή των αντιλήψεων στην επιστήμη. Οι σύγχρονες

απόψεις στην επιστήμη της φιλοσοφίας προτείνουν δύο ευδιάκριτες φάσεις αλλαγής αντιλήψεων. Κατά την πρώτη φάση, και σύμφωνα με τον Thomas Kuhn (1970), ορίζονται οι κεντρικές αντιλήψεις της επιστήμης, οι οποίες ορίζουν τα προβλήματα, υποδεικνύουν στρατηγικές επίλυσης και καθορίζουν τα κριτήρια, ως ‘παραδείγματα’. Στη δεύτερη φάση παρατηρείται τροποποίηση των κεντρικών αντιλήψεων, αμφισβητούνται οι βασικές αντιλήψεις και αποκτώνται νέες αντιλήψεις. Ο Kuhn (1970) ορίζει την αλλαγή ως ‘επιστημονική επανάσταση’ ενώ ο Lakatos (1976) ως ‘αλλαγή ερευνητικών προγραμμάτων’. Αυτό που έχει ιδιαίτερη σημασία να ειπωθεί είναι η ύπαρξη διαφορετικών παραδειγμάτων τα οποία μπορούν να περιγραφούν με όρους ενός συνεχούς στα άκρα του οποίου υπάρχουν δύο μοντέλα, το λογικό ή ‘κρύο’ και το άλογο ή ‘ζεστό’. Το λογικό μοντέλο περιλαμβάνει τα λογικά και επιστημονικά ευρήματα και το άλογο αποτελείται από προσωπικά ενδιαφέροντα, κίνητρα και κοινωνικοιστορικές διαδικασίες (Pintrich et al., 1993).

Λαμβάνοντας, όμως, κανείς υπόψη ότι οι συνθήκες αλλαγής των απόψεων του ατόμου στη σχολική τάξη συνδέονται άμεσα με παράγοντες ατομικούς, ιστορικούς, κοινωνικούς, και κινήτρων, τότε μπορεί κανείς να μιλά για αλλαγή αντιλήψεων με όρους κονστρουκτιβιστικούς και γνωστικής ανάπτυξης.

Στη θεωρία της αναπτυξιακής ψυχολογίας για τις εσωτερικές διαδικασίες μάθησης του Piaget (1977 στο DeVries, 2000) το άτομο παρουσιάζεται ως υποκείμενο μάθησης το οποίο κατασκευάζει τη γνώση του από την προσωπική του επαφή με τα φυσικά φαινόμενα στην καθημερινή του ζωή. Κεντρική θέση στη θεωρία του κατέχουν τα γνωστικά σχήματα τα οποία διαμορφώνονται και αναπτύσσονται μέσα από το συντονισμό και την εσωτερίκευση των πράξεων και των επιδράσεων των ατόμων πάνω στα πράγματα. Η γνωστική ανάπτυξη του ατόμου είναι η σταδιακή προσαρμογή των γνωστικών του σχημάτων στο φυσικό περιβάλλον. Η μάθηση επέρχεται ύστερα από διατάραξη της ισορροπίας των τρεχουσών γνωστικών σχημάτων ενώ απαιτεί εσωτερική νοητική διεργασία και τροποποίηση της προηγούμενης γνώσης. Ο Piaget αναφέρεται στους όρους της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης. Η διαδικασία της αφομοίωσης είναι η διαδικασία με βάση την οποία ο οργανισμός χρησιμοποιεί την υπάρχουσα γνωστική δομή ή ικανότητα για να αντιμετωπίσει τις νέες προβληματικές καταστάσεις που συναντά στο περιβάλλον του. Η συμμόρφωση είναι η διαδικασία εκείνη κατά την οποία ένας οργανισμός τροποποιεί τις προϋπάρχουσες γνωστικές δομές για να ανταποκριθεί στις νέες απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Η γνωστική προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον είναι η ισορροπία ανάμεσα στην αφομοίωση και τη συμμόρφωση. Η μάθηση, επομένως, είναι η διαδικασία αλλαγής των αντιληπτικών σχημάτων του ατόμου. Στον τομέα της μάθησης υπάρχουν ανάλογες διαδικασίες, μοτίβα και μοντέλα τα οποία οδηγούν στην αλλαγή αντιλήψεων και ακολουθούν από τη μια πλευρά τη διαδικασία της αφομοίωσης και από την άλλη τη διαδικασία της συμμόρφωσης και της προσαρμογής.

Προκειμένου να ξεπεραστούν προβλήματα διδακτικής προσέγγισης και οι εκπαιδευτικοί να υπερβούν τις προσωπικές τους αντιλήψεις και προσεγγίσεις για τη μάθηση και τη διδασκαλία καθώς και τη διλημματικότητα τόσο της θεωρίας όσο και της πράξης, είναι ανάγκη να εφαρμοσθούν ορισμένες τεχνικές οι οποίες, είναι μεν χρονοβόρες και δύσκολες στην εφαρμογή, είναι δε αποτελεσματικές.

Κατά συνέπεια, είναι δυνατό οι εκπαιδευτικοί να αναδιοργανώσουν τις τρέχουσες αντιλήψεις ή να αντικαταστήσουν ένα σύνολο κεντρικών πεποιθήσεων από άλλες διατηρώντας ορισμένες που οδηγούν στη διαδικασία αλλαγής. Προτού προβούμε στην παρουσίαση εκείνων των θεωριών, των παραγόντων και των μεθόδων μέσα από τα οποία τα άτομα-γενικότερα- ως υποκείμενα μάθησης και- ειδικότερα- οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μεταβάλλουν τις αντιλήψεις τους, θα ήταν σωστό να παρατηρήσουμε τους παράγοντες εκείνους που ‘διευκολύνουν’ αυτή την αλλαγή. Εστιάζουμε στη θεωρία της αλλαγής των αντιλήψεων διότι συνδέεται άμεσα με την αλλαγή αντιλήψεων στο σχολικό περιβάλλον (Gardner, 2011) και είναι μια θεωρία ιδιαίτερα δημοφιλής και χρήσιμη στην έρευνα αναφορικά με τη μάθηση συγκεκριμένων περιοχών του γνωστικού αντικείμενου (φυσική, μαθηματικά, κοινωνικές σπουδές) (West & Pines, 1985 στο Pintrich et al., 1993).

6.3. Προϋποθέσεις αντικατάστασης κεντρικών πεποιθήσεων

Αρκετοί θεωρητικοί εστιάζουν στους παράγοντες εκείνους που ενθαρρύνουν τη γνωστική προσαρμογή (αφομοίωση και συμμόρφωση) του ατόμου μπροστά σε ένα νέο γνωστικό περιβάλλον. Θεωρούν ότι η ύπαρξη προηγούμενης γνώσης έχει ευεργετική επίδραση για την αφομοίωση της νέας γνώσης εφόσον συντρέχουν συνθήκες σταθερής, ομοιοστατικής και ισορροπημένης σύνδεσης μεταξύ τους (Da Ponte & Chapman, 2006; Piaget, 1977). Η διαδικασία, επομένως, της προσαρμογής της νέας γνώσης είναι σημαντική για την αλλαγή αντιλήψεων. Ο Posner και οι συνεργάτες του (1982) μιλούν για την έννοια της ‘οικολογίας των αντιλήψεων’ σύμφωνα με την οποία οι τρέχουσες αντιλήψεις του ατόμου επηρεάζουν την επιλογή μιας νέας κεντρικής αντίληψης. Οι γνωστικές ανωμαλίες, οι αναλογίες και οι μεταφορές, η επιστημολογική πλευρά της γνώσης, οι μεταφυσικές πεποιθήσεις και η επιστημονική θέση της γνώσης είναι στοιχεία που συνιστούν την οικολογία των αντιλήψεων και συνδέονται άμεσα με τις προϋποθέσεις αλλαγής αυτών των αντιλήψεων (δυσαρέσκεια, λογική, ωφέλεια και αποδοτικότητα).

Ο Posner (Posner et al., 1982) σημειώνει ότι για την αλλαγή των πεποιθήσεων του ατόμου πρέπει να συντρέχουν ανάμεσα στις άλλες προϋποθέσεις και ο παράγοντας της δυσαρέσκειας. Οι μελετητές δίνουν έμφαση στο γεγονός ότι οι μαθητές και οι επιστήμονες προχωρούν σε μεγάλες αλλαγές των αντιλήψεών τους όταν νιώθουν έντονη δυσαρέσκεια απέναντι στις υπάρχουσες πεποιθήσεις και όταν είναι

πεπεισμένοι ότι οι λιγότερο ριζικές αλλαγές δεν αποδίδουν το αναμενόμενο αποτέλεσμα. Το άτομο έχει ήδη συσσωρευμένες ‘άλυτες περίπλοκες καταστάσεις’ ή ‘ανωμαλίες’ και αισθάνεται ανίκανος με τις αντιλήψεις που κατέχει να δώσει σε αυτές λύση. *‘Το άτομο συγκεντρώνει ένα σύνολο άλυτων παζλ ή γνωστικών ανωμαλιών και χάνει την εμπιστοσύνη στην ικανότητά του να επιλύσει αυτά τα προβλήματα’* (Posner et al., 1982).

Η δυσaréσκεια του εκπαιδευτικού είναι δυνατό να επηρεάσει την αλλαγή των πεποιθήσεών του και τη θέσπιση καινοτόμων ιδεών στην εκπαίδευση και διακρίνεται σε δύο κατηγορίες: *δυσaréσκεια προερχόμενη από το περικείμενο και παιδαγωγική δυσaréσκεια* (Gess-Newsome et al., 2003). Οι πεποιθήσεις και οι διδακτικές πρακτικές που υιοθετούνται μπορεί να λειτουργούν σε ένα περιβάλλον υποστηρικτικό ή εχθρικό. Ο χρόνος, η έλλειψη διδακτικής υποστήριξης, ή ακόμα και η επικριτική παρέμβαση ενός συναδέλφου μπορεί να προκαλέσουν δυσaréσκεια και να δημιουργήσουν εμπόδια και ασυμφωνία ανάμεσα στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και στις πρακτικές που τελικά ακολουθούν. Σε πολλές περιπτώσεις γίνονται προσπάθειες αποδυνάμωσης αυτών των εμποδίων (ενσυναίσθηση διοικητικών αρχών, χορηγίες) ώστε να δημιουργηθεί υποστηρικτικό κλίμα αλλαγής πεποιθήσεων και διδακτικών πρακτικών (δυσaréσκεια για το περικείμενο).

Όταν ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τη μακρόχρονη δυσarμονία ανάμεσα στις διδακτικές πεποιθήσεις, τους στόχους, τις διδακτικές πρακτικές και τα μαθησιακά αποτελέσματα ή ακόμα όταν ο εκπαιδευτικός έχει περιορισμένη γνώση του παιδαγωγικού περιεχομένου και υπάρχει ισχυρό κίνητρο αλλαγής τότε εκφράζει έντονα τη δυσaréσκειά του. Η αποκατάσταση της ισορροπίας του συστήματος προϋποθέτει είτε την παροχή επιπρόσθετου περιεχομένου ή παιδαγωγικής γνώσης ή και τα δύο ταυτόχρονα είτε την πρόκληση και την αλλαγή των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη φύση της διδασκαλίας, των μαθητών και της μάθησης, είτε το χειρισμό επιπρόσθετων παιδαγωγικών εργαλείων τα οποία επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν τις πεποιθήσεις τους στην πράξη (παιδαγωγική δυσaréσκεια).

Η Feldman (2000) αναφέρεται στη δυσaréσκεια των εκπαιδευτικών ως έναν από τους παράγοντες που ευνοεί την αλλαγή της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών. Ο εκπαιδευτικός αισθάνεται δυσaréσκεια διότι αναγνωρίζει την πρακτική θεωρία του ως αναποτελεσματική και ανεπιτυχής η οποία οδηγεί σε ασυμφωνία ή διλήμματα στην πράξη. Αποδέχεται τις νέες πρακτικές θεωρίες όταν είναι περισσότερο λογικές, ευεργετικές και διαφωτιστικές συγκριτικά με τις παλαιότερες. Ο εκπαιδευτικός του δείγματος θεωρεί ως βασικό κίνητρο για τη συμμετοχή στο πρόγραμμα της έρευνας την επιθυμία του για αναζήτηση νέων διδακτικών μεθόδων. Παρόλο την επιτυχή διδασκαλία του, δεν αισθάνεται ευχαριστημένος με τις διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιεί (παραδοσιακό στυλ και στείρα

απομνημόνευση). Αποδίδει την ευθύνη στον εαυτό του για την περίπτωση των μαθητών που παρουσίασαν δυσκολίες στο μάθημά του. Ο δεύτερος εκπαιδευτικός του δείγματος παρουσιάζει ένα μικρότερο βαθμό δυσαρέσκειας σε κάποιες πλευρές της διδασκαλίας του και ενθουσιάζεται με την ανακαλυπτική μέθοδο της κονστρουκτιβιστικής θεωρίας που προτείνεται. Αντίθετα, η χαρά της διδασκαλίας και η ηθική ικανοποίηση από τις σχέσεις με τους μαθητές και τη συμβολή τους στην μετέπειτα επαγγελματική ανάπτυξη των μαθητών τους ενισχύει τις πεποιθήσεις τους (Johnson, 2006).

Ωστόσο, προκειμένου για την αποδοχή μιας νέας αντίληψης και την άρση παλαιότερων πεποιθήσεων, η νέα αντίληψη πρέπει να παρουσιάζεται κατανοητή, λογική και πειστική για την ωφέλεια/ευεργετικότητα της (Posner et al., 1982; Feldman, 2000). Το προσφερόμενο υλικό μάθησης, συμβατό με το ενδιαφέρον και τους στόχους των εκπαιδευτικών, πρέπει να προετοιμάζει τους μαθητές για την επίλυση προβλημάτων, την κατανόηση εννοιών και την προετοιμασία τους για την είσοδό τους στην ανώτερη βαθμίδα μάθησης, ενώ παράλληλα να οδηγεί τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς σε ανώτερες/καλύτερες πράξεις και σκοπούς για την επίλυση προβλημάτων (Feldman, 2000). Το άτομο πρέπει να είναι σε θέση να κατανοεί τον τρόπο που η νέα αντίληψη δομεί την εμπειρία και να ανακαλύπτει σε αυτή νέες έμφυτες δυνατότητες, ενώ σε αυτό σημαντικό ρόλο παίζουν οι αναλογίες και μεταφορές (Posner et al., 1982; Ortony, 1977).

Οι παραπάνω παράγοντες δεν μπορούν να συμβάλλουν ως αποκλειστικοί παράγοντες στην υιοθέτηση νέας πρακτικής θεωρίας. Χρειάζεται και η συνδρομή νέων αντιλήψεων ώστε να επιλύουν τα προβλήματα που ανακύπτουν από προηγούμενες αντιλήψεις (Posner et al., 1982), να ανοίγουν νέες περιοχές έρευνας, να προτείνουν νέους τρόπους κατανόησης πρακτικών καταστάσεων και να αποδέχονται νέες πρακτικές θεωρίες συμβατές με καινοτόμες αντιλήψεις και δράσεις (Feldman, 2000; Posner et al., 1982) (αποδοτικότητα/διαφώτιση). Οι νεοεισερχόμενοι στο επάγγελμα εκπαιδευτικοί διατηρούν τις ανθεκτικές πρακτικές θεωρίες οι οποίες αντιστέκονται στην αλλαγή ακόμα και εάν αυτές οδηγούν σε άδικες και αυθαίρετες πρακτικές. Προσαρμόζουν τον τρόπο που κατανοούν τις εκπαιδευτικές καταστάσεις έτσι ώστε η πρακτική θεωρία να συνεχίζει να είναι εύλογη, κατανοητή και αποδοτική σε αυτούς και στους μαθητές.

Οι παραπάνω ερευνητές θεωρούν ότι η δυσαρέσκεια ή η ανησυχία απέναντι σε μια επικρατούσα κατάσταση αποτελούν ισχυρό παράγοντα πρόκλησης της αλλαγής (αναταραχή). Αυτό, κυρίως, συμβαίνει όταν ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται ότι για τη βελτίωση ορισμένων καταστάσεων και την επίλυση προβλημάτων χρειάζεται αλλαγή (επίγνωση της ανάγκης για αλλαγή). Δεσμεύεται σε αυτή την απόφαση και παίρνει σταθερές αποφάσεις για δράση (δέσμευση στην αλλαγή), ενώ παράλληλα, οραματίζεται τη συμμετοχή του ίδιου και των μαθητών σε αυτή την αλλαγή απολαμβάνοντας τα αποτελέσματα (όραμα).

6.4. Θεωρίες αλλαγής των πεποιθήσεων

Οι θεωρίες της αλλαγής των αντιλήψεων των ατόμων είναι δυνατό να εξετασθούν σε δύο επίπεδα: συλλογικό και ομαδικό (Keys, 2007; Richardson; 1998; Lewin, 1947). Η αλλαγή των αντιλήψεων του εκπαιδευτικού επέρχεται μέσα από την αλλαγή του σχολικού περιβάλλοντος στο οποίο εργάζεται και το οποίο λειτουργεί ως μια οργανωτική μονάδα με τη βοήθεια ψυχολογικών και μη παραγόντων (Lewin, 1947; Schein, 1992). Ωστόσο, η αλλαγή του εκπαιδευτικού σε ατομικό επίπεδο είναι ένα επιστημονικό πεδίο που αγγίζει θέματα, όπως μετάβαση, προσωπικές παραδοχές και αναστοχασμός (Vosniadou, 1994), μετασχηματίζουσα μάθηση (Mezirow, 1997; Merriam, 2004), μεταγνώση (Kuhn, 2000) και επαγγελματική ανάπτυξη (Desimore, 2009).

Η κύρια αρχή της θεωρίας της κοινωνικής αλλαγής του Lewin από πεδία δυνάμεων (1947) σχετίζεται με τις δυνάμεις που υποκινούν την αλλαγή και αυτές που αντιστέκονται στην αλλαγή. Οι δυνάμεις που υποκινούν την αλλαγή πρέπει να αυξηθούν και οι δυνάμεις που αντιστέκονται στην αλλαγή πρέπει να μειωθούν. Οι διάφορες ομάδες συχνά τείνουν να αντιστέκονται στην αλλαγή και να επιστρέφουν στην προηγούμενη κατάσταση μετά από κάποια περίοδο ‘αναταραχής’.

Σύμφωνα με τον ερευνητή για να επέλθει μια μόνιμη κοινωνική αλλαγή και για να αλλάξει η κοινωνική ισορροπία πρέπει να εξετάσει κανείς όλο το κοινωνικό πεδίο: ομάδες, υποομάδες, σχέσεις μεταξύ τους και συστήματα αξιών. Οι κοινωνικές συνήθειες αποτελούν ένα είδος εσωτερικής αντίστασης στην αλλαγή. Για την υπέρβασή της χρειάζεται η ενεργοποίηση μιας επαρκούς δύναμης. Μια επιπρόσθετη πιθανή πηγή της κοινωνικής συνήθειας είναι το σύστημα αξιών μιας κοινωνικής ομάδας. Το επίπεδο της ομάδας διαθέτει ένα σύστημα αξιών, ένα κεντρικό πεδίο δύναμης το οποίο κρατά το άτομο σε συμβατότητα με τα επίπεδα της ομάδας. Όσο πιο ισχυρή είναι η κοινωνική αξία μιας ομάδας, τόσο μεγαλύτερη είναι η αντίσταση ενός μέλους της ομάδας για να αποχωρίσει από αυτό το επίπεδο. Ο βαθμός αντίστασης εξαρτάται κάθε φορά από το αν η αλλαγή προέρχεται από την ίδια την ομάδα ή από το άτομο. Όσο οι αξίες της ομάδας παραμένουν αμετάβλητες το άτομο αντιστέκεται στις αλλαγές πολύ πιο δυνατά καθώς απομακρύνεται από τα δεδομένα της ομάδας. Εάν η ίδια η ομάδα υπόκειται σε αλλαγή, η αντίσταση η οποία οφείλεται στη σχέση ατόμου και ομάδας μειώνεται.

Τα τρία βήματα που ακολουθεί η ομάδα για αλλαγή σε ανώτερο επίπεδο είναι το ‘ξεπάγωμα’, η ‘κίνηση’ και το ‘πάγωμα’. Η ομάδα ‘ξεπαγώνει’ από το παρόν επίπεδο, μετακινείται σε ένα νέο ανώτερο επίπεδο και ‘παγώνει’ στο νέο επίπεδο. Κάθε επίπεδο καθορίζεται από το πεδίο δύναμης και η σταθερότητα υπονοεί την ασφάλεια απέναντι στην αλλαγή. Το ‘ξεπάγωμα’ είναι η δημιουργία ενός κινήτρου για αλλαγή κατά την οποία οι δυνάμεις οι οποίες διευκολύνουν την αλλαγή πρέπει να υπερβούν τις δυνάμεις που αντιστέκονται σε αυτή. Τότε κλονίζεται η ισορροπία της ομάδας και πείθεται για την ανάγκη της

αλλαγής. Η απόφαση της ομάδας για αλλαγή και στα τρία προηγούμενα επίπεδα αλλαγής ευνοεί τη διαδικασία αλλαγής της ομάδας. Εάν το άτομο χρησιμοποιεί ατομικές διαδικασίες για αλλαγή τότε το πεδίο δύναμης ανταποκρινόμενο στην εξάρτηση του από τα αξιακά δεδομένα της ομάδας λειτουργεί ως αντίσταση στην αλλαγή. Απαραίτητη προϋπόθεση διευκόλυνση της αλλαγής είναι ο έλεγχος ενός αστερισμού κοινωνικών δυνάμεων ώστε να αποσαφηνιστεί η ισχύς των κοινωνικών δυνάμεων σε ένα δεδομένο επίπεδο διαδικασίας, η δομή του πεδίου δύναμης, οι ατομικές διαφορές, οι μεταβαλλόμενες συνθήκες και η σχέση μεταξύ δυνάμεων, ικανοτήτων και εντάσεων.

Οι Kaasila και Lauriala (2010), ακολουθώντας κυρίως τη θεωρία του Lewin, προτείνουν ένα μοντέλο συνεργασίας και αλληλεπίδρασης της αλλαγής του εκπαιδευτικού. Ένα από τα βασικά εργαλεία του μοντέλου είναι η υποστήριξη και ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών να αμφισβητήσουν τις νόρμες του γνωστικού αντικειμένου και αυτές που στηρίζουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ('ξεπάγωμα') με τη δημιουργία κλίματος ανασφάλειας στην ομάδα κυρίως από το μέντορά της. Δημιουργείται, επομένως, γνωστική σύγχυση και το άτομο κινείται προς νέες προσεγγίσεις αναστοχαζόμενο πάνω στα πλεονεκτήματά τους ('κίνηση') επηρεαζόμενο σημαντικά από τα άλλα μέλη της ομάδας (σημαντικοί 'άλλοι'). Η διαδικασία ολοκληρώνεται με την αλλαγή των πεποιθήσεων και των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών ('πάγωμα'), αφού πείθονται, τελικά, για την υπεροχή τους.

Ο Schein (1993) προεκτείνει τη μελέτη του Lewin (1947) μελετώντας τις αλλαγές στις ψυχολογικές διαδικασίες οι οποίες είναι απαραίτητες για την αλλαγή της κουλτούρας (θεωρία της εκλέπτυνσης). Εκλεπτύνοντας το πρώτο στάδιο του 'ξεπαγώματος', διακρίνει τρεις φάσεις: τη μεγάλη ποσότητα δεδομένων που αμφισβητούν και διαταράσσουν την ισορροπία του συστήματος, τη σύνδεση των νέων δεδομένων με τους κεντρικούς στόχους, την πρόκληση έντασης και ενοχής στο άτομο για τις υιοθετούμενες έως τώρα αντιλήψεις και πρακτικές και τη δημιουργία ψυχολογικής σταθερότητας ώστε τα μέλη του οργανισμού να παραδεχτούν τα μη επιβεβαιώσιμα δεδομένα χωρίς να τα αρνηθούν και χωρίς τα άτομα να χάσουν την ταυτότητά τους ή την ενσωμάτωσή τους στην ομάδα. Ο μελετητής δίνει ιδιαίτερη έμφαση τόσο στο ρόλο του οραματιστή ηγέτη (μέντορα) του οποίου οι πράξεις και οι πεποιθήσεις αντανακλώνται στην ομάδα και δημιουργούν ένα κλίμα αβεβαιότητας που θα φέρει την αλλαγή, όσο και στη διάρκεια των αλλαγών ώστε να γίνουν αποδεκτές από το άτομο, την ομάδα και τον οργανισμό (ιδέα της ομοιόστασης).

Οι Argyris και Schon (1974 στο Boud & Walker, 1991) αναφέρονται στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων χρησιμοποιώντας τον όρο 'μετασχηματιστική προοπτική' συνώνυμο του όρου 'πράξη χειραφέτησης' (θεωρία της μετάβασης). Η 'μετασχηματιστική προοπτική' είναι μια διαδικασία

χειραφέτησης κατά την οποία το άτομο μαθαίνει μεν τον τρόπο και την αιτία που η δομή των ψυχοπολιτισμικών παραδοχών εμποδίζει τον τρόπο θεώρησης του εαυτού και των σχέσεων του, αναδομεί δε αυτή την κατασκευή για να επιτύχει μια μεγαλύτερη και διακριτική ενσωμάτωση της εμπειρίας και να δράσει πάνω σε αυτές τις νέες ερμηνείες. Είναι, επίσης, μια διαδικασία μάθησης με τη βοήθεια της οποίας οι ενήλικες μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τους πολιτιστικά προσδιοριζόμενους ρόλους τους, τις σχέσεις και τις αιτίες αυτών και ενεργούν για να τις ξεπεράσουν. Οι παραδοχές της παιδικής ηλικίας μπορούν να αποτελέσουν εμπόδιο στην προοπτική του μετασχηματισμού το οποίο εκφράζεται με όρους έμφυλων ρόλων, κοινωνικών συμβάσεων, προσδοκιών και στερεοτύπων.

Το άτομο, ωστόσο, μπορεί να φθάσει στο επίπεδο του μετασχηματισμού μέσα από τη διαδικασία του αναστοχασμού (συναισθηματικός, διακρίνων, κριτικός, αντιληπτικός, ψυχικός και θεωρητικός) και της μετάβασης. Η ξαφνική και βαθιά γνώση πάνω στη δομή των πολιτιστικών και ψυχολογικών παραδοχών οι οποίες περιορίζουν ή παραμορφώνουν την κατανόηση κάποιου για τον εαυτό του και για τις σχέσεις του με το περιβάλλον (στερεοτυπικές αντιλήψεις) είναι δυνατό να τροποποιήσει τις απόψεις του για αυτές. Οι Argyris και Schon δίνουν έμφαση στον κριτικό αναστοχασμό των ενηλίκων ο οποίος επηρεάζει τις σχέσεις ανάμεσα στις δύο μορφές κοινωνικοποίησης, την πρώιμη κοινωνικοποίηση του ατόμου κατά την παιδική ηλικία και σε αυτή τη νέα και πιο ελκυστική που προτείνουν 'οι σημαντικοί άλλοι'. Τα παιδιά δεν είναι σε θέση να συνειδητοποιήσουν τις συνθήκες, τις σχέσεις και τη δέσμευση κάτω από τις οποίες οι γονείς ή οι μέντορες αναλαμβάνουν την κοινωνικοποίησή τους.

Η εναλλακτική που προτείνουν οι ερευνητές είναι κίνηση προς την ίδια κατεύθυνση μέσα από μια σειρά μεταβάσεων οι οποίες επιτρέπουν την αναθεώρηση (αναστοχασμός) συγκεκριμένων ερμηνειών σχετικά με τον εαυτό μας και τους άλλους μέχρι οι δομές των παραδοχών να μετασχηματισθούν. Η μετάβαση θεωρείται ένα πολύ δύσκολο πέρασμα που απαιτεί δύσκολη διαπραγμάτευση, συμβιβασμό, απογοήτευση και αποτυχία, ενώ μετά την πραγματοποίησή της το άτομο δεν επιστρέφει σε παλαιότερες προοπτικές. Ένα άλλο χαρακτηριστικό της μετάβασης είναι το 'συμβόλαιο αλληλεγγύης'. Σε πολλές περιπτώσεις μετασχηματιστικών προοπτικών πραγματοποιούνται νέες δεσμεύσεις με την κριτική μεσολάβηση του 'φορέα' των αλλαγών και την έννοια της προσωπικής ευθύνης. Ο μετασχηματισμός δεν είναι μια απλή ταυτοποίηση με τη νέα ομάδα αναφοράς αλλά μια κοινή δέσμευση και συμφωνία με τα συμβαλλόμενα μέρη ('φορείς'). Ενέχει την έννοια της περιοδικής αναθεώρησης και επαναδιαπραγμάτευσης με την επιλογή της πιθανής διακοπής της σχέσης. Η αμοιβαιότητα και η ισότητα ως χαρακτηριστικά αυτής της σχέσης ευνοούν μεγαλύτερη αυτονομία, αυτοαποφασιστικότητα και κίνηση προς άλλες προοπτικές.

Η προοπτική του μετασχηματισμού θεωρείται από τους ερευνητές κεντρική διαδικασία μάθησης και περιλαμβάνει την κατανόηση των αιτιών που ενσωματώνονται στις παραδοσιακές παραδοχές και

ταυτόχρονη πρόκληση αυτών των παραδοχών, τον κριτικό αναστοχασμό πάνω σε εναλλακτικές προοπτικές νοήματος για ερμηνεία της πραγματικότητας, έλεγχος υπαρχουσών οπτικών, τη δοκιμή νέων ρόλων και σχέσεων και την απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων για πραγματοποίηση καινοτόμων δράσεων. Η εθνογραφική μέθοδος, η συνέντευξη και η συγκριτική ανάλυση θεωρούνται κατάλληλες για την ενίσχυση της μετασχηματιστικής προοπτικής.

Η θεωρία της καθοδηγήσεως στηρίζεται στο ρόλο του ‘καθοδηγητή’ ή του ‘μέντορα’ οι οποίοι επιταχύνουν τη διαδικασία αλλαγής στο άτομο, εφόσον υπάρχει αρκετός διαθέσιμος χρόνος (Eggers & Clark, 2000). Προτείνει ένα επιτυχές πρόγραμμα καθοδήγησης με τα ακόλουθα χαρακτηριστικά. Είναι μια σταθερή και αποτελεσματική θεωρία η οποία στηρίζεται στην ουμανιστική ψυχολογία ή φιλοσοφία σύμφωνα με την οποία το άτομο είναι καλό, υγιές και λογικό. Οποιαδήποτε ασυμφωνία στη συμπεριφορά του οφείλεται στην ασυμβατότητα μεταξύ της αυτοεικόνας του και της καθημερινής του εμπειρίας. Το περιβάλλον του καθοδηγούμενου ατόμου είναι θετικό και υποστηρικτικό χωρίς όρους και επικρίσεις. Ο καθοδηγητής διακρίνεται από εσωτερική συνοχή, αυθεντικότητα, ενσυναίσθηση, επικοινωνία, διευκόλυνση και όχι προσκόλληση.

Η σταδιακή μετάβαση από τη χρήση ενός εξωτερικού καθοδηγητή στην προσωπική πλέον διαχείριση μελλοντικών προκλήσεων από το ίδιο το άτομο επιτυγχάνεται μέσα από την αμοιβαία εμπιστοσύνη και τα βαθύτερα επίπεδα επικοινωνίας, το συνεχή αναστοχασμό του ατόμου (επιταχύνεται η ικανότητα ανίχνευσης προβληματικών καταστάσεων με στοχευμένες ερωτήσεις), την υπευθυνότητα, την προθυμία και την αποδοχή καθώς και την ανάπτυξη νέων ικανοτήτων (αυτοενίσχυση και ανίχνευση περισσότερων επιλογών για αλλαγή). Η πραγματική δύναμη της θεωρίας έγκειται στην έννοια των μεταβάσεων κατά τη διαδικασία. Ο καθοδηγητής οφείλει να τις ενισχύσει διότι σε αυτές θεμελιώνεται η σχέση και ο στόχος της καθοδήγησης.

Για τους μελετητές Posner και Strike (1992) η μάθηση είναι μια λογική δραστηριότητα, μια ερευνητική διαδικασία αλλαγής αντιλήψεων, η οποία εστιάζει στην ίδια τη φύση της μάθησης και αναφέρεται σε ιδέες, τα αποδεικτικά στοιχεία τους και τη δομή τους. Δεν είναι απλά ένα σύνολο πιθανών απαντήσεων, ένα λεκτικό ρεπερτόριο ή ένα σύνολο συμπεριφορών. Η αλλαγή των πεποιθήσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών (εννοιολογική αλλαγή μάθησης στο χώρο της εκπαίδευσης) ακολουθεί την εννοιολογική αλλαγή στο χώρο της επιστημονικής μελέτης και εργασίας.

Η θεωρία διακρίνεται σε δύο μέρη, το συγκεκριμένο και τις απαραίτητες συνθήκες για την αλλαγή των αντιλήψεων (θεωρία της οικολογίας των αντιλήψεων). Η οικολογία των αντιλήψεων περιλαμβάνει τα γνωστικά αντικείμενα (ανωμαλίες, αναλογίες και μεταφορές, επιστημονικά πιστεύω, μεταφυσικές πεποιθήσεις, γνώσεις), κίνητρα, στόχους, θεσμικές και κοινωνικές πηγές και, τέλος, τρέχουσες

αντιλήψεις και εσφαλμένες αντιλήψεις του υποκειμένου της μάθησης. Έτσι, καθορίζει τον τρόπο που το υποκείμενο της μάθησης χειρίζεται τις παλαιές αντιλήψεις και ανταποκρίνεται στις νέες και, επομένως, δομεί την αλλαγή των πεποιθήσεων. Για να επέλθει η αλλαγή πρέπει να συντρέχουν ορισμένες συνθήκες. Το αρνητικό συναίσθημα της δυσaréσκειας εξαιτίας της δυσλειτουργίας των υπαρχουσών αντιλήψεων αποτελεί την πρώτη και βασική προϋπόθεση για αλλαγή. Το υποκείμενο της μάθησης πρέπει να κατανοήσει –έστω και σε μικρότερο βαθμό- τη νέα αντίληψη προτού προχωρήσει σε περαιτέρω έλεγχο και αξιολόγηση αυτής (ευληπτότητα της αντίληψης). Η νέα αντίληψη πρέπει να υφίσταται στα λογικά πλαίσια του αποδέκτη (λογικότητα). Τέλος, η νέα αντίληψη πρέπει να είναι σε θέση να πείθει το υποκείμενο της μάθησης ότι μπορεί να επιλύσει τις προβληματικές καταστάσεις που δεν ήταν σε θέση να επιλύσει η προηγούμενη αντίληψη (γονιμότητα).

Η αλλαγή αντιλήψεων μπορεί να ερμηνευθεί, επίσης, στη βάση τριών θεωριών: απλή θεωρία πλαισίου, ειδικές/συγκεκριμένες θεωρίες και νοητικές θεωρίες. Η απλή θεωρία πλαισίου (Vosniadou, 1994) δομείται στην παιδική ηλικία και διαμορφώνει τις βασικές οντολογικές και επιστημολογικές γνώσεις του ατόμου. Ο ανθρώπινος εγκέφαλος λειτουργεί στη βάση λίγων εξειδικευμένων περιορισμών οι οποίοι αντανakλούν τη δομή συγκεκριμένων και προσαρμοζόμενων προβληματικών καταστάσεων τις οποίες το άτομο πρέπει να επιλύσει. Αυτοί οι περιορισμοί οργανώνονται στη θεωρία-πλαίσιο η οποία δεν υπόκειται στη συνειδητή γνώση και τον έλεγχο των υποθέσεων. Λειτουργεί περιοριστικά στον τρόπο που τα άτομα ερμηνεύουν τα αντικείμενα της παρατήρησής τους και τις πληροφορίες που λαμβάνουν από το περιβάλλον. Παρουσιάζει αναλογίες με τα ερευνητικά προγράμματα και τα παραδείγματα τα οποία εμποδίζουν την ανάπτυξη νέων επιστημονικών θεωριών (Kuhn, 1977; Lakatos, 1970). Οι ειδικές θεωρίες δημιουργούνται μέσα από την παραπάνω περιοριστική διαδικασία και μπορούν να χαρακτηρισθούν ως δεύτεροι στη σειρά περιορισμοί οι οποίοι αναδύονται μέσα από τη δομή της ήδη αποκτηθείσας περιορισμένης γνώσης. Τα νοητικά μοντέλα είναι δυναμικά, προτείνουν αιτιώδεις ερμηνείες των φυσικών φαινομένων και προβλέπουν καταστάσεις στο φυσικό κόσμο. Τα περισσότερα νοητικά μοντέλα δημιουργούνται αυθόρμητα για την επίλυση προβληματικών καταστάσεων. Μερικά από αυτά, χρήσιμα στο παρελθόν, αποθηκεύονται ως ξεχωριστές δομές και ανακαλούνται στη μακροπρόθεσμη μνήμη όταν οι συνθήκες το απαιτούν. Τα νοητικά μοντέλα κατά τη διάρκεια της γνωστικής λειτουργίας δίνουν τη δυνατότητα ενσωμάτωσης της νέας πληροφορίας στη γνωστική βάση. Μπορούν, επομένως, να περιορίσουν τη διαδικασία απόκτησης της γνώσης με τον ίδιο τρόπο που λειτουργούν οι πεποιθήσεις και οι προϋποθέσεις είτε να παρέχουν σημαντικές πληροφορίες σχετικά με τις λανθάνουσες γνωστικές δομές από τις οποίες προήλθαν (θεωρίες-πλαίσιο και ειδικές θεωρίες).

Η αλλαγή των αντιλήψεων θεωρείται μια δύσκολη διαδικασία και επέρχεται ύστερα από τη σταδιακή τροποποίηση του νοητικού μοντέλου του ατόμου μέσα από τις διαδικασίες του εμπλουτισμού και της

αναθεώρησης. Ο εμπλουτισμός αποτελεί μια απλή προσθήκη της νέας πληροφορίας σε ένα προϋπάρχον εννοιολογικό πλαίσιο όταν υπάρχει συμβατότητα της νέας με την παλαιά γνώση. Πρόκειται για μια απλή μορφή αλλαγής. Με το μηχανισμό της αναθεώρησης επέρχονται αλλαγές στις πεποιθήσεις του ατόμου ή αλλαγές στη δομή μιας θεωρίας. Η δυσκολότερη μορφή αλλαγής εντοπίζεται στο επίπεδο των θεωριών πλαισίου και γι' αυτό είναι πολύ πιο πιθανό να εντοπισθούν παρερμηνείες. Το γεγονός οφείλεται, αφενός μεν, στη φύση των προϋποθέσεων (presuppositions) των οποίων τα ερμηνευτικά συστήματα στηρίζονται στην καθημερινή και πολύχρονη εμπειρία και έχουν μεγάλη συνάφεια, αφετέρου δε, στις οντολογικές και επιστημολογικές απόψεις πάνω στις οποίες δομείται το γνωστικό σύστημα του ατόμου.

Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας απόκτησης της γνώσης είναι δυνατό να συμβούν 'μαθησιακές αποτυχίες'. Μία από αυτές είναι η 'ασυμβατότητα' όταν αντιμαχόμενα κομμάτια γνώσης προστίθενται σε προϋπάρχουσες γνωστικές δομές προκαλώντας νοητική σύγχυση. Η 'αδρανής γνώση' είναι μια άλλη μορφή αποτυχίας όταν η συγκεχυμένη γνώση αποθηκεύεται σε ξεχωριστή μικροδομή και χρησιμεύει μόνο σε συγκεκριμένες περιπτώσεις, ενώ οι 'λανθασμένες αντιλήψεις' δημιουργούνται όταν τα άτομα προσπαθούν να συμφιλιώσουν τα ασυνεπή κομμάτια της πληροφορίας και να παράγουν ένα συνθετικό νοητικό μοντέλο.

Τα διδακτικά εγχειρίδια δε λαμβάνουν υπόψη τις υπολανθάνουσες θεωρητικές κατασκευές των μαθητών και σημειώνεται σημαντικός περιορισμός στον τρόπο παρουσίασης της πληροφορίας και στη συνεκτική δομή της. Η έλλειψη πληροφοριών στα σχολικά εγχειρίδια για αναθεώρηση των πρωτογενών θεωριών τους δε συντελεί στην αλλαγή των αντιλήψεων των μαθητών. Εάν η διδασκαλία επικεντρωθεί στην προσπάθεια αλλαγής των λανθασμένων αντιλήψεων τότε υπάρχει μεγάλος κίνδυνος συσσωρευμένων λανθασμένων αντιλήψεων και, κατά συνέπεια, τη νοητική σύγχυση (έμφαση στις πρώιμες θεωρίες των παιδιών). Η διδασκαλία οφείλει να στοχεύει στην παρουσίαση προβληματικών καταστάσεων οι οποίες απαιτούν παρατήρηση, πειραματισμό και έλεγχο των υποθέσεων. Η ερευνήτρια προτείνει ακόμα την ενθάρρυνση των παιδιών, μέσα από τη διδασκαλία, στη λεκτική ερμηνεία των φαινομένων, στην κοινοποίηση αυτής στους συμμαθητές τους, στην υπεράσπιση της αντίθετης κριτικής και στην αντιπαραβολή των δικών τους ερμηνειών με τις αντίστοιχες των ειδικών. Καταλήγει αναφέροντας ότι η διδασκαλία πρέπει να δημιουργεί περιβάλλοντα που επιτρέπουν στους μαθητές να ερμηνεύουν ελεύθερα τις καταστάσεις, να χειρίζονται τις ερμηνείες τους, να τις ελέγχουν και να βιώνουν εμπειρίες επιτυχών αναθεωρήσεων αυτών (μετα-αντιληπτική γνώση).

Σύμφωνα με τον Mezirow (1997) η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης είναι η διαδικασία της αποτελεσματικής αλλαγής μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο αναφοράς, αποτελούμενο από τις συνήθειες του νου και τις απόψεις. Οι συνήθειες του νου χαρακτηρίζονται από ευρύτητα, αφαιρετικές

ιδιότητες, προσανατολισμό προς συγκεκριμένους τρόπους σκέψης, συναισθημάτων και πράξης και συνθέτουν ένα σύνολο κωδίκων (πολιτιστικοί, κοινωνικοί, εκπαιδευτικοί, οικονομικοί, πολιτικοί και ψυχολογικοί). Οι απόψεις έχουν μεγαλύτερη διάρκεια, υπόκειται σε συνεχή αλλαγή κάθε φορά που προσπαθούμε να ερμηνεύσουμε πράξεις οι οποίες δε συμφωνούν με τον τρόπο που προσδοκούμε τα πράγματα. Γι' αυτό το λόγο οι απόψεις είναι περισσότερο δεκτικές στην ενημέρωση και την τροφοδότηση από τρίτους. Ο εποικοδομητικός διάλογος και η καλλιέργεια της αυτόνομης σκέψης δίνουν τη δυνατότητα του κριτικού στοχασμού πάνω σε υποθέσεις και αξιώματα πάνω στα οποία στηρίζονται η ερμηνεία μας για τον κόσμο, οι πεποιθήσεις, οι συνήθειες του νου και οι απόψεις μας. Συνεχείς μετασχηματισμοί των απόψεων μπορεί να οδηγήσουν σε αλλαγές των συνηθειών του νου. Η καλλιέργεια αυτόνομης σκέψης περιλαμβάνει τεχνικές όπως η κριτική αξιολόγηση, η ανάλυση υποθέσεων και ο επαναπροσδιορισμός -από άλλη οπτική- των προβλημάτων. Η ενσυναίσθηση και η ανακαλυπτική μάθηση, η ανάλυση μεταφορών και ο ιδεολογικός χάρτης είναι μέθοδοι που ενθαρρύνουν τον κριτικό στοχασμό και την εμπειρία του διαλόγου.

Η Merriam (2004), μελετώντας τη θεωρία της μετασχηματιστικής μάθησης του Mezirow για τη σύνδεση ανάπτυξης και μάθησης, υποστηρίζει ότι για να συντελεσθεί μετασχηματιστική μάθηση πρέπει να συντρέχουν οι προϋποθέσεις του κριτικού αναστοχασμού και του ορθολογισμού, ανώτερα στοιχεία της γνωστικής λειτουργίας. Το ώριμο σκεπτόμενο άτομο, που χρησιμοποιεί τις δύο παραπάνω λειτουργίες και έρχεται αντιμέτωπο με προβληματικές καταστάσεις, κατασκευάζει τη γνώση και παραμένει ανοιχτό στην αξιολόγηση και επαναξιολόγηση των κρίσεων του. Επισημαίνει ότι πολλά άτομα μετασχηματίζουν τις απόψεις τους χωρίς να είναι γνώστες της διαδικασίας αλλαγής και χωρίς να έχουν φθάσει στο ύψιστο σημείο της γνωστικής τους ανάπτυξης. Μελετά διεξοδικά τη θεωρία της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης και της εκπαίδευσης ενηλίκων, δύο κεντρικοί πυλώνες της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ο όρος "andragogy" αναφέρεται ως αντιδιαστολή στον όρο "pedagogy" καθώς αναφέρεται στον ενήλικα που έχει αυτόνομη αντίληψη και μπορεί να ελέγξει τη μάθησή του, έχει εμπειρίες ως πλούσια πηγή μάθησης, ενδιαφέρεται για άμεση εφαρμογή της γνώσης και εξωτερικοί παράγοντες λειτουργούν ως κίνητρο μάθησης. Η ανδραγωγία θεωρείται ως η τέχνη που οδηγεί τους ενήλικες στη μάθηση. Η ερευνήτρια θεωρεί ότι η αυτοδιαχειριζόμενη μάθηση ενδυναμώνει τη μετασχηματιστική μάθηση της θεωρίας του Mezirow (1985). Η αυτογνωσία θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την αυτονομία της αυτοελεγχόμενης μάθησης.

Η Kuhn (2000) αναγάγει τη μεταγνωστική λειτουργία και ανάπτυξη σε ένα κυκλικό μοντέλο αλλαγής της γνωστικής ανάπτυξης του ατόμου. Η μεταγνώση είναι η γνωστική ικανότητα του ατόμου η οποία αντανάκλαται στο πρώτο επίπεδο της γνώσης, παρακολουθεί και ρυθμίζει αυτό το επίπεδο. Συνδέεται με την επιστημολογική κατανόηση και απόκτηση της γνώσης και την επίλυση προβληματικών

καταστάσεων. Εμφανίζεται στα πρώτα χρόνια της ζωής του ατόμου και αναπτύσσεται παράλληλα με την εξωτερική της ώστε να γίνει πιο ισχυρή και αποτελεσματική όταν το άτομο έχει το συνειδητό έλεγχό της. Στηρίζεται στην κονστρουκτιβιστική θεωρία του Vygotsky (1962) σύμφωνα με την οποία το παιδί αποκτά τον εθελοντικό έλεγχο της έναρξης ή της αναστολής των πράξεων. Αποδίδει σημαντικό ρόλο στα μεταεπίπεδα της γνώσης για την επιτυχή απόκτηση αυτής της ικανότητας (εκτελεστικός έλεγχος). Τα δύο είδη γνώσης, δηλωτική (αντικείμενο γνώσης) και διαδικαστική (τρόπος απόκτησης της γνώσης), αποτελούν προϊόντα της ανθρώπινης προσπάθειας για απόκτηση της γνώσης, την κατασκευή ενός ανώτερου είδους σκέψης, της μεταγνωστικής ικανότητας του ατόμου. Οι άνθρωποι κατέχουν ένα ευρύ ρεπερτόριο πολλαπλών επαρκών στρατηγικών τις οποίες εφαρμόζουν ποικιλοτρόπως για το ίδιο πρόβλημα. Η γνωστική αναπτυξιακή διαδικασία με τις μεταγνωστικές ικανότητες κατευθύνει τις επιλογές των κατάλληλων στρατηγικών σε δεδομένη στιγμή. Η ανατροφοδότηση που προκύπτει από την εφαρμογή αυτών των στρατηγικών επιστρέφει στο μετα-επίπεδο. Το μοντέλο εστιάζει στην ανάπτυξη της γνώσης και του ελέγχου στα μετα-επίπεδα τα οποία επιφέρουν την αλλαγή στη συμπεριφορά.

Αναφορικά με την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, αυτή εντάσσεται στη γενικότερη προσπάθεια πραγματοποίησης καινοτόμων δράσεων στην εκπαίδευση θέτοντας αρκετά υψηλούς και φιλόδοξους στόχους για τη σχολική επίδοση των μαθητών. Η ακαδημαϊκή κοινότητα οραματίζεται την ουσιαστική αλλαγή στην εκπαίδευση μέσα από την αλλαγή του ίδιου του εκπαιδευτικού με κυρίαρχο χαρακτηριστικό την καθοδήγηση και υποστήριξη του (Ball & Cohen, 1999; Borko, 2004). Εστιάζει στα κυριότερα στοιχεία του συστήματος επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού: α) πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, β) εκπαιδευτικοί ως υποκείμενα μάθησης, γ) διευκολυντές (οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στην κατασκευή της νέας γνώσης) και δ) περιβάλλον επαγγελματικής ανάπτυξης. Θέτει ως κυριότερους στόχους της επαγγελματικής ανέλιξης του εκπαιδευτικού τα υψηλά επίπεδα διδασκαλίας, τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών, την ενδυνάμωση των γνώσεων του εκπαιδευτικού, την κατανόηση της σκέψης των υποκειμένων της μάθησης, τα ασφαλή μαθησιακά αποτελέσματα και την προώθηση καινοτόμων δράσεων στην εκπαίδευση.

Η διεθνής έρευνα συγκεντρώνει τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού (εστίαση στο περιεχόμενο, ενεργή μάθηση, συνεκτικότητα, διάρκεια, συλλογική συμμετοχή) (Desimore, 2009; Penuel et al., 2007; Smith et al., 2007; Banilower & Shimkus, 2004), υποδεικνύει ποικίλους τρόπους υλοποίησης και ενδυνάμωσης της θεωρίας και προτείνει συγκεκριμένες ερευνητικές φάσεις επαγγελματικής ενίσχυσής του. Τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι δυνατό να έχουν θετική επίδραση στην εκπαίδευσή τους (Borko, 2004; Desimore, 2009). Αυτή ακριβώς η επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού -μέσα από ποικίλους

τρόπους- μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγή των αντιλήψεών τους, όπως θα μελετήσουμε στο επόμενο κεφάλαιο.

6.5 Μέσα και τρόποι αλλαγής των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζουμε ορισμένες μεθόδους που αναφέρονται στην αλλαγή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, οι οποίες οδηγούν στην εξέλιξη των γνώσεων και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, στη βελτίωση των διδακτικών τους πρακτικών και στην αύξηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών. Έχοντας μελετήσει την ταξινόμηση της Avalos (2010) αναφορικά με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, η οποία οδηγεί σε αλλαγή των εκπαιδευτικών και των μαθητών, παρουσιάζουμε διαφορετικές μεθόδους με κριτήριο τις διαφορετικές διαδικασίες αλλαγής και το διαφορετικό θεματικό πυρήνα. Πρόκειται για την επαγγελματική μάθηση του εκπαιδευτικού, (έρευνα δράσης, έρευνα-εκπαίδευση, αφηγηματικές πρακτικές, τεχνολογικά εργαλεία, ρόλος του μέντορα, αναπτυξιακό πρόγραμμα) η οποία αναφέρεται στις προσωπικές διαδικασίες μάθησης και αλλαγής των εκπαιδευτικών, *ομαδοσυνεργατικά δίκτυα*, (κοινότητες πράξης, προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, οργανωτικές ρουτίνες, πανεπιστήμιο ως οργανισμός μάθησης και σύστημα αξιολόγησης από συναδέλφους) τα οποία αποτελούν τα επίσημα ή ανεπίσημα περιβάλλοντα μάθησης και είναι δυνατό να μεταβάλλουν ή να ενισχύσουν τη διδασκαλία και τις διδακτικές πρακτικές. Αναφέρουμε τις πιο χαρακτηριστικές μεθόδους αλλαγής.

Πρέπει να αναφερθεί ότι τα προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών είναι δυνατό να καταργήσουν το μηχανισμό αντίστασης των προσωπικών θεωριών και να συνδράμουν στο εκπαιδευτικό έργο καθώς, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Feiman-Nemser (2001), ο νέος εκπαιδευτικός επιτελεί δύο εργασίες, διδάσκει και μαθαίνει να διδάσκει.

Ο Kagan (1992) σημειώνει ότι ένα επιτυχημένο πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών στηρίζεται στην εξωτερίκευση των ήδη υπάρχουσών προσωπικών πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών και στην αμφισβήτηση της καταλληλότητας και επάρκειας αυτών. Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί μεταφέρουν τις προσωπικές τους πεποιθήσεις και εικόνες οι οποίες παραμένουν άκαμπτες. Οι παρεχόμενες γνώσεις χρησιμοποιούνται για να επιβεβαιώσουν και όχι να διορθώσουν τις ήδη υπάρχουσες αντιλήψεις, οι οποίες με αυτό τον τρόπο καθορίζουν την ποσότητα και την ερμηνεία της νέας γνώσης. Τα βασικά χαρακτηριστικά του προγράμματος εστιάζουν στην ανάπτυξη της μεταγνωστικής ικανότητας, απόκτηση και επανακατασκευή της ήδη υπάρχουσας εικόνας των μαθητών, μετατόπιση του ενδιαφέροντος, ανάπτυξη καθορισμένων διαδικασιών (ρουτίνα) και καλλιέργεια ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων.

Το νέο μοντέλο ανάπτυξης εκπαιδευτικών, που προτείνει, στηρίζεται στη διαδικαστική γνώση η οποία ενσωματώνει τη διαχείριση καταστάσεων, τη διδασκαλία και τη ρουτίνα, βασικά στοιχεία της τεχνικής λογικής απαραίτητης στους νέους εκπαιδευτικούς. Επισημαίνει ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί που δεν κατέχουν ισχυρές εικόνες του εαυτού τους ως εκπαιδευτικού δεν μπορούν να ασκήσουν την ικανότητα του αναστοχασμού, αλλά οι εκπαιδευτές τους οδηγούν στον έλεγχο της βιογραφικής τους ιστορίας (προηγούμενες προσωπικές εμπειρίες, ίδιες εμπειρίες με συναδέλφους). Δίνει έμφαση στη διάδραση με τους μαθητές με σκοπό την απόκτηση γνώσης των αναπτυξιακών χαρακτηριστικών των μαθητών και της πραγματικότητας της τάξης (τάσεις, ενδιαφέροντα και προβλήματα). Σημαντική είναι, επίσης, η συνύπαρξη νέων και έμπειρων εκπαιδευτικών στην ίδια τάξη με σκοπό τη σύγκριση των διαφορετικών απόψεων και την εξαγωγή γόνιμων συμπερασμάτων. Ακόμα και οι επίσημα αναπτυγμένες και θεμελιωμένες επιστημονικά θεωρίες καθώς και η πολύχρονη εμπειρία των εκπαιδευτικών δεν αρκούν για να ερμηνεύσουν την επαγγελματική ανάπτυξη τους. Οι ανεπίσημες θεωρίες που διαμορφώνονται μέσα από τις προσωπικές πεποιθήσεις τους είναι αυτές κυρίως που καθορίζουν την εξέλιξή του.

Μια άλλη μέθοδος επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι η έρευνα δράσης ή αναστοχαστική πρακτική (reflective practice) ή αυτο-μόρφωση (self-study). Χρησιμοποιείται από τη διεθνή βιβλιογραφία ως την πιο ενδεδειγμένη μέθοδο αλλαγής των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και εμφανίζεται με πολλαπλούς όρους. Αποτελεί τη μέθοδο που παρεμβαίνει με καινοτομικές αλλαγές στη σχολική τάξη, προτείνει νέες διδακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις με σκοπό τη βελτίωση της διδακτικής μεθοδολογίας και τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στην τάξη (Μίχου στο Μπαγάκης, 2005).

Ο Bottery (2006) συγκεντρώνει πέντε βασικά χαρακτηριστικά αυτής της προσέγγισης: βελτίωση καταστάσεων που χρήζουν άμεσης παρέμβασης, κατάλληλες τεχνικές με κριτήριο το είδος του προβλήματος και το περιεχόμενο μέσα στο οποίο αυτό εμφανίζεται, σπειροειδή διαδικασία επίλυσης του προβλήματος (εντοπισμός του προβλήματος, σύνοψη, διάγνωση, σχεδιασμός, εφαρμογή και έλεγχος των αποτελεσμάτων), συνεργασία όλων των παραγόντων και συμμετοχή του ατόμου που αντιμετωπίζει το πρόβλημα.

Μέσα από την έρευνα δράσης ενισχύεται η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού καθώς επικεντρώνεται στον έλεγχο και την επίλυση των προβλημάτων μέσα στο σχολικό χώρο. Τα επιστημονικά της αποτελέσματα βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν την πρακτική τους, την ερευνητική τους ικανότητα και την εικόνα τους ως επαγγελματίες. Εστιάζει στο σχολικό περιβάλλον και εξωτερικεύει τα προβλήματα που ανακύπτουν, ώστε να προδώσει μεν επιστημονικές διαστάσεις στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, να παρέχει δε ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς για ορθή και επιστημονική επίλυση των θεμάτων που ανακύπτουν. Οι εκπαιδευτικοί μεταβάλλονται σε ερευνητές και άτομα που

εφαρμόζουν τις εκπαιδευτικές καινοτομίες. Οδηγούνται σε αναστοχαστικές και αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές. Η διδασκαλία παίρνει μια πιο ερευνητική και συνεργατική διάσταση με στοιχεία περισσότερο επαγγελματικά.

Ομοιότητες με την έρευνα-δράση παρουσιάζει η έρευνα-εκπαίδευση, καθώς ο στόχος τους είναι η επαγγελματική ανέλιξη του εκπαιδευτικού. Τα αντικείμενα της μεθόδου είναι τα προβλήματα και οι ερευνητικές ανησυχίες (αντικείμενο έρευνας), ο εκπαιδευτικός που θεωρείται υπεύθυνος για την αλλαγή των επαγγελματικών του πρακτικών (ρόλος του εκπαιδευτικού-ερευνητή), η διερεύνηση του νοήματος του αντικειμένου έρευνας (μέθοδος εργασίας) και οι προσωπικές και επαγγελματικές αλλαγές στην προσωπικότητα του εκπαιδευτικού (αλλαγές).

Πρόκειται για μία ερευνητική μέθοδος που συμβάλλει και στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού καθώς εμπλέκει τους ίδιους σε μια διαδικασία επιμόρφωσης για την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξή τους. Απώτερος στόχος της μεθόδου είναι η κατάκτηση νέων θεωρητικών και πρακτικών γνώσεων, η αλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας (επαγγελματική αλλαγή και εξέλιξη) και η διαφοροποίηση της σχέσης του εκπαιδευτικού με τον εαυτό του και το περιβάλλον (προσωπική αλλαγή και εξέλιξη) (Λάναρης στο Γ. Μπαγάκης, 2005).

Το αναπτυξιακό πρόγραμμα αλλαγής αντιλήψεων του εκπαιδευτικού προσωπικού αποτελεί, επίσης, μια καινοτομική προσέγγιση η οποία έχει ως στόχο την αλλαγή των αντιλήψεων του πάνω σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης και περιλαμβάνει τέσσερα βασικά σημεία: αναστοχασμός, έκθεση, αντιμετώπιση και δέσμευση. Οι εκπαιδευτικοί αναστοχάζονται πάνω στις υπολανθάνουσες πεποιθήσεις τους για τη διδασκαλία και τις διδακτικές τους πρακτικές (αναστοχασμός). Εκτίθενται σε εναλλακτικές αντιλήψεις για τη διδασκαλία με τη βοήθεια διευκολυντών και με την αλληλεπίδραση με άλλους εκπαιδευτικούς μέσα από μια σειρά ομαδικών συζητήσεων. Εξετάζουν παραδείγματα καλής διδασκαλίας τα οποία αναπτύσσουν πιο εξελιγμένες αντιλήψεις διδασκαλίας (έκθεση). Ανιχνεύουν μέσα από την κριτική ανάλυση τις ασυνέπειες που μπορεί να υπάρχουν ανάμεσα στις εσωτερικευμένες αντιλήψεις τους για τη διδασκαλία και τις διδακτικές τους πρακτικές (αντιμετώπιση). Επανασχεδιάζουν τη διδασκαλία ενός θέματος είτε για να συνειδητοποιήσουν τις υπολανθάνουσες αντιλήψεις της διδασκαλίας σε περίπτωση ασυμβατότητας μεταξύ αυτών και των υιοθετούμενων διδακτικών πρακτικών, είτε για να πραγματοποιήσουν εκείνη τη διδακτική πρακτική που μπορεί να τους οδηγήσει στην αυτοανάπτυξή τους (δέσμευση) (Ho et al., 2001).

Η συμβολή της αφηγηματικής μεθόδου στην επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, στις εκπαιδευτικές καινοτομίες και στη σχολική επίδοση των μαθητών είναι εξίσου σημαντική. Η αφήγηση διδακτικών πρακτικών και εμπειριών στην τάξη από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς αποτελεί ένα μέσο

προβληματισμού και αυτοαξιολόγησης, δίνει έμφαση στη διδακτική πράξη και όχι στη θεωρία και ενθαρρύνει τον εκπαιδευτικό στην καλλιέργεια του αναστοχασμού και της αυτογνωσίας (Stenberg, 2011; Breault, 2010; Shank, 2006; Meirink et al., 2009; Ben-Peretz & Kupferberg, 2007).

Επιπρόσθετα, τα σύγχρονα εργαλεία της τεχνολογίας (βιντεοσκοπημένες διδασκαλίες, blogs, forums, διαδικτυακά σεμινάρια, συζητήσεις και διαλέξεις, εξειδικευμένα προγράμματα και κλειστές ομάδες) ενισχύουν όχι μόνο τη διδασκαλία και τη μάθηση αλλά και λειτουργούν και ως ένα μοντέλο που λειτουργεί υπερκείμενα ανιχνεύοντας και ενισχύοντας τη σκέψη, την πρακτική και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης αποτελούν ένα νέο τύπο παιδαγωγικής γνώσης του εκπαιδευτικού, όπου παρατηρείται μια πλούσια και ανοικτή ανταλλαγή ιδεών, εμπειριών και επιστημονικών πηγών. Μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα σεβασμού και υποστήριξης ο εκπαιδευτικός (Prestridge, 2010; Prestridge, 2012; Rienties et al., 2013; Booth, 2012) καλλιεργεί και ενισχύει τις γνώσεις του.

Ο ρόλος/θεσμός του μέντορα παίζει σημαντικό ρόλο στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Η εμπειρία της τάξης είναι μοναδική και αυτό δημιουργεί περίπλοκες απαιτήσεις στους εκπαιδευτικούς για να ανταποκριθούν κατάλληλα στις απρόσμενες καταστάσεις. Ο ρόλος του μέντορα ως αναστοχαζόμενου εκπαιδευτικού είναι πολυδιάστατος και εστιάζει κυρίως σε προσεγγίσεις όπως αυτές του συμβούλου, του εκπαιδευτή, του συνεργάτη, του φίλου και του αξιολογητή (Jones, 2000).

Οι Φλουρήs και Γιώτη (2012) προτείνουν ένα εκλεκτικό/πολυμεθοδολογικό μοντέλο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών το οποίο ανάμεσα στα άλλα προτείνει τη συγκρότηση ενός σώματος επιμορφωτών, 'ομότεχων μεντόρων' με σκοπό αφενός μεν τη διδακτική και ψυχοπαιδαγωγική υποστήριξη των εκπαιδευτικών, αφετέρου δε, τη διαμεσολάβηση ανάμεσα σε όλους τους φορείς της σχολικής κοινότητας και τους συντελεστές του επιμορφωτικού έργου. Ο θεσμός του μέντορα στοχεύει στην ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, όπως η αυτογνωσία, η αυτοαντίληψη και η συνειδητοποίηση της προσωπικής τους θεωρίας για την επίτευξη ουσιαστικότερης μάθησης. Ο ίδιος ο χώρος του σχολείου αποτελεί μια πολύ σημαντική και καθοριστική περιοχή αναστοχασμού του εκπαιδευτικού. Η γνώση και ο κριτικός έλεγχος των προσωπικών πεποιθήσεων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς οδηγεί στην ακαδημαϊκή τους εξέλιξη. Στη διεθνή βιβλιογραφία ο όρος συναντάται με την έννοια του διευκολυντή, βοηθού, παρατηρητή, εμπνευστή, και συμβούλου. Σύμφωνα, όμως, με τη θεωρία της κοινωνικής ανταλλαγής μία ισότιμη συναδελφική σχέση και συνεργασία μεταξύ του επιμορφωτή-μέντορα και εκπαιδευόμενου προωθεί την αμοιβαιότητα στη δυαδική σχέση, την επαγγελματική ικανοποίηση και επιτυχία (Outhred & Chester, 2010; Ragins & Kram, 2007; Ensher et al., 2001; McDaugall & Beattie, 1997).

Στο χώρο της εκπαίδευσης ο θεσμός του μέντορα ή αλλιώς η προβολή συγκεκριμένου προτύπου συμπεριφοράς και γνώσης είναι δυνατό να χρησιμοποιηθεί ως δομικό στοιχείο επιμορφωτικού προγράμματος για την ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση της επίδοσής του (Stajkovic & Luthans, 2003). Καλλιεργεί τις μεταγνωστικές ικανότητες του εκπαιδευόμενου, τον ενημερώνει για τα μαθησιακά στυλ, τον καθοδηγεί, τον εποπτεύει, τον διευκολύνει και τον υποστηρίζει στο εκπαιδευτικό του έργο. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όπως η προσωπικότητα, το αναπτυξιακό στάδιο και η συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζουν και επηρεάζονται από τη σχέση αυτή. Είναι μια σημαντική μορφή κοινωνικοποίησης η οποία φέρνει αλλαγές στο επίπεδο φυσιολογίας, πνευματικότητας, συναισθήματος και νόησης (Ragins & Kram, 2007). Το ρόλο του μέντορα επισημαίνει και η Derry (1996) στην καθοδήγηση των μαθητών με σκοπό την κατασκευή των κατάλληλων νοητικών μοντέλων κατά την εκμάθηση νέας γνώσης.

Παράλληλα με την επαγγελματική μάθηση, τα ομαδοσυνεργατικά δίκτυα (κοινότητες πράξης, οργανωτικές ρουτίνες, σύστημα αξιολόγησης από συναδέλφους, πανεπιστήμιο ως οργανισμός μάθησης) συμβάλλουν στη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών.

Η έννοια των κοινοτήτων πράξης αναπτύχθηκε για πρώτη φορά από τους Lave & Wenger (1991) και αποτελεί τη βάση της κοινωνικής θεωρίας της μάθησης. Πρόκειται για ομάδες ατόμων οι οποίες έχουν κοινούς στόχους σε μια συνεχή βάση αναζήτησής τους. Διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στον καθορισμό του αντικειμένου και του τρόπου μάθησης των ατόμων (Greeno, 1997) καθώς η μάθηση είναι τόσο ατομική όσο και συλλογική διαδικασία απόκτησης γνώσεων και πρακτικών (Lave & Wenger, 1991).

Στο εκπαιδευτικό περιβάλλον ο Feldman (2000) προτείνει ως πιθανό τρόπο ενθάρρυνσης της αλλαγής των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών τη συμμετοχή αυτών σε κοινότητες πράξης ή κοινότητες επαγγελματιών. Η συνεργασία κυρίως νέων εκπαιδευτικών με μη ‘επικριτικούς φίλους’ ή η συμμετοχή σε ομάδα εκπαιδευτικών με σκοπό τη συνεργατική έρευνα δημιουργούν κατάλληλες προϋποθέσεις για την αλλαγή των πρακτικών τους θεωριών.

Οι ισχυρές επαγγελματικές κοινότητες μάθησης των εκπαιδευτικών ενισχύουν τις γνώσεις τους και βελτιώνουν τις διδακτικές πρακτικές τους σε ένα κλίμα επικοινωνίας, εμπιστοσύνης, συνεργασίας και διάδρασης (Booth, 2012; Borko, 2004; Little, 2002; Seago, 2004), παρόλο που πρόκειται για μία διαδικασία δύσκολη και χρονοβόρα (Grossman et al., 2001). Η συνεργασία με συναδέλφους στο χώρο του σχολείου και με φορείς της κοινότητας και η ανάπτυξη ηγετικών χαρακτηριστικών τον βοηθά να δει τον εαυτό του ως καινοτόμο και φορέα σημαντικών αλλαγών. Επιπλέον, η ικανότητα να μαθαίνει από τους άλλους και η δια βίου εκπαίδευση είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για να αποσυρθεί από τις προσωπικές του στρατηγικές και να μετατρέψει τις προηγούμενες εμπειρίες σε νέες πρακτικές.

Παράλληλα με τις κοινότητες πράξης, ο θεσμός του συστήματος επισκόπησης/αξιολόγησης από συναδέλφους (peer review) δίνει έμφαση στην αξία της διδασκαλίας και την αξιολόγησή της. Μία από τις πιο σημαντικές πλευρές του θεσμού είναι η προετοιμασία των εκπαιδευτικών για αξιολόγηση της διδασκαλίας των συναδέλφων τους. Οι Chism (1999) και Nordstrom (1995) μελετούν σημαντικά θέματα αυτού του είδους της αξιολόγησης για να καταστεί αποτελεσματική. Ένα διαφορετικό μέσο αλλαγής των στάσεων των εκπαιδευτικών είναι αυτό της οργανωτικής ρουτίνας. Σύμφωνα με την Feldman (2000) οι ρουτίνες είναι επαναλαμβανόμενα μοντέλα συμπεριφοράς τα οποία διέπονται από κανόνες και συνήθειες και δεν αλλάζουν εύκολα. Γι' αυτό το λόγο η σταθερότητα θεωρείται ως το βασικό χαρακτηριστικό τους. Αυτοί που συμμετέχουν στις καταστάσεις ρουτίνας μέσα από τη διαδικασία του αναστοχασμού και της αντίδρασης είναι σε θέση να την αλλάξουν και αυτή η αλλαγή σχετίζεται με τα αποτελέσματα της ρουτίνας. Πιο αναλυτικά, επέρχεται αλλαγή όταν η ρουτίνα δε φέρνει τα αναμενόμενα αποτελέσματα, οι πράξεις παράγουν αποτελέσματα από τα οποία ανακύπτουν νέα προβλήματα για επίλυση, παραγωγή νέων πηγών πληροφοριών και ευκαιριών και βελτίωση των αποτελεσμάτων της. Η ρουτίνα, η οποία σχετίζεται με επιθυμητά και όχι με σταθερά, αναμενόμενα αποτελέσματα, υπόκειται σε συνεχιζόμενες αλλαγές και την επηρεάζουν.

Τέλος, ο θεσμός ανώτερης εκπαίδευσης (πανεπιστήμιο ως οργανισμός μάθησης), στα πλαίσια της κουλτούρας μάθησης και γνώσης και της καινοτόμου δράσεως, αντιπαρατίθενται στην παραδοσιακή ακαδημαϊκή κουλτούρα και ενθαρρύνει τη διεπιστημονική συνεργασία με άλλους θεσμούς και κοινότητες. Σε αυτή την προσπάθεια τα μέλη των τμημάτων οφείλουν να γίνουν φορείς αλλαγών (Patrick & Fletcher, 1998). Οι εκπαιδευτικοί θεσμοί ως συστήματα σκέψης λειτουργούν ως οργανωτικά πλαίσια τα οποία περιλαμβάνουν συνδέσεις μεταξύ των τμημάτων, ενσωματώνουν τη γνώση και τα εργαλεία για αποτελεσματικότερες διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων και δημιουργούν μια κοινή γλώσσα που εστιάζει στην παιδαγωγική, στην αποστολή των θεσμών, στους στόχους, στους τρόπους για τη διοχέτευση των πληροφοριών, στην ανατροφοδότηση σχετικά με τις διαδικασίες. Οι εκπαιδευτικοί θεσμοί βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να επιτύχουν στο μέγιστο βαθμό τη δυνατότητα του ειδικού στο πεδίο τους. Εστιάζει στην επίτευξη των στόχων του θεσμού (ενσωμάτωση και εφαρμογή νέας γνώσης, διδασκαλία και ανακάλυψη) και στην επαναξιολόγηση των σχέσεων με θεσμούς και κοινότητες (εποικοδομητικός διάλογος σχετικά με την αποστολή και τους στόχους). Η αποστολή και τα οράματα κάθε μέλους του πανεπιστημιακού θεσμού έχουν ως σκοπό τη βελτίωση της μάθησης, την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη γνώση, τη δημιουργία κοινοτήτων γνώσης και την προώθηση της διαθεματικής γνώσης και ομαδοσυνεργατικής μάθησης. Η Avalos (2011) επισημαίνει τη σημασία της συνεργασίας σχολείου-πανεπιστημίου ή δασκάλου-ερευνητή στην επαγγελματική ανέλιξη του εκπαιδευτικού.

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

Ο ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ

7.0 Δομή και οργάνωση του ερωτηματολογίου

7.1. Το μέσο συλλογής δεδομένων

7.2. Οι ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας

7.3. Το δείγμα της έρευνας

7.0 Δομή και οργάνωση του ερωτηματολογίου

Στο δεύτερο μέρος της ερευνητικής μας εργασίας ασχοληθήκαμε με την εννοιολογική διασάφηση όρων και τη θεωρητική ανασκόπηση θεμάτων και προσεγγίσεων που σχετίζονται με τους κεντρικούς θεματικούς άξονες της εργασίας μας: *την οριοθέτηση των προσωπικών πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών, τα χαρακτηριστικά των πεποιθήσεων και την αλλαγή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών*. Τέλος, ερευνήσαμε την ύπαρξη και άλλων ερευνητικών εργασιών πάνω στο θέμα των προσωπικών πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών και τη δυνατότητα αλλαγής τους. Το τρίτο μέρος της εργασίας μας αναφέρεται αναλυτικά στο μεθοδολογικό σχεδιασμό και τον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας κάνοντας. Εκθέτουμε τη δομή και την οργάνωση του ερωτηματολογίου, καθορίζουμε το πληθυσμιακό της πεδίο και παρουσιάζουμε το μέσο συλλογής δεδομένων.

7.1.Το μέσο συλλογής δεδομένων

Προκειμένου να διατυπωθεί ένας ολοκληρωμένος ορισμός της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών προτείνεται το ερωτηματολόγιο-εργαλείο το οποίο περιλαμβάνει έξι βασικά ερωτήματα περιγραφής των διαστάσεων της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών.

Το πρώτο ερώτημα σχετίζεται με τα πεδία γνώσης του εκπαιδευτικού αναφορικά με το αντικείμενο της γνώσης, τα εργαλεία και τα εγχειρίδια, απόκτησης αλλά και μετάδοσης αυτής της γνώσης στους μαθητές.

Οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών καλύπτονται με το δεύτερο ερώτημα του ερωτηματολογίου-εργαλείου και αναφέρονται στις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών με σκοπό την προσέγγιση, παρουσίαση και μετάδοση της γνώσης.

Η αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού ως μία άλλη διάσταση της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών απαντάται στο τρίτο ερώτημα. Θίγονται, επομένως, ορισμένες πλευρές της αφοσίωσης και ετοιμότητας του εκπαιδευτικού στον τομέα του σχεδιασμού, της αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης καθώς και θεμάτων που σχετίζονται έμμεσα με το διδακτικό έργο.

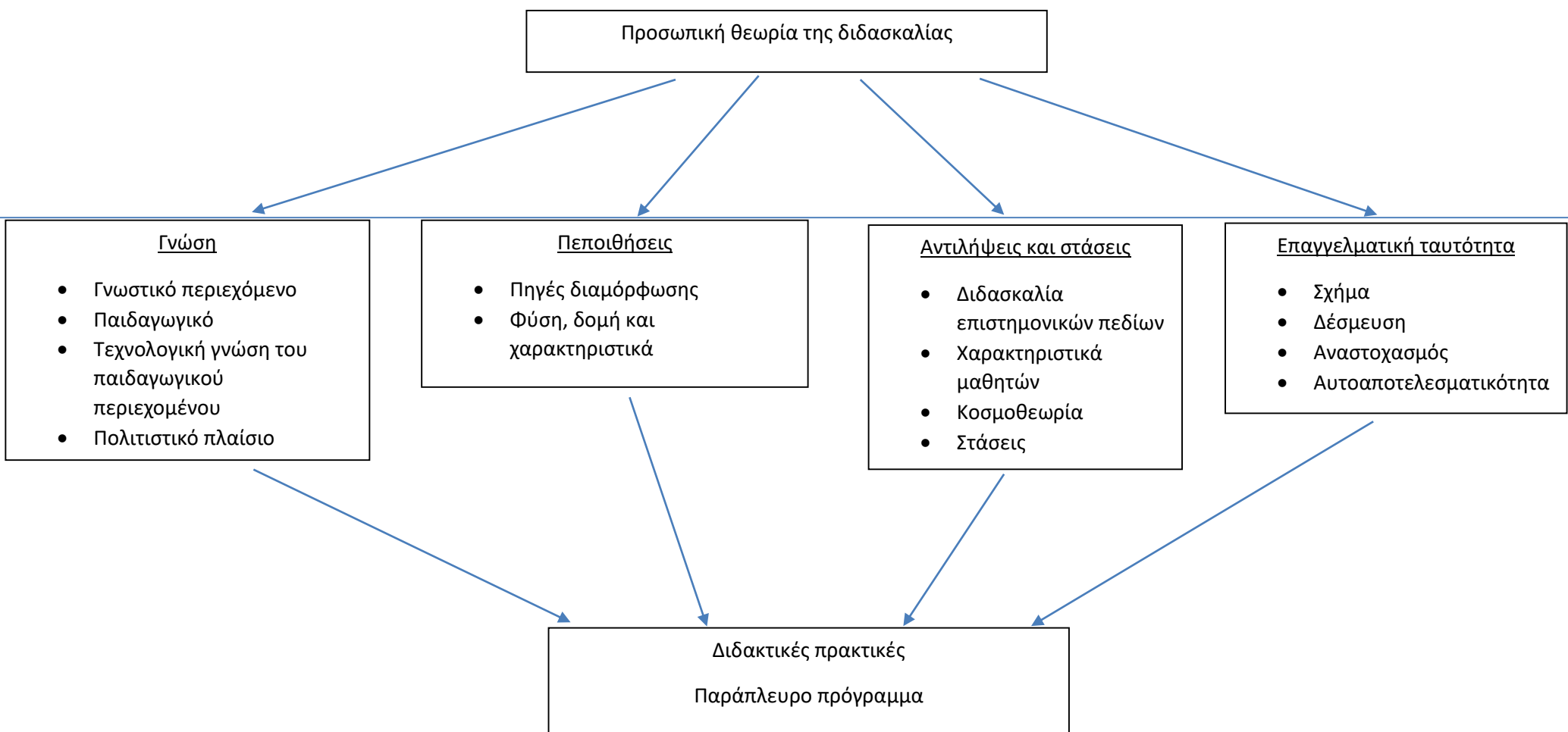
Το τέταρτο ερώτημα αναφέρεται σε ενέργειες στις οποίες προβαίνει ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη με σκοπό την αναθεώρηση της διδασκαλίας του, την ανατροφοδότηση του ιδίου και των μαθητών του και την αυτοαξιολόγησή του.

Η δέσμευση του εκπαιδευτικού καλύπτεται με το πέμπτο ερώτημα. Το πέμπτο ερώτημα αναφέρεται σε σημεία-κριτήρια τα οποία μετρούν την αφοσίωση του εκπαιδευτικού στο επάγγελμα-λειτουργήμα: συνεργασία με συναδέλφους εκπαιδευτικούς, διδακτικές εμπειρίες άλλων, ανάληψη καινοτόμων εξωσχολικών δράσεων και ετοιμότητα απέναντι σε προβληματικές καταστάσεις.

Το έκτο ερώτημα αναφέρεται στο νοητικό σχήμα της διδασκαλίας που υλοποιεί ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη. Το προσωπικό σχήμα ενέχει την υιοθέτηση μιας ιδιαίτερης μορφής γνώσης μέσα από τον αναστοχασμό και την επανακατασκευή της επαγγελματικής του ταυτότητας.

Από την πολυπαραγοντική ανάλυση των ερωτημάτων-προτάσεων προκύπτουν έξι βασικά χαρακτηριστικά τα οποία περιγράφουν την προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών (σχήμα 1).

ΣΧΗΜΑ 1



Σύμφωνα με τα παραπάνω συντάχθηκε ένα ερωτηματολόγιο ανίχνευσης των προσωπικών πεποιθήσεων, στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία, τη μάθηση και την επαγγελματική πρακτική -άμεσα σχετιζόμενων με τις διδακτικές πρακτικές και στρατηγικές- καθώς επίσης και η εξαγωγή συμπερασμάτων για το σύνολο του ερευνητικού πληθυσμού πάνω σε μια πιο συστηματική βάση. Οι ερωτήσεις του είναι κλειστές ή αντικειμενικού τύπου με ποσοτική και ποιοτική διαβάθμιση των απαντήσεων, σύμφωνα με τη γνωστή κλίμακα Likert. Πλεονεκτούν έναντι των ανοικτών, αφού η απάντησή τους είναι εύκολη, μπορεί να καλυφθεί το θέμα σε μεγάλη έκταση και έχουν μεγάλη αξιοπιστία στη βαθμολόγηση των απαντήσεων, ενώ είναι σχετικά εύκολη η επεξεργασία των απαντήσεων. Δεν ασκείται καμία άμεση ή έμμεση επιρροή στο υποκείμενο. Οι ερωτήσεις είναι -όσο το δυνατό- πιο σύντομες, η ποιότητα της γλώσσας είναι ανάλογη με την κατάρτιση των υποκειμένων και το περιεχόμενο και η σειρά των ερωτήσεων είναι συγκεκριμένα και κατανοητά από τους συμμετέχοντες. Ο σεβασμός των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων στην έρευνα και η διατήρηση της ανωνυμίας αυτών αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση.

Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε σε συνεργασία με τον επιβλέποντα καθηγητή καθώς επίσης και με ειδικούς από το χώρο της Στατιστικής. Η προσεκτική μελέτη της βιβλιογραφίας -σε επίπεδο τόσο περιεχομένου όσο και μορφής- συνέδραμε και αυτή ως βασικό κριτήριο εγκυρότητας του ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο τέθηκε σε επιπρόσθετο έλεγχο καθώς χορηγήθηκε δοκιμαστικά σε εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι παρατηρήσεις τους, αναφορικά με το περιεχόμενο, τον αριθμό, τη σειρά των ερωτήσεων και τη συνολική εμφάνιση, ελήφθησαν υπόψη στην αξιολόγηση και αναπροσαρμογή του ερωτηματολογίου.

Το τελικό ερωτηματολόγιο το οποίο συντάχθηκε και χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας αποτελείται από τέσσερα μέρη. Στο πρώτο μέρος γίνονται γνωστά στο υποκείμενο της έρευνας τα ακόλουθα στοιχεία: η ταυτότητα της ερευνήτριας, ο σκοπός, το εύρος η σημασία της έρευνας, η προστασία των προσωπικών δεδομένων των υποκειμένων της έρευνας, ο τρόπος διάρθρωσης του ερωτηματολογίου και ο απαιτούμενος χρόνος συμπλήρωσής του.

Στο δεύτερο μέρος που φέρει τον τίτλο 'ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ' περιλαμβάνει 13 ερωτήσεις με σκοπό τη συγκέντρωση πληροφοριών γύρω από:

- Ατομικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων:
 1. Το φύλο
 2. Την οικογενειακή κατάσταση
 3. Τον αριθμό των τέκνων
 4. Την ηλικία,

- Στοιχεία προσδιοριστικά της παρουσίας τους ως εκπαιδευτικών:

5. Την ειδικότητα,
6. Το τμήμα αποφοίτησης,
7. Το βαθμό αποφοίτησης,
8. Την παιδαγωγική κατάρτιση,
9. Τις μεταπτυχιακές σπουδές,
10. Την ξένη γλώσσα,
11. Το σχολείο που υπηρετούν,
12. Την εκπαιδευτική διεύθυνση στην οποία ανήκει,
13. Τα χρόνια προϋπηρεσίας

Όλες οι ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου και απαιτούν είτε μια σύντομη απάντηση (ερωτήσεις για τον αριθμό των τέκνων, την ηλικία, την ειδικότητα, το τμήμα αποφοίτησης, το βαθμό αποφοίτησης, την ξένη γλώσσα, το σχολείο που υπηρετούν, την εκπαιδευτική διεύθυνση που υπάγεται το σχολείο, τα χρόνια προϋπηρεσίας) είτε την επιλογή μιας μεταξύ δύο ή περισσότερων αμοιβαίως αποκλειόμενων απαντήσεων (ερωτήσεις για το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση, την παιδαγωγική κατάρτιση, τις μεταπτυχιακές σπουδές).

Το ερωτηματολόγιο αναφέρεται στον τομέα των προσωπικών πεπιοιθήσεων των εκπαιδευτικών κατά τη διδακτική πράξη και συγκροτείται από 46 τοποθετήσεις (εξαρτημένες μεταβλητές) οι οποίες αναλύουν αναλυτικότερα το βασικό ερώτημα.

Η έρευνα διενεργήθηκε τον Απρίλιο του 2015 με ηλεκτρονική αποστολή των ερωτηματολογίων στις αντίστοιχες ηλεκτρονικές διευθύνσεις των σχολείων, ενώ το Μάιο του ίδιου έτους έγινε μια δεύτερη ηλεκτρονική αποστολή προς υπενθύμιση των συμμετεχόντων στο δείγμα εκπαιδευτικών. Συνοδεύτηκε από ένα ηλεκτρονικό μήνυμα στο οποίο γινόταν σύντομη αναφορά στην ταυτότητα της ερευνήτριας, τα όργανα έγκρισης της έρευνας, το σκοπό, το εύρος, τη σημασία και τα υποκείμενα της έρευνας. Καλούσε τους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν στην έρευνα, διότι η προσωπική τους συμμετοχή είναι σημαντική για τη διεξαγωγή της.

Ως καταλληλότερη γεωγραφική περιοχή για την επιλογή του δείγματος θεωρήσαμε την ευρύτερη περιοχή της Αττικής. Η συγκεκριμένη περιοχή αποτελείται από επτά μεγάλες διοικητικές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και μπορεί να θεωρηθεί ότι θα δώσει ένα σημαντικό δείγμα με έντονα τα χαρακτηριστικά της ποικιλομορφίας και της αντιπροσωπευτικότητας. Επιπρόσθετα, λόγοι πρακτικοί επέβαλαν την έρευνα στην ευρύτερη περιοχή της Αττικής, όπως η ευκολία στην προσέγγιση των ατόμων του δείγματος, ο περιορισμός του χρόνου και των διαθέσιμων πηγών.

7.2. Οι ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας

Οι ανεξάρτητες μεταβλητές που επιλέγουμε για τη συσχέτιση των δεδομένων του δείγματος σύμφωνα με τις υποθέσεις της έρευνας είναι το φύλο, οι σπουδές, τα χρόνια υπηρεσίας, τα χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο, η ειδικότητα και η μονιμότητα.

Επιλέγουμε το φύλο, επειδή εντοπίζουμε ορισμένες στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στη γυναίκα και στον άνδρα κυρίως σε θέματα σχεδιασμού και αξιολόγησης της μάθησης. Επίσης, σημαντική ανεξάρτητη μεταβλητή θεωρούμε τις επιπρόσθετες σπουδές των εκπαιδευτικών και τη σχέση της κυρίως με τις διδακτικές καινοτομίες. Η τρίτη και τέταρτη ανεξάρτητη μεταβλητή, τα χρόνια υπηρεσίας και τα χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο και όχι η ηλικία του εκπαιδευτικού, συνδέονται άμεσα με τη διδακτική κουλτούρα του σχολείου και της τάξης η οποία επηρεάζει την προσωπική θεωρία του κάθε εκπαιδευτικού. Η ανεξάρτητη μεταβλητή της ειδικότητας θεωρούμε ότι ανταποκρίνεται περισσότερο στα υποκείμενα του ερευνητικού δείγματος της έρευνας. Τέλος, η μονιμότητα σχετίζεται με την αυτοπεποίθηση του εκπαιδευτικού και συνεπώς με την αυτοαποτελεσματικότητά του.

7.3. Το δείγμα της έρευνας

Για τον καθορισμό του πληθυσμιακού πεδίου της έρευνας λάβαμε υπόψη τα ακόλουθα στοιχεία και κριτήρια:

α. Η έρευνα έχει σκοπό να αναζητήσει και να περιγράψει τα χαρακτηριστικά των προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών, όπως οι ίδιοι τα αντιλαμβάνονται. Το στοιχείο αυτό κατευθύνει στην επιλογή των εκπαιδευτικών ως του πληθυσμού της έρευνας.

β. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών επιλέξαμε μόν εκείνους τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και, ειδικότερα, στη Γ΄ Γυμνασίου. Η απόφασή μας αυτή στηρίχτηκε στην άποψη ότι με την ολοκλήρωση των μαθημάτων στην Γ΄ Γυμνασίου κλείνει ο κύκλος της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης και προωθείται παράλληλα η ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών σε σχέση με τις δυνατότητες που έχουν στην ηλικία αυτή και τις αντίστοιχες απαιτήσεις της ζωής (νόμος 1566/85 άρθρο 5). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί έχουν ήδη διαμορφώσει τόσο μια ολοκληρωμένη θεώρηση των διδακτικών αντικειμένων που διδάσκονται στην πρώτη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όσο και τη δική τους προσωπική θεωρία.

γ. Με δεδομένο ότι το φιλοσοφικό υπόβαθρο των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών και των διδακτικών μέσων διαφέρει ανάλογα με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, δεχθήκαμε ο πληθυσμός της έρευνας να περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς των ανθρωπιστικών, θετικών και κοινωνικών σπουδών της

Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, επιλέξαμε φιλολόγους, φυσικούς, μαθηματικούς και θεολόγους.

Με αυτό τον τρόπο λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω στοιχεία και κριτήρια ορίσαμε ο πληθυσμός της παρούσης έρευνας να περιλαμβάνει το σύνολο των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο νομό Αττικής που διδάσκουν ανθρωπιστικές, θετικές και κοινωνικές σπουδές στη Γ΄ Γυμνασίου.

Επομένως, ο στατιστικός πληθυσμός της έρευνας απαρτίζεται από το σύνολο των Ελλήνων εκπαιδευτικών που διδάσκουν στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και, ειδικότερα, στη Γ΄ Γυμνασίου στην Αττική. Από το παραπάνω σύνολο των εκπαιδευτικών επιλέγουμε τους φιλολόγους, φυσικούς, μαθηματικούς και θεολόγους κατά τη σχολική χρονιά 2014-2015.

Στην προσπάθειά μας να καταρτιστεί ο κατάλογος του στατιστικού πληθυσμού και έχοντας στη διάθεσή μας μόνο τον αναλυτικό κατάλογο των δημοσίων σχολείων της Αττικής (διευθύνσεις και γραφεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης)- όπως παραδίδεται από το τμήμα ερευνών, τεκμηρίωσης και εκπαιδευτικής τεχνολογίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου- ορίσαμε ως στατιστικό πληθυσμό της έρευνας τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στα τριακόσια οδγόντα δύο (382) Γυμνάσια των επτά διευθύνσεων της Αττικής. Έχουμε εξαιρέσει από τον αριθμό αυτό τα πειραματικά σχολεία και τα σχολεία με μαθητικό πληθυσμό με ιδιαίτερες ανάγκες.

Η μέθοδος που ακολουθήσαμε για την επιλογή του ερευνητικού δείγματος είναι η τυχαία δειγματοληψία. Ορίσαμε ως μέγεθος του δείγματος της ερευνητικής μελέτης το ποσοστό 33% των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και, ειδικότερα, μόνο τη γυμνασιακή βαθμίδα (130 Γυμνάσια από το σύνολο των 382). Στη συνέχεια, τοποθετήσαμε τον ενιαίο κατάλογο (382 Γυμνάσια) στο πρόγραμμα του Excel και με την εφαρμογή ενός ειδικού προγράμματος δώσαμε εντολή να επιλεγούν τυχαία από αυτό 130 Γυμνάσια. Η διαδικασία ολοκληρώθηκε έχοντας το προκαθορισμένο μέγεθος του δείγματος των σχολείων γυμνασιακής βαθμίδας. Αποστείλαμε ηλεκτρονικά το ερωτηματολόγιο στα 130 σχολεία της Αττικής, έχοντας ήδη συγκεντρώσει τις ηλεκτρονικές τους διευθύνσεις, και λάβαμε 280 ερωτηματολόγια.

Όπως προκύπτει από τους Πίνακες, απάντησαν στην έρευνα 280 καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Αναλυτικότερα:

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Το δείγμα της έρευνας σύμφωνα με τα «δημογραφικά χαρακτηριστικά»

Χαρακτηριστικό	Τυπική				
	Παρ.	Μέσος	Απόκλιση	Ελαχ.	Μεγ.
Φύλο	276	62%	0.49	0	1
Άγαμος	280	63%	0.48	0	1
Παντρεμένος	280	24%	0.43	0	1
Διαζευγμένος	280	4%	0.19	0	1
Συμβίωση	280	8%	0.27	0	1
Αριθμός Τέκνων	280	63%	1.03	0	5
Ηλικία	263	36.19	10.81	22	64
Παιδαγωγική Κατάρτιση	234	49%	0.50	0	1
Δεύτερο Πτυχίο	234	18%	0.39	0	1
Μεταπτυχιακό	234	45%	0.50	0	1
Διδακτορικό	234	11%	0.31	0	1
Μόνιμος	215	65%	0.48	0	1
Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση	234	2.13	1.53	1	6
Χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο	213	1.46	0.70	1	3

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Το δείγμα της έρευνας σύμφωνα με την «ειδικότητα»

Ειδικότητα	Παρ.	Ποσοστό
Μαθηματικός	58	23.7%
Φυσικός	57	23.3%
Φιλολόγος	62	25.3%
Θεολόγος	38	15.5%
Άλλο	30	12.2%
Σύνολο	245	100%

Από τα δεδομένα του Πίνακα 1 φαίνεται ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί υπερτερούν των ανδρών στην έρευνα, όπου το 62% του δείγματος αποτελούν οι γυναίκες και το 38% οι άνδρες. Η έκθεση του ΟΟΣΑ (ΟΟΣΑ, 2013, Έκθεση Δικτύου Ευριδίκη, 2015) επισημαίνει τη γυναικεία αριθμητική υπεροχή στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στις ευρωπαϊκές χώρες και όχι μόνο. Αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι ο αριθμός των ανδρών στη διδασκαλία θα παρουσιάσει περαιτέρω μείωση (Ευριδίκη:11). Το ποσοστό αυτό επιβεβαιώνει τις μελέτες για την αριθμητική υπεροχή των γυναικών στην εκπαίδευση, καθώς η διεθνής βιβλιογραφία το χαρακτηρίζει ως πρόβλημα τόσο για τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές (Lahelma, 2006).

Σύμφωνα με την ατομική και οικογενειακή κατάσταση (Πίνακας 1) το δείγμα της έρευνας δεν μπορεί να επιβεβαιώσει παλαιότερα αποτελέσματα ερευνών σύμφωνα με τα οποία ο Έλληνας εκπαιδευτικός ζούσε μια οικογενειακή κατάσταση χωρίς ιδιαίτερες εντάσεις. Στην παρούσα έρευνα το 63% του δείγματος δηλώνει ότι είναι άγαμοι εκπαιδευτικοί, το 24% παντρεμένοι, το 4% διαζευγμένοι, το 8% βρίσκονται σε συμβίωση και το 63% όλων των παραπάνω κατηγοριών έχουν παιδιά.

Από τον ίδιο πίνακα (Πίνακας 1) διαπιστώνεται επίσης ότι ο μέσος όρος της ηλικίας των εκπαιδευτικών είναι περίπου 36 ετών με ιδιαίτερα υψηλή μόρφωση και καλλιέργεια. Αξίζει να αναφερθεί σε αυτό το σημείο ότι οι εκπαιδευτικοί μέχρι και την υπηρεσιακή ηλικία των 20-30 ετών είναι δυνατό να δεχθούν νεωτεριστικές ιδέες και να τροποποιήσουν τις διδακτικές τους πρακτικές (Κοσσυβάκη, 2003). Από τους 234 εκπαιδευτικούς που συμπλήρωσαν τα συγκεκριμένα δημογραφικά στοιχεία των σπουδών το 49% έχουν παιδαγωγική κατάρτιση, το 18% κατέχουν δεύτερο πτυχίο, το 45% μεταπτυχιακό και το 11% διδακτορικό. Σχετικά με τη μονιμότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος διαπιστώνεται ότι η πλειονότητα του δείγματος σε ποσοστό 65% είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί. Αναφορικά με τις ειδικότητες

(Πίνακας 2), από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα το 23.7% είναι Μαθηματικοί, το 23.3% Φυσικοί, 25.3% Φιλολόγοι, 15.5% Θεολόγοι και το ποσοστό 12.2% αποτελείται από άλλες ειδικότητες.

Η επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας στηρίχτηκε στο στατιστικό υπόδειγμα της γραμμικής παλινδρόμησης προκειμένου να ποσοτικοποιήσουμε την έκταση στην οποία χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, όπως σπουδές, φύλο, ηλικία, εμπειρία κλπ. επιδρούν στις εκπαιδευτικές τους απόψεις. Στο υπόδειγμα αυτό η ανεξάρτητη μεταβλητή, που στην περίπτωσή μας αντιστοιχεί με την απάντηση του εκπαιδευτικού σε μία ερώτηση του ερωτηματολογίου, εξαρτάται γραμμικά από τις ανεξάρτητες μεταβλητές. Σε κάθε μια ανεξάρτητη μεταβλητή αντιστοιχεί ένας συντελεστής, και η στατιστική πρόβλεψη του υποδείγματος είναι το άθροισμα των γινομένων ανεξάρτητων μεταβλητών και συντελεστών. Η απόσταση μεταξύ της πραγματικής απάντησης που δόθηκε από έναν εκπαιδευτικό και της στατιστικής πρόβλεψης ονομάζεται στατιστικό σφάλμα. Οι συντελεστές των ανεξάρτητων μεταβλητών επιλέγονται με τρόπο ώστε να ελαχιστοποιείται το άθροισμα των τετραγώνων των σφαλμάτων για όλες τις παρατηρήσεις της παλινδρόμησης.

Η εγκυρότητα της μέθοδου των ελαχίστων τετραγώνων βασίζεται σε ορισμένες προϋποθέσεις:

- Τα σφάλματα έχουν αναμενόμενη τιμή μηδέν και σταθερή διακύμανση
- Τα διανύσματα των ανεξάρτητων μεταβλητών είναι γραμμικώς ανεξάρτητα μεταξύ τους και υπάρχουν τουλάχιστον τόσες παρατηρήσεις όσες μεταβλητές
- Τα σφάλματα είναι γραμμικώς ανεξάρτητα από κάθε μία από τις ερμηνευτικές μεταβλητές
- Τα σφάλματα μεταξύ οποιωνδήποτε δυο διαφορετικών παρατηρήσεων είναι μεταξύ τους ασυσχέτιστα.

Υπό τις προϋποθέσεις αυτές, η μέθοδος των ελαχίστων τετραγώνων αποδίδει :

- Συνεπείς εκτιμητές των συντελεστών : Οι εκτιμήσεις των συντελεστών συγκλίνουν κατά πιθανότητα στις πραγματικές τιμές του πληθυσμού, όσο το μέγεθος του δείγματος αυξάνει.
- Βέλτιστους γραμμικούς αμερόληπτους εκτιμητές : Αμερόληπτους διότι σε πεπερασμένο δείγμα, η απόσταση μεταξύ του εκτιμητή στο δείγμα και του πραγματικού συντελεστή στο πληθυσμό έχει αναμενόμενη τιμή μηδέν. Βέλτιστους γραμμικούς διότι ο εκτιμητής είναι γραμμική συνάρτηση της εξαρτημένης μεταβλητής και αποδίδει την ελάχιστη δυνατή διακύμανση σφάλματος μεταξύ όλων των γραμμικών εκτιμητών.

Ο ενδιαφερόμενος αναγνώστης μπορεί να ανατρέξει στο Cameron-Trivedi (κεφ. 4-5) για μια εις βάθος ανάλυση των στατιστικών ιδιοτήτων της μεθόδου των ελαχίστων τετραγώνων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΩΟ

8.0. Παρουσίαση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας

8.1. Παρουσίαση, ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων

8.1.1. Η επαγγελματική γνώση του εκπαιδευτικού

8.1.2. Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών

8.1.3. Αυτοαποτελεσματικότητα

8.1.4. Αναστοχασμός

8.1.5. Δέσμευση

8.1.6. Προσωπικό σχήμα

8.2. Αποτελέσματα της έρευνας

8.3. Συγκριτική θεώρηση των δεδομένων της έρευνας

8.4. Συμπεράσματα και προτάσεις

8.1.Παρουσίαση, ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων

Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται σε δύο ενότητες: στην ενότητα που ανιχνεύει, παρουσιάζει και ερμηνεύει ορισμένες μόνο διαστάσεις της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών του δείγματος με τη βοήθεια στατιστικών πινάκων και πινάκων παλινδρόμησης και σε εκείνη που παρουσιάζει τα αποτελέσματα/ευρήματα της έρευνας απαντώντας παράλληλα στις ερευνητικές υποθέσεις/ερωτήματα τα οποία τέθηκαν στην αρχή της μελέτης μας.

8.1.1. Η επαγγελματική γνώση του εκπαιδευτικού

Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών στο επίπεδο της διδασκαλίας του γνωστικού αντικειμένου και της απόκτησης της γνώσης από τους μαθητές στηρίζεται σε οκτώ τοποθετήσεις. Από την παραγοντική ανάλυση αυτών των τοποθετήσεων προκύπτουν πέντε σημεία τα οποία συνθέτουν τα είδη της γνώσης του εκπαιδευτικού: γνώση του αντικειμένου ή του γνωστικού περιεχομένου (9.1, 9.5, 9.8), τεχνολογική γνώση του παιδαγωγικού περιεχομένου (9.2), γνώση του πολιτισμικού πλαισίου της τάξης (9.4, 9.7), παιδαγωγική γνώση (9.5), γνώση του αναλυτικού προγράμματος (9.3, 9.6).

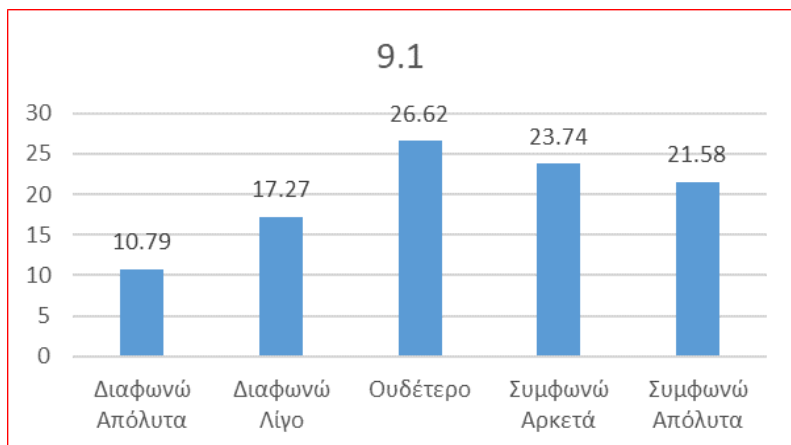
Η γνώση του γνωστικού περιεχομένου αποτελεί το κέντρο των επαγγελματικών ικανοτήτων του εκπαιδευτικού (Woolfolk Hoy et al., 2006). Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή ποιότητα σπουδών (παιδαγωγική κατάρτιση, ανώτερες σπουδές, επαγγελματική ανάπτυξη, πιστοποιήσεις, επιμορφωτικά προγράμματα) παρουσιάζουν μεγαλύτερη δυνατότητα να σχεδιάσουν καινοτόμες διδακτικές πρακτικές έτσι ώστε να βελτιώνουν διαρκώς τη διδασκαλία τους μέσα στην τάξη και τα μαθησιακά αποτελέσματα (Kersting et al., 2012).

Στην Ελλάδα οι αρμόδιες αρχές λαμβάνουν αποφάσεις σχεδόν πάνω σε όλα τα θέματα που αφορούν στη διδασκαλία με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να έχουν ελάχιστο βαθμό αυτονομίας στο περιεχόμενο και στις μεθόδους διδασκαλίας (Έκθεση Ευριδίκη, 2013). Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμβουλεύονται το πρόγραμμα σπουδών του γνωστικού τους αντικειμένου για να σχεδιάσουν τις διδακτικές τους πρακτικές. Ωστόσο, δείχνουν μια τάση να μη συμφωνούν αλλά και ούτε να διαφωνούν απόλυτα με αυτή τη στάση. Οι εκπαιδευτικοί συμβουλεύονται το αναλυτικό πρόγραμμα και αντλούν από αυτό τα κατάλληλα εργαλεία για τη διδασκαλία και την παρουσίαση του περιεχομένου ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών αλλά και την ίδια τη φιλοσοφία τους (παράπλευρο πρόγραμμα) (Shulman, 1986).

Αναλυτικότερα:

9.1 Θεωρώ ότι το περιεχόμενο του γνωστικού μου αντικειμένου (π.χ. μαθηματικά, φυσική κλπ) μου παρέχει όλες τις γνώσεις που χρειάζομαι για να διδάξω τους μαθητές μου.

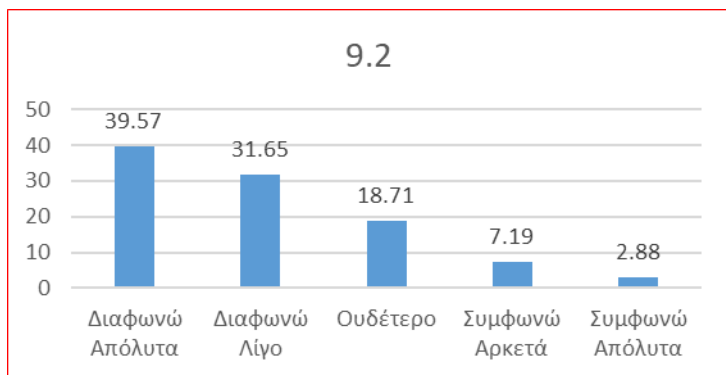
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 1: Γνώση του περιεχομένου του γνωστικού αντικειμένου



Όπως παρατηρούμε στο παραπάνω διάγραμμα η πλειοψηφία του δείγματος των εκπαιδευτικών (26.62%) κρατούν μια ουδέτερη στάση απέναντι στην άποψη ότι το περιεχόμενο του γνωστικού τους αντικειμένου τους παρέχει όλες τις γνώσεις που χρειάζονται για να διαμορφώσουν τις διδακτικές τους πρακτικές. Με την παραπάνω άποψη διαφωνεί περίπου το 28% του δείγματος, ενώ περίπου το 46% διάκειται θετικά προς αυτή. Οι φυσικοί (2.82) συγκριτικά προς τις άλλες ειδικότητες στηρίζονται λιγότερο στο περιεχόμενο του γνωστικού τους αντικειμένου προκειμένου να διδάξουν τους μαθητές τους. Δεν παρατηρούμε σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε αυτούς που έχουν δεύτερο πτυχίο (3.14) και σε αυτούς που δεν έχουν (3.04), σε αυτούς που κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (3.09) και σε αυτούς δεν κατέχουν (3.04), σε αυτούς που έχουν διδακτορικό (2.84) και σε αυτούς που δεν έχουν (3.09) (πίνακας Α1.β). Επίσης, καμία ουσιαστική διαφορά δεν παρατηρείται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που έχουν παιδαγωγικές γνώσεις (2.99) και σε αυτούς που δεν έχουν (3.13) και, τέλος, στους μόνιμους εκπαιδευτικούς (3.00) και τους αναπληρωτές (3.08) (πίνακας Α.1γ).

9.2 Αποφεύγω να χρησιμοποιώ τις νέες τεχνολογίες (διαδίκτυο, διαδραστικοί πίνακες κ.ά.), γιατί δε διασφαλίζουν πάντα την κατάκτηση του περιεχομένου του μαθήματός μου.

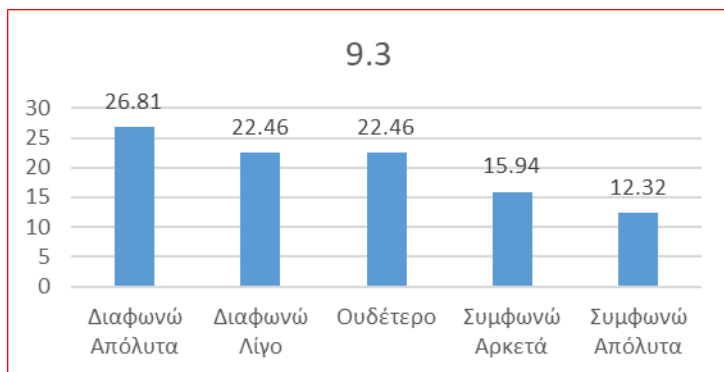
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 2: Γνώση του τεχνολογικού περιεχομένου



Όπως προκύπτει από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων των παραπάνω τοποθετήσεων το 71.22% του δείγματος χρησιμοποιεί τις νέες τεχνολογίες, διότι πιστεύει ότι διασφαλίζει την κατάκτηση του περιεχομένου του μαθήματός τους. Στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρούμε ανάμεσα στα δύο φύλα, στους έγγαμους και τους άγαμους καθώς και στους εκπαιδευτικούς με τη μεγαλύτερη βιολογική ηλικία (πίνακας Α1.ε). Πιο συγκεκριμένα, οι γυναίκες και οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί δέχονται περισσότερο τη χρήση των νέων τεχνολογιών για εκπαιδευτικούς λόγους (1.72), διότι πιστεύουν ότι διασφαλίζουν την κατάκτηση του περιεχομένου του μαθήματός τους. Αντιθέτως, οι μεγαλύτεροι στην ηλικία εκπαιδευτικοί δε δέχονται τόσο εύκολα αυτού του είδους την καινοτομία (πίνακας Α1.ε).

9.3 Συμβουλευόμαι σπάνια ή ποτέ το πρόγραμμα σπουδών του γνωστικού μου αντικειμένου (Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ.) για να διεξάγω το μάθημά μου.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 3: Γνώση των αναλυτικών προγραμμάτων



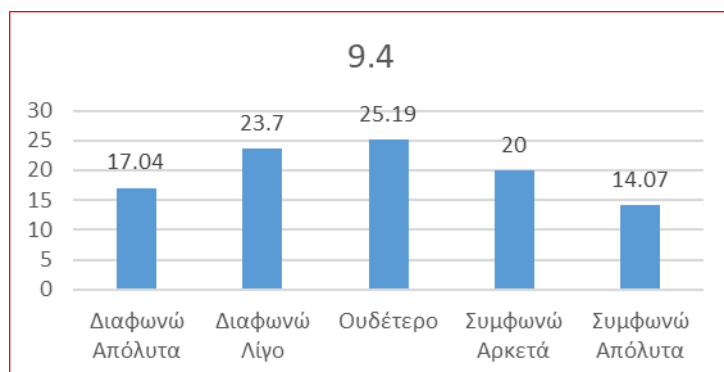
Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. κάθε επιμέρους γνωστικού αντικειμένου περιλαμβάνει τους γενικούς σκοπούς της διδασκαλίας του γνωστικού αντικειμένου, τους άξονες του γνωστικού περιεχομένου, τους γενικούς γνωστικούς στόχους, τις αξίες, στάσεις και δεξιότητες που καλλιεργούνται με τη διδασκαλία του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου και ενδεικτικές θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης. Τα Α.Π.Σ. περιλαμβάνουν τους ειδικούς σκοπούς κάθε γνωστικού αντικειμένου, τους στόχους, τις θεματικές ενότητες, ενδεικτικές δραστηριότητες, πρόσθετα διαθεματικά σχέδια εργασίας, ώρες διδασκαλίας και διδακτική μεθοδολογία.

Σύμφωνα με το παραπάνω διάγραμμα το 49.28% των εκπαιδευτικών του δείγματος δηλώνει ότι συμβουλευόμαστε το πρόγραμμα σπουδών του γνωστικού τους αντικειμένου (Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ.) για να διεξάγουν το μάθημά τους, ενώ δεν είναι αμελητέο το ποσοστό 28% που αντιπροσωπεύει τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι συμβουλευόμαστε σπάνια ή ποτέ το πρόγραμμα σπουδών του γνωστικού τους αντικειμένου προκειμένου να σχεδιάσουν τις διακτικές τους πρακτικές. Οι φυσικοί (2.07) συμβουλευόμαστε περισσότερο από τις άλλες ειδικότητες το Α.Π.Σ. και το Δ.Ε.Π.Π.Σ (πίνακας Α1.δ).

Στην Ελλάδα οι αρμόδιες εκπαιδευτικές αρχές λαμβάνουν αποφάσεις σχεδόν πάνω σε όλα τα θέματα που αφορούν στη διδασκαλία με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να έχουν ελάχιστο βαθμό αυτονομίας στο περιεχόμενο και στις μεθόδους διδασκαλίας. Συμβουλευόμαστε το αναλυτικό πρόγραμμα και αντλούν από αυτό τα κατάλληλα "εργαλεία" για τη διδασκαλία και την παρουσίαση του περιεχομένου ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών αλλά και την ίδια τη φιλοσοφία του εκπαιδευτικού.

9.4 Αξιολογώ τους μαθητές μου με το γνωστό τρόπο της προφορικής και γραπτής δοκιμασίας.

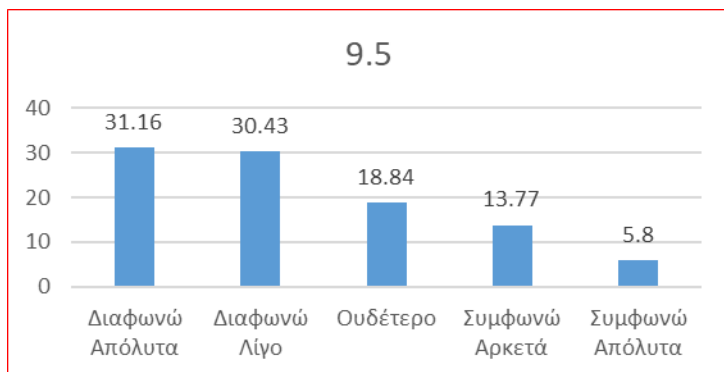
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 4: Αξιολόγηση των μαθητών



Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος (40.74%) διαφωνούν περισσότερο ή λιγότερο με το γνωστό τρόπο της προφορικής και γραπτής δοκιμασίας, ενώ αυτοί που λαμβάνουν ουδέτερη στάση καταλαμβάνουν μικρότερο ποσοστό (25.19) συγκριτικά με αυτούς που χρησιμοποιούν τον συμβατικό τρόπο αξιολόγησης των μαθητών τους (34.07) (διάγραμμα 4). Αξίζει να αναφερθεί ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί (2.81) συμφωνούν λιγότερο από τους άντρες (2.99) (πίνακας Α.1α) με αυτό τον τρόπο αξιολόγησης, οι φυσικοί (3.32) συμφωνούν περισσότερο από τις άλλες ειδικότητες με αυτό τον τρόπο αξιολόγησης (πίνακας Α. 1δ). Οι εκπαιδευτικοί, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία, απομακρύνονται περισσότερο από αυτό τον τύπο αξιολόγησης (-0.03) (πίνακας Α.1ε).

9.5 Έχω την άποψη ότι η άριστη γνώση του γνωστικού αντικειμένου υπερσχύει από την όποια παιδαγωγική κατάρτιση και με εξοπλίζει να διδάσκω αποδοτικά.

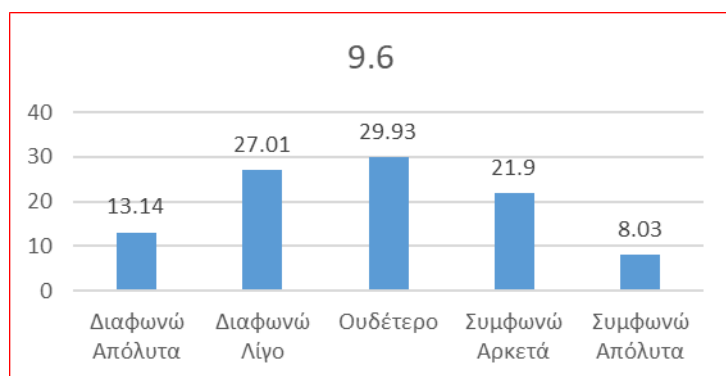
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 5: Παιδαγωγική γνώση του περιεχομένου



Η παιδαγωγική γνώση του περιεχομένου, ως μια πολύ ειδική μορφή του επαγγελματισμού τους, αποτελεί ένα ειδικό αμάλγαμα περιεχομένου και παιδαγωγικής γνώσης την οποία κατέχουν μοναδικά οι εκπαιδευτικοί (Shulman, 1986). Τα στατιστικά δεδομένα του διαγράμματος δείχνουν ότι το 61.59% του δείγματος των εκπαιδευτικών διαφωνούν με την άποψη ότι η άριστη γνώση του γνωστικού περιεχομένου υπερσχύει από οποιαδήποτε παιδαγωγική γνώση και τους εξοπλίζει διδακτικά. Το 18.84% του δείγματος κρατά μια ουδέτερη στάση και περίπου το ίδιο ποσοστό, 19.57%, απαντά θετικά σε αυτή την άποψη. Οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί (1.96) φαίνεται να θεωρούν πιο σημαντική την παιδαγωγική κατάρτιση για μια αποδοτικότερη διδασκαλία σε σύγκριση με τους άγαμους εκπαιδευτικούς (2.14) (πίνακας Α.1α). Αυτοί που κατέχουν διδακτορικό τίτλο σπουδών (2.56) τείνουν να υιοθετούν την άποψη ότι για μια αποδοτική διδασκαλία είναι απαραίτητη τόσο η γνώση του γνωστικού αντικειμένου όσο και η παιδαγωγική κατάρτιση (πίνακας Α.1β). Μια τέτοια στάση δικαιολογείται από τις πολύ εξειδικευμένες σπουδές που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί με διδακτορικό και θεωρούν ότι η διδασκαλία προϋποθέτει άρτια γνώση του γνωστικού αντικειμένου προσαρμοσμένη στα υποκείμενα της μάθησης.

9.6 Έχω την πεποίθηση ότι το διαθεματικό πρόγραμμα σπουδών δεν αποτελεί πανάκεια και μπορεί να προκαλέσει ακόμα και σύγχυση στην κατάκτηση των εννοιών του μαθήματός μου.

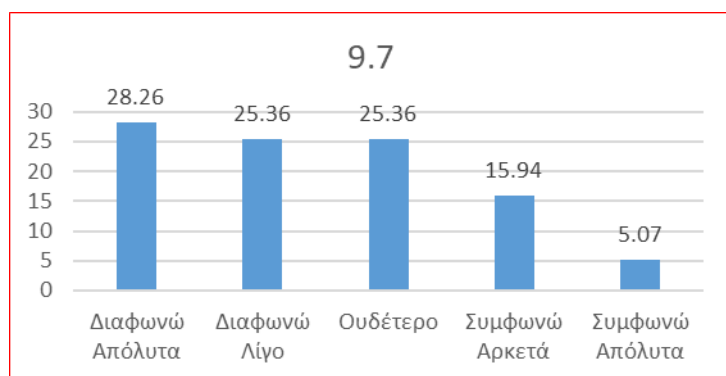
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 6: Διαθεματικό πρόγραμμα σπουδών



Με την τοποθέτηση αυτή ανιχνεύονται ακόμα μια φορά τα είδη της γνώσης του εκπαιδευτικού και, πιο συγκεκριμένα, η στάση του απέναντι στο αναλυτικό πρόγραμμα. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος (40.15%) εμφανίζονται θετικοί απέναντι στην αξιοποίηση του διαθεματικού προγράμματος σπουδών. Οι εκπαιδευτικοί με συμβίωση (1.95) (πίνακας Α.1α) καθώς και οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί (-0.02) (πίνακας Α.1ε) θεωρούν πολύ περισσότερο από τους υπόλοιπους ότι το διαθεματικό πρόγραμμα σπουδών προσφέρει τα εννοιολογικά εργαλεία στον εκπαιδευτικό για την κατάκτηση εννοιών του μαθήματος. Μια πιο κριτική στάση απέναντι στο διαθεματικό πρόγραμμα σπουδών κρατούν οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα υπηρεσιακά χρόνια οι οποίοι θεωρούν ότι αυτό δεν αποτελεί πανάκεια και μπορεί να προκαλέσει ακόμα και σύγχυση στην κατάκτηση της νέας γνώσης (0.17) (πίνακας Α.1ε).

9.7 Στηρίζω το μάθημά μου αποκλειστικά και μόνο στα βασικά εγχειρίδια (βιβλίο μαθητή και τετράδια εργασιών), γιατί οι μαθητές μου νιώθουν ασφάλεια σε αυτά.

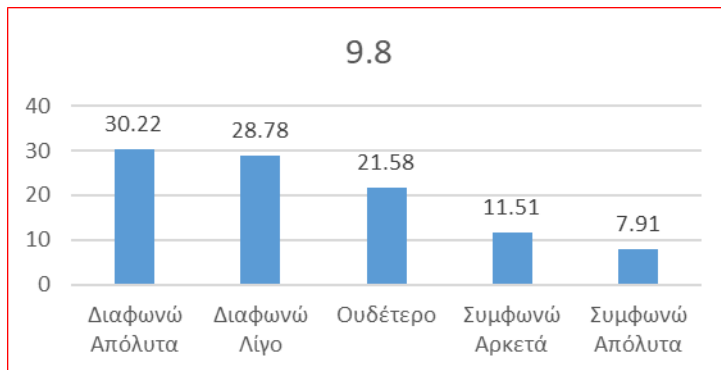
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 7: Χρήση των βασικών σχολικών εγχειριδίων



Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα το 78.99% του δείγματος των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η γνώση τους δεν πηγάζει αποκλειστικά και μόνο από τα σχολικά εγχειρίδια (βιβλίο μαθητή και τετράδια εργασιών). Από τον πίνακα των παλινδρομήσεων παρατηρούμε ότι οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί συμφωνούν περισσότερο (2.22) με την αποκλειστική χρήση του σχολικού εγχειριδίου από τους άγαμους εκπαιδευτικούς (2.01), ενώ οι κατέχοντες δεύτερο πτυχίο δε στηρίζουν το μάθημά τους μόνο στα σχολικά εγχειρίδια (1.60). Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν παράλληλες πηγές γνώσης εκτός του σχολικού εγχειριδίου (-0.02) (πίνακας Α.1ε).

9.8 Εκτιμώ ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης οφείλουν να διεξάγονται αποκλειστικά και μόνο στο περιεχόμενο του γνωστικού μου αντικειμένου.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 8: Επιμορφωτικά προγράμματα



Διαπιστώνεται από το διάγραμμα ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών οφείλουν να προωθούν σημαντικά τη βελτίωση της γνώσης παιδαγωγικού περιεχομένου. Το 80.58% του δείγματος των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να περιλαμβάνει όχι μόνο θεωρητικές γνώσεις αλλά και δράσεις τόσο για την προσωπική όσο και την επαγγελματική ανάπτυξή τους (Λάναρης στο Γ. Μπαγάκης, 2005). Αυτοί που κατέχουν διδακτορικό έχουν την άποψη ότι στόχος των προγραμμάτων επιμόρφωσης δεν πρέπει να είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μόνο στο γνωστικό περιεχόμενο (2.48) (πίνακας Α.1β).

8.1.2.Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και τη μάθηση

Οι στάσεις και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών υποσυνείδητες ή ενσυνείδητες λειτουργούν ως αξιολογικές κρίσεις και πολλές φορές έρχονται σε διάσταση με τις διδακτικές τους πρακτικές. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε επίπεδο διδασκαλίας και μάθησης συγκροτούνται από τέσσερις παράγοντες που αναδεικνύουν:

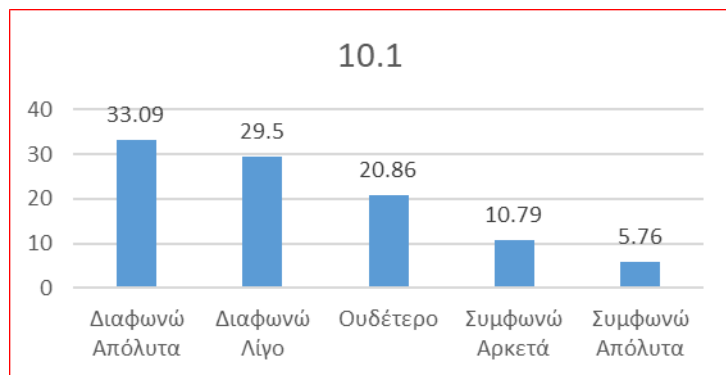
- Τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον τρόπο οργάνωσης και παρουσίασης του γνωστικού αντικειμένου.
- Τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμμετοχή των μαθητών στην τάξη.
- Την εκτίμηση από τους εκπαιδευτικούς των νοητικών ικανοτήτων των μαθητών και των χαρακτηριστικών τους.
- Την ετοιμότητά των εκπαιδευτικών σε επίπεδο δημιουργίας παιδαγωγικού κλίματος στην τάξη.

Σχετικές έρευνες δείχνουν ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών λειτουργούν ως εικόνες-οδηγοί και μπορούν να ερμηνεύσουν ορισμένες εκπαιδευτικές καταστάσεις και πρακτικές (Nespor, 1987). Αποτελούν 'ρουτίνες' (Crookes & Arakaki, 1999) και 'αντιλήψεις' οι οποίες επηρεάζουν το σχεδιασμό της διδασκαλίας, τη λήψη αποφάσεων και τη συμπεριφορά στην τάξη (Ertmer et al., 2012).

Αναλυτικότερα:

10.1 Η άμεση διδασκαλία, όπως η αφήγηση, ο μονόλογος, η διάλεξη κ.ά., συνιστά την πιο ενδεδειγμένη μορφή μετάδοσης της γνώσης, γιατί ταιριάζει καλύτερα με τη φύση του γνωστικού μου αντικειμένου.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 9: Άμεση διδασκαλία



Μία από τις προτεινόμενες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα, είναι η άμεση μορφή διδασκαλίας-αφήγηση, σε περιπτώσεις όπου ο εκπαιδευτικός κρίνει ότι οι έμμεσες μορφές διδασκαλίας δεν προσφέρονται για κοινοποίηση λόγου και ιδεών (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, 2003). Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στο σύνολό τους διαφωνούν με την εφαρμογή της άμεσης διδασκαλίας ως διδακτικής πρακτικής (Μ.Ο.:2.00), ενώ οι φυσικοί (-0.47) και οι κατέχοντες δεύτερο πτυχίο (-0.43) -πολύ περισσότερο από τους άλλους εκπαιδευτικούς του δείγματος- θεωρούν ότι αυτή η πρακτική δεν ταιριάζει με τη φύση του γνωστικού τους αντικειμένου και δεν συνίσταται ως μέσο για τη μετάδοση της γνώσης (πίνακας Α.2ε). Μια τέτοια άποψη δεν βρίσκει απόλυτα σύμφωνους του διαζευγμένους εκπαιδευτικούς (1.22) οι οποίοι διατηρούν μια στάση πιο ουδέτερη για τη χρήση του μονόλογου και της διάλεξης (πίνακας Α.2α). Οι φυσικοί (1.88) -προφανώς λόγω της φύσης του γνωστικού αντικειμένου που διδάσκουν- διαφωνούν αρκετά με την άποψη ότι η άμεση διδασκαλία συνιστά την πιο ενδεδειγμένη μορφή μετάδοσης της γνώσης (πίνακας Α.2δ).

Αυτοί που κατέχουν δεύτερο πτυχίο θεωρούν ότι η ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας και τα project βοηθούν στην εμπέδωση των εννοιών και ότι το σχέδιο εργασίας δεν στέκεται εμπόδιο στην ελεύθερη και δημιουργική διδασκαλία. Οι γυναίκες συμφωνούν πολύ περισσότερο από τους άνδρες ότι η ανακαλυπτική μάθηση είναι εποικοδομητική για τους μαθητές και όχι χρονοβόρα. Αυτοί που έχουν παιδαγωγικές γνώσεις θεωρούν ότι η προβολή του γνωστικού αντικειμένου με ποικίλους τρόπους ενδείκνυται για όλες τις ηλικίες.

10.2 Οι διαδικασίες διαλεκτικής αντιπαράθεσης (συζήτηση-διάλογος δασκάλου με μαθητές) προσφέρονται για την κατάκτηση του γνωστικού περιεχομένου του μαθήματός μου από τους μαθητές.

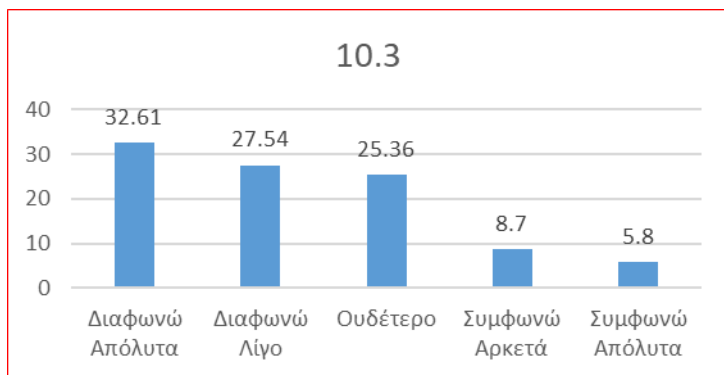
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 10: Διαδικασίες διαλεκτικής αντιπαράθεσης



Ο μαθητής με τη συζήτηση προβληματίζεται, αξιολογεί, συμπεραίνει και διατυπώνει απόψεις. Το 64.03% του δείγματος των εκπαιδευτικών συμφωνεί αρκετά ότι οι διαδικασίες διαλεκτικής αντιπαράθεσης προσφέρονται για την κατάκτηση του γνωστικού περιεχομένου του μαθήματος από τους μαθητές ενώ ιδιαίτερη έμφαση δίνεται σε αυτές τις διαδικασίες από τους φιλόλογους (4.26) (πίνακας Α.2δ). Αυτοί που κατέχουν δεύτερο πτυχίο θεωρούν ότι η ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας και τα projects βοηθούν στην εμπέδωση των εννοιών και ότι το σχέδιο εργασίας δεν στέκεται εμπόδιο στην ελεύθερη και δημιουργική διδασκαλία. Οι γυναίκες συμφωνούν πολύ περισσότερο από τους άνδρες ότι η ανακαλυπτική μάθηση είναι εποικοδομητική για τους μαθητές και όχι χρονοβόρα. Αυτοί που έχουν παιδαγωγικές γνώσεις θεωρούν ότι η προβολή του γνωστικού αντικείμενου με ποικίλους τρόπους ενδείκνυται για όλες τις ηλικίες.

10.3 Η χρήση ομαδοσυνεργατικών μορφών διδασκαλίας και η εκπόνηση σχεδίων εργασίας (π.χ. projects) δεν βοηθά ιδιαίτερα στην εμπέδωση των εννοιών που διδάσκω.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 11: Ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας και σχέδια εργασίας



Η δυναμική των ομαδοσυνεργατικών μορφών διδασκαλίας βοηθά τόσο στη συλλογική όσο και στην ατομική μάθηση. Το 60.14% των εκπαιδευτικών διαφωνεί με την άποψη ότι οι ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας και τα project δεν βοηθούν ιδιαίτερα στην εμπέδωση των νέων εννοιών, ενώ οι εκπαιδευτικοί που δηλώνουν ότι βρίσκονται σε συμβίωση (1.62) (πίνακας Α.2β) και οι κατέχοντες δεύτερο πτυχίο (1.99) (πίνακας Α.2γ) διαφωνούν ακόμα περισσότερο με αυτή την άποψη. Οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση υποστηρίζουν πολύ περισσότερο τις ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας (0.15) (πίνακας Α.2ε).

10.4 Η μηχανική αποστήθιση της γνώσης μέσα από τη συνεχή επανάληψη, που ενισχύει τη μνήμη, αποτελεί ένα πολύ δόκιμο τρόπο μάθησης.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 12: Μηχανική αποστήθιση



Η μάθηση αποτελεί νοητική διεργασία εξαιρετικής πολυπλοκότητας, ωστόσο ο μαθητής δεν πρέπει απλά να συσσωρεύει πληροφορίες και γνώσεις μέσω της μηχανικής αποστήθισης. Σύμφωνα με τις βασικές αρχές της αξιολόγησης της διαθεματικής προσέγγισης, οι τεχνικές αξιολόγησης συναρτώνται άμεσα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών καθώς και τον ατομικό τρόπο και ρυθμό μάθησης των μαθητών. Η διαθεματική προσέγγιση δυνητικά υποβοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν ολιστικά τα αντικείμενα που μελετούν και αποτρέπει του μαθητές από την αποστήθιση μεμονωμένων και ασύνδετων μεταξύ τους γνωστικών στοιχείων (Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2015). Για τους εκπαιδευτικούς του δείγματος (56.52%) η μηχανική αποστήθιση δεν αποτελεί ένα δόκιμο τρόπο μάθησης (Μ.Ο.:2.18) και ιδιαίτερα για τους εκπαιδευτικούς με συμβίωση (1.45) (πίνακας Α.2α) κάτι που επιβεβαιώνεται και στις παλινδρομήσεις (-0.86) (πίνακας Α2ε). Αξίζει να αναφερθεί ότι το 20.29% των εκπαιδευτικών του δείγματος συμφωνούν ότι η μηχανική αποστήθιση ενισχύει τη μνήμη και συμβάλλει στην απόκτηση της νέας γνώσης.

10.5 Η ενεργητική διερεύνηση/ανακάλυψη της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές είναι χρονοβόρα και εκτιμώ ότι απευθύνεται σε μεγαλύτερες ηλικίες μαθητών.

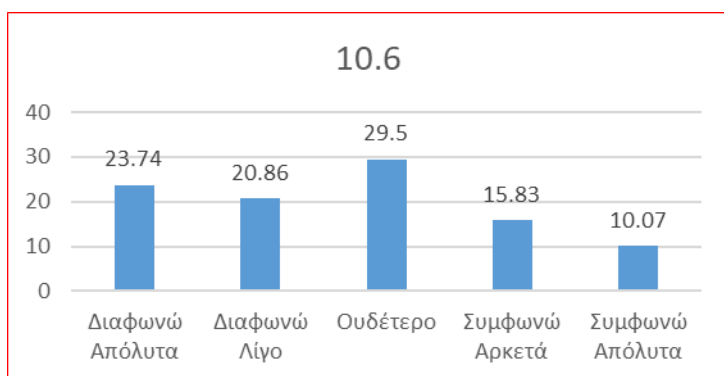
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 13: Ανακαλυπτική μάθηση



Όπως φαίνεται από το παραπάνω διάγραμμα, οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί του δείγματος (53.62%) θεωρούν ότι η ανακαλυπτική μάθηση δεν απαιτεί πολύ χρόνο και απευθύνεται σε όλους τους μαθητές (Μ.Ο.:2.11). Σημαντικό ποσοστό (27.54%) των εκπαιδευτικών απαντούν ουδέτερα διότι πιθανότατα να μη γνωρίζουν την έννοια της ενεργητικής διερεύνησης της μάθησης. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί (1.96) (πίνακας Α.2α), οι εκπαιδευτικοί που έχουν μάστερ (1.94) (πίνακας Α.2γ) και οι εκπαιδευτικοί με συμβίωση (1.55) (πίνακας Α.2α) διάκινται πιο θετικά προς μια ενεργητική διερεύνηση/ανακάλυψη της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές μικρότερων και μεγαλύτερων ηλικιών. Η ανακαλυπτική μάθηση αποτελεί μία από τις προτεινόμενες στρατηγικές διδασκαλίας του διαθεματικού ενιαίου πλαισίου προγραμμάτων σπουδών (Δ.ΕΠ.Π.Σ.) και των επιμέρους αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών (Α.Π.Σ.). Η ενεργητική προσέγγιση της γνώσης βοηθά τους μαθητές να μαθαίνουν το 'πώς να μαθαίνουν'. Απαιτεί τη δραστηριοποίηση του μαθητή και συμβάλλει στην οργάνωση λογικών σχημάτων και προτάσεων και καλλιεργεί την ικανότητα του ατόμου να ανακαλύπτει και να αξιολογεί λύσεις, συμπεριφορές και σχέσεις. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στο σύνολό τους διαφωνούν λίγο με την άποψη ότι η ενεργητική διερεύνηση της γνώσης από τους μαθητές είναι χρονοβόρα και απευθύνεται σε μεγαλύτερες ηλικίες μαθητών. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί (-0.38) και οι εκπαιδευτικοί με μετεκπαίδευση (-0.46) διαφωνούν ακόμα περισσότερο με την άποψη αυτή (πίνακας Α.2ε).

10.6 Η παρουσίαση της γνώσης με τη χρήση εποπτικού υλικού ενεργοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών, ωστόσο διασπά τη συνοχή της προσοχής τους από την καταόηση κεντρικών εννοιών του μαθήματός μου.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 14: Χρήση εποπτικού υλικού



Ένα σημαντικό ποσοστό του δείγματος (44.6%) διαφωνεί με την άποψη ότι η χρήση εποπτικού υλικού διασπά τη συνοχή της προσοχής των μαθητών τους από την κατάκτηση κεντρικών εννοιών του μαθήματος (2.28). Αυτοί που θεωρούν ότι η χρήση εποπτικού υλικού δεν ενδείκνυται για διδακτικούς σκοπούς καταλαμβάνουν το 25.90% του δείγματος, ενώ περίπου στο ίδιο ποσοστό (29.5%) κυμαίνεται το σύνολο των εκπαιδευτικών που διακατέχεται από ανασφάλεια στη χρήση οπτικοακουστικών μέσων. Από τον πίνακα των παλινδρομήσεων (πίνακας Α.2ε) φαίνεται ότι οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί (-0.43) και αυτοί που βρίσκονται σε συμβίωση (-0.66) συμφωνούν λιγότερο με αυτή την άποψη. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας παρουσιάζονται διστακτικοί στη χρήση εποπτικού υλικού για διδακτικούς σκοπούς (0.16).

10.7 Η βιωματική προσέγγιση της γνώσης μέσα από επισκέψεις των μαθητών στο φυσικό, ανθρωπογενές, πολιτιστικό και λοιπό περιβάλλον δεν συμβάλλει ιδιαίτερα στην απόκτηση και εμπέδωση της νέας γνώσης.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 15: Βιωματική προσέγγιση της γνώσης



Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος διαφωνούν (71.94%) με την άποψη ότι η βιωματική προσέγγιση της γνώσης δε συμβάλλει ιδιαίτερα στην απόκτηση και εμπέδωση της νέας γνώσης. Στατιστικά σημαντικοί παράγοντες είναι το εάν ο εκπαιδευτικός ζει με συμβίωση και η βιολογική τους ηλικία. Συγκεκριμένα, εκπαιδευτικοί με συμβίωση έχουν μικρό βαθμό συμφωνίας (-0.71) και εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας έχουν μικρότερο βαθμό συμφωνίας (-0.02) (πίνακας Α.2ε).

10.8 Ο σχεδιασμός και η οργάνωση της διδασκαλίας (χρήση σχεδίου μαθήματος) στέκονται ως εμπόδια για να διδάξω ελεύθερα και δημιουργικά.

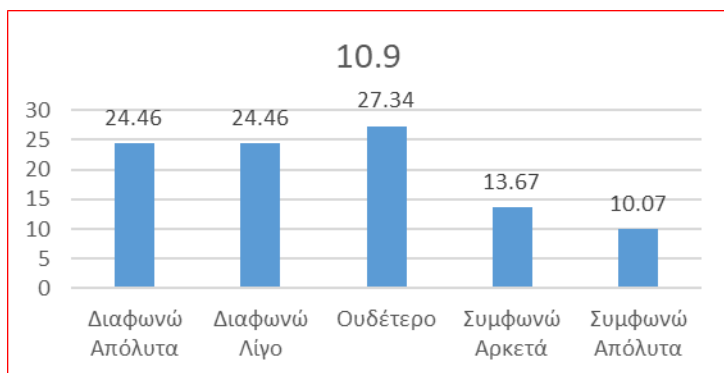
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 16: Χρήση σχεδίου μαθήματος



Οι εκπαιδευτικοί (48.2%) θεωρούν ότι η χρήση σχεδίου μαθήματος διδασκαλίας δε στέκεται ως εμπόδιο για να διδάξουν ελεύθερα και δημιουργικά (2.26), ενώ το ένα τέταρτο του δείγματος (25.18%) πιστεύει ότι ο σχεδιασμός και η οργάνωση της διδασκαλίας αποτελούν τροχοπέδη για μια δημιουργική διδασκαλία. Οι διαζευγμένοι εκπαιδευτικοί δεν εκφέρουν ρητά τη συμφωνία ή διαφωνία τους με την άποψη αυτή. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι κατέχουν δεύτερο πτυχίο (-0.79) και οι μεγαλύτεροι σε ηλικία (-0.03) διαφωνούν απόλυτα (Πίνακας Α.2ε).

10.9 Η προβολή του γνωστικού περιεχομένου με ποικίλους τρόπους (εικόνες, σχηματικές αναπαράσεις, δραματοποιήσεις, παιχνίδια με λέξεις, κ.ά.) κατά τη διδασκαλία ενδείκνυται κυρίως για μικρότερες ηλικίες.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 17: Προβολή γνωστικού περιεχομένου



Η χρήση του εποπτικού υλικού ενεργοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών, θέτει στόχους και καθιστά τη μάθηση πιο εύκολη και φυσική ώστε ο μαθητής να αντιληφθεί και να κατανοήσει καλύτερα έννοιες και διαδικασίες (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ 2013). Ενδυναμώνει τη μάθηση ακόμα και όταν η προηγούμενη γνώση των μαθητών είναι φτωχή/μικρή. Προάγει τόσο την ανάπτυξη των οπτικοακουστικών δυνατοτήτων των μαθητών όσο και τις λεκτικές και μαθησιακές ικανότητές τους (Stokes, 2001). Όπως προκύπτει από τα στατιστικά δεδομένα το μισό ποσοστό του δείγματος των εκπαιδευτικών (48.92%) πιστεύει ότι η προβολή του γνωστικού αντικειμένου με ποικίλους τρόπους κατά τη διδασκαλία ενδείκνυται όχι μόνο στις μικρότερες ηλικίες. Το ποσοστό των δηλώσεων στην τιμή "ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ" με την καταλληλότητα της χρήσης εποπτικού υλικού μόνο σε μικρές ηλικίες προσεγγίζει το 27% ενώ συμφωνεί περίπου το 23% των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί με παιδαγωγική κατάρτιση (-0.52) και περισσότερα χρόνια υπηρεσίας στο ίδιο σχολείο (-0.62) διαφωνούν λιγότερο με την άποψη αυτή (Πίνακας Α.2ε).

8.1.3.Αυτοαποτελεσματικότητα

Η ποιότητα της εκπαιδευτικής πράξης και η υπέρβαση ορισμένων αδυναμιών της εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από την εμπιστοσύνη που δείχνει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός στην ικανότητά του να εκτελεί με επιτυχία τις διδακτικές πρακτικές.

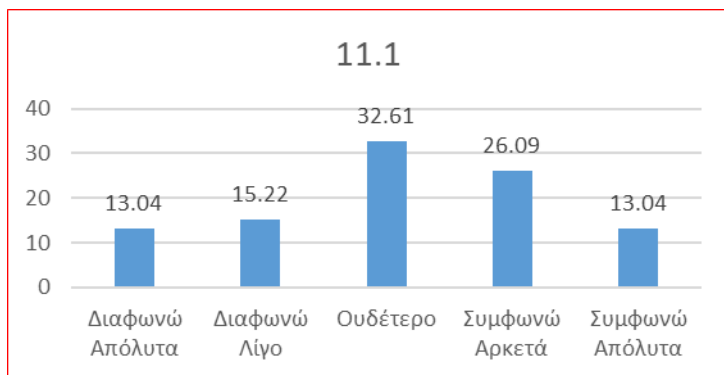
Παρακάτω προβαίνουμε στη συγκρότηση έξι σημείων-κριτηρίων τα οποία αποτελούν ταυτόχρονα -στην παρούσα εργασία- και το όργανο μέτρησης της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών:

- Προσαρμογή σε προβληματικές καταστάσεις και διαχείριση αυτών
- Έλεγχος κατάκτησης διδακτικών στόχων
- Εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων
- Δημιουργία παιδαγωγικού κλίματος στην τάξη
- Αναστοχασμός, ανατροφοδότηση και αυτοαξιολόγηση
- Στόχευση στην αναβάθμιση της σχολικής κουλτούρας

Αναλυτικότερα:

11.1 Διαχειρίζομαι προβλήματα της τάξης χωρίς να τα παραπέμπω σε άλλους φορείς για την επίλυσή τους (διευθυντή, σύμβουλο, σύλλογο γονέων κλπ.)

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 18: Διαχείριση προβλημάτων της τάξης



Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δηλώνουν ότι διαχειρίζονται οι ίδιοι τα προβλήματα που προκύπτουν κατά τη διδακτική διαδικασία (διαταραχές στο μάθημα είτε από ενδογενείς είτε από εξωγενείς παράγοντες του σχολείου, πειθαρχία των μαθητών, σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών) και δε συμβουλευονται άλλους φορείς της σχολικής κοινότητας. Αυτοί που κατέχουν διδακτορικό τίτλο σπουδών συμφωνούν πολύ περισσότερο (3.64) συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που δεν είναι κάτοχοι διδακτορικού (3.07) (πίνακας Α.3γ). Οι σπουδές και το αντικείμενο ειδίκευσης είναι παράγοντες που καθορίζουν τη στάση τους. Οι μαθηματικοί (0.85) και οι φυσικοί (0.52) δείχνουν μεγαλύτερη τάση να διαχειρίζονται μόνοι τους προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών ή και διδακτικά (πίνακας Α.3ε). Οι θεολόγοι (2.81) και οι λοιπές ειδικότητες (2.77) εμφανίζουν την τάση να συμβουλευονται και άλλους σχολικούς φορείς για την επίλυση προβλημάτων (πίνακας Α.3ε). Ένα μεγάλο ποσοστό του δείγματος (32.61%) δηλώνει ουδετερότητα ως προς τη διαχείριση διαταραχών. Η στάση αυτή, σύμφωνα με τον ερευνητή, μπορεί να ερμηνευθεί ως θετική αυτοεικόνα των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαχείριση διαταραχών στην τάξη. Θεωρούν ότι είναι αρκετά 'ικανοί' να καταστείλουν 'απαράδεκτες' συμπεριφορές είτε με δράσεις παραδοσιακού τύπου είτε με αδιαφορία και εμπειρική γνώση.

11.2 Ελέγχω με πολλαπλούς τρόπους αν οι μαθητές κατέκτησαν τους στόχους του μαθήματός μου, έτσι ώστε να μην τους δημιουργούνται κενά.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 19: Έλεγχος των στόχων του μαθήματος

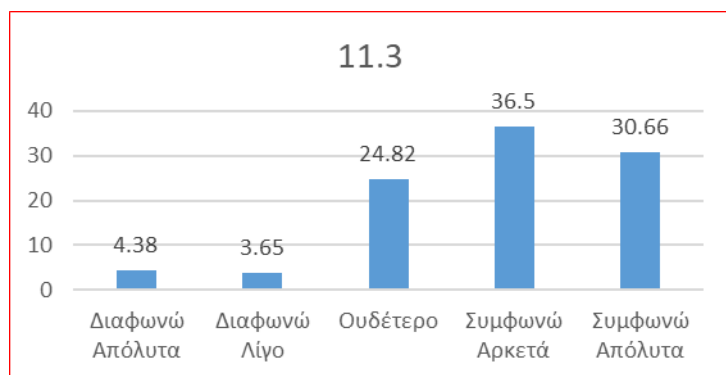


Θετική στάση εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος (68.11%) σε θέματα αξιολόγησης των μαθητών τους. Ελέγχουν με πολλαπλούς τρόπους την κατάκτηση των στόχων του μαθήματος με σκοπό την ενίσχυση των μαθητών τους. Σύμφωνα με τις βασικές αρχές της αξιολόγησης των Δ.Ε.Π.Π.Σ. προτείνονται ποικίλες μέθοδοι αξιολόγησης των μαθητών ανάλογα με τους στόχους, το περιεχόμενο και τις διδακτικές προσεγγίσεις του γνωστικού αντικειμένου.

Αξιοσημείωτη είναι η παρατήρηση ότι το δείγμα των εκπαιδευτικών που έχει περαιτέρω εξειδικευμένες σπουδές (διδακτορικό, μεταπτυχιακό, ή δεύτερο πτυχίο) τοποθετείται περισσότερο υπέρ της πολλαπλής αξιολόγησης των μαθητών. Η ομάδα των εκπαιδευτικών οι οποίοι δεν κατέχουν δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό ή διδακτορικό εμφανίζουν μια πιο αρνητική αυτοαντίληψη κυρίως στην αξιολόγηση των μαθητών τους, ωστόσο παραμένουν θετικοί στο γεγονός ότι είναι και δικό τους έργο (όχι μόνο της πολιτείας) η ποιοτική αξιολόγηση των μαθητών τους. Οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί (4.01) είναι περισσότερο επιφυλακτικοί από τους άγαμους εκπαιδευτικούς (4.22) ίσως λόγω των οικογενειακών υποχρεώσεων και της έλλειψης χρόνου (πίνακας Α.3α).

11.3 Εκλαμβάνω τα περιστασιακά λάθη των μαθητών μου ως 'αφορμή' για μάθηση.

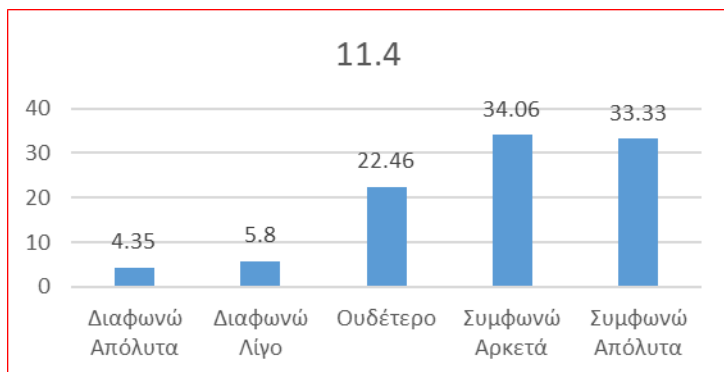
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 20: Λάθη των μαθητών



Μία από τις αρχές της παιδαγωγικά αποδεκτής μεθοδολογίας είναι η δημιουργία ενός πλαισίου αποδοχής, ενθάρρυνσης, πειραματισμού και συμφιλίωσης του μαθητή με το ενδεχόμενο του λάθους. Αυτή την οπτική προεσβεύει και η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (67.16%) παρατηρώντας του μόνιμους εκπαιδευτικούς να μη δείχνουν τόση ανοχή στα 'περιστασιακά' λάθη των μαθητών όσο οι αναπληρωτές συνάδελφοί τους (-0.29) (πίνακας Α.3ε).

11.4 Αναμορφώνω και διαφοροποιώ το αναλυτικό πρόγραμμα στο μικροεπίπεδο της τάξης μου, ώστε να μάθουν όλοι οι μαθητές μου.

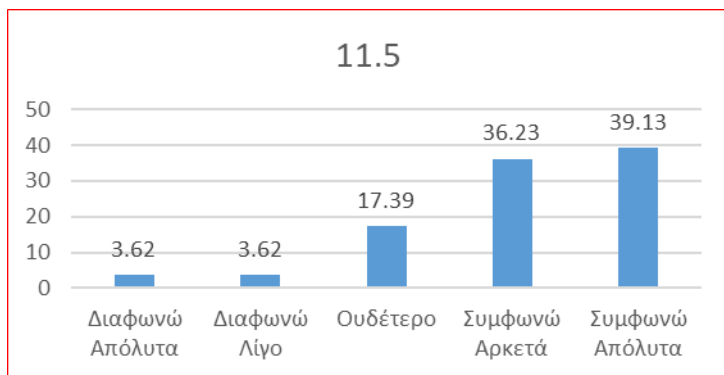
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 21: Διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος



Από το παραπάνω διάγραμμα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί άνω του 50% αναμορφώνουν και διαφοροποιούν το αναλυτικό πρόγραμμα προσαρμόζοντάς το στις ανάγκες των μαθητών τους. Υψηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι κατέχουν δεύτερο πτυχίο (4.37) συγκριτικά με αυτούς που δεν είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου (4.16) (πίνακας Α.3γ). Οι διαζευγμένοι εκπαιδευτικοί (3.70) θεωρούν λιγότερο σημαντικό να προβούν σε διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος (πίνακας Α.3α).

11.5 Εμπλέκομαι ενεργά στον εμπλουτισμό της δικής μου μάθησης και στην αυτομόρφωσή μου για επικαιροποίηση των γνώσεών μου στο γνωστικό αντικείμενο που διδάσκω.

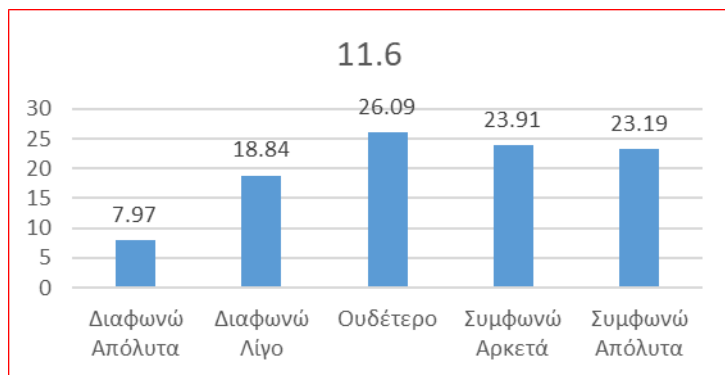
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 22: Αυτομόρφωση



Η εικόνα που μας δείχνει το παραπάνω διάγραμμα είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντική καθώς το 75.36% του δείγματος βελτιώνουν συνεχώς τις γνώσεις τους μέσα από τα προγράμματα επιμόρφωσης. Ιδιαίτερη έμφαση στα προγράμματα αυτά δίνουν οι μαθηματικοί (4.53) καθώς φαίνεται και από τον πίνακα των παλινδρομήσεων (0.40) (πίνακας Α.3ε). Έρευνες δείχνουν ότι οι μαθηματικοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη διαχείριση του γνωστικού αντικείμενου της επιστήμης των μαθηματικών και στη γνώση του παιδαγωγικού περιεχομένου (Wilcox et al., 1991). Η συνεχής επιμόρφωση βοηθά τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόζουν καινοτόμες διδακτικές πρακτικές.

11.6 Αναλαμβάνω πρόσθετες διοικητικές, διδακτικές και λοιπές ευθύνες και υποχρεώσεις, επειδή πιστεύω στη σπουδαιότητα του λειτουργήματός μου.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 23: Ανάλυση από των εκπαιδευτικό επιπρόσθετων υποχρεώσεων



Το 23.91% του δείγματος των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την ανάληψη πρόσθετων υποχρεώσεων και το 23.19% ανταποκρίνεται απόλυτα στις επιπρόσθετες ευθύνες της σχολικής κοινότητας. Το ¼ περίπου του δείγματος των εκπαιδευτικών (26.09%) δείχνουν είτε αδιάφορη είτε επιφυλακτική στάση απέναντι σε θέματα εσωτερικής λειτουργίας του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται ότι επιζητούν περισσότερο την επιμόρφωση σε θέματα γνωστικού και παιδαγωγικού περιεχομένου (11.4 & 11.5) και λιγότερο σε θέματα οργάνωσης της σχολικής ζωής. Τα οργανωτικά και διοικητικά προβλήματα απαιτούν άσκοπη διάθεση κόπου και χρόνου (Κοσσυβάκη, 2003). Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί του δείγματος δείχνουν ακόμα πιο επιφυλακτικές στην ανάληψη επιπρόσθετων ευθυνών και υποχρεώσεων (-0.34) (Πίνακας Α.3ε).

8.1.4.Αναστοχασμός

Η μεθοδική αξιολογική διαδικασία του αναστοχασμού αποτελεί σημαντικό παράγοντα αλλαγής των πρακτικών των εκπαιδευτικών και της ποιοτικής τους ανέλιξης ως επαγγελματίες. Ακαδημαϊκές έρευνες (Gay & Kirkland, 2003) θεωρούν αναγκαία την εισαγωγή του αναστοχαστικού μοντέλου στα προγράμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Οι προσωπικές πεποιθήσεις, εικόνες και εμπειρίες των εκπαιδευτικών είναι δυνατό να αναιρεθούν εφόσον αντιμετωπίσουν τις κατάλληλες ευκαιρίες για προβληματισμό (Griffiths, 2000). Η διερεύνηση του βαθμού 'φιλτραρίσματος' αποτυπώνεται στις παρακάτω εννέα τοποθετήσεις από τις οποίες προκύπτουν ορισμένα κριτήρια της αναστοχαστικής πρακτικής των εκπαιδευτικών:

Τακτική αναθεώρηση διδακτικών πρακτικών

Ανατροφοδότηση από τους μαθητές

Αυτοαξιολόγηση

Διερεύνηση προσωπικών σχημάτων και πεποιθήσεων στη διαχείριση καταστάσεων

Φύση της νοημοσύνης των μαθητών

Αναλυτικότερα:

12.1 Αναθεωρώ ενίοτε διάφορες πτυχές της διδασκαλίας μου με σκοπό να την επανεξετάσω και να την αναβαθμίσω, ιδιαίτερα, μετά την ολοκλήρωση του μαθήματός μου, ή τουλάχιστον, μετά το πέρας του εξαμήνου ή/και του σχολικού έτους.

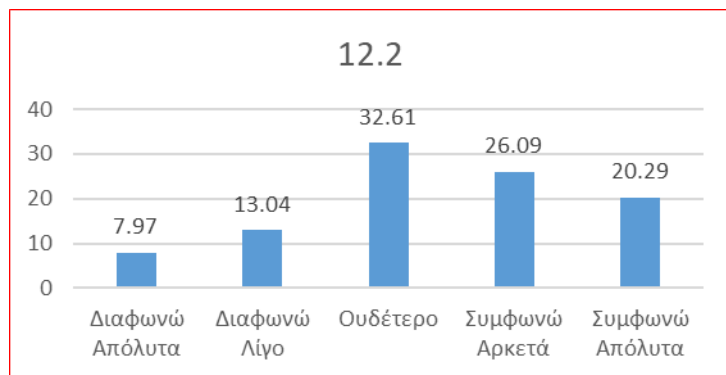
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 24: Αναθεώρηση της διδασκαλίας



Σημαντικές διεθνείς έρευνες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ήδη διαμορφωμένες στερεοτυπικές αντιλήψεις τόσο για τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων όσο και για τη μάθηση και τα χαρακτηριστικά των μαθητών τους. Αυτές επηρεάζουν τις διδακτικές τους πρακτικές, το σχεδιασμό του μαθήματος, την αυτοαξιολόγηση τους και την αξιολόγηση των υποκειμένων της μάθησης (Gawronski & Bodenhausen, 2006; Glock et al., 2013). Στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναθεωρούν ενίοτε τη διδασκαλία τους με σκοπό την επανεξέταση και την αναβάθμισή της (Μ.Ο.:4.24). Οι διαζευγμένοι εκπαιδευτικοί (4.70) (πίνακας Α.4α) και οι εκπαιδευτικοί με διδακτορικό τίτλο (4.72) (πίνακας Α.4γ) υποστηρίζουν απόλυτα την παραπάνω στάση ενώ οι μαθηματικοί (4.07) και οι άλλες ειδικότητες (4.00) συμφωνούν πολύ λιγότερο (πίνακας Α.4δ). Οι εκπαιδευτικοί με παραδοσιακές διδακτικές προσεγγίσεις για το γνωστικό αντικείμενο των μαθηματικών παρουσιάζονται λιγότερο αποτελεσματικοί με μειωμένο ενθουσιασμό για το γνωστικό αντικείμενο (Cohen & Ball, 1990; Stipek et al., 2001). Οι εκπαιδευτικοί φιλτράρουν τη νέα γνώση και τις καινοτόμες ιδέες μέσα από τις ήδη ενστερνιζόμενες πεποιθήσεις χωρίς να έχουν πάντα την απαραίτητη παιδαγωγική κατάρτιση (Adams & Krockover, 1997; Cohen & Ball, 1990). Οι εκπαιδευτικοί των θετικών επιστημών ασπάζονται περισσότερο παραδοσιακές πεποιθήσεις σχετικά με τη διδασκαλία, τη μάθηση και τη φύση της επιστήμης (Liang & Tsai, 2010).

12.2 Εφαρμόζω το δικό μου σύστημα πεποιθήσεων και αξιών, αντλώ από τις ήδη διαμορφωμένες και δοκιμασμένες νοητικές μου αναπαραστάσεις/δομές, σε καταστάσεις κρίσης και ρουτίνας της τάξης.

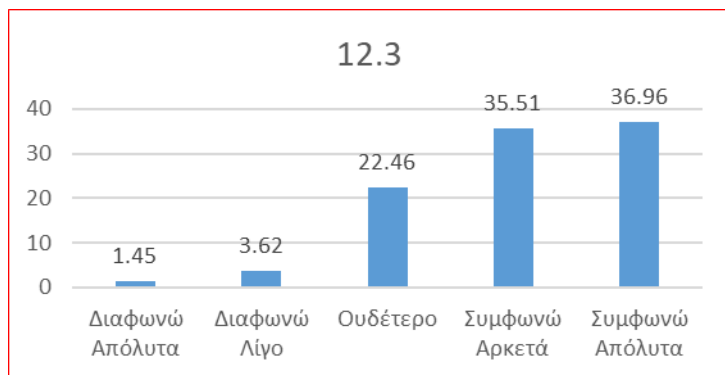
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 25: Εφαρμογή προσωπικού συστήματος αξιών



Δίνουν μια ασαφή εικόνα αντιμετώπισης καταστάσεων κρίσης και ρουτίνας της τάξης εφαρμόζοντας ενίοτε τα δικά τους συστήματα πεποιθήσεων και αξιών (Μ.Ο.:3.46). Οι εκπαιδευτικοί με συμβίωση εφαρμόζουν αρκετά τις ήδη διαμορφωμένες και δοκιμασμένες νοητικές αναπαραστάσεις τους (3.68) (πίνακας Α.4α), ενώ οι εκπαιδευτικοί με δεύτερο πτυχίο (2.90) πολύ λιγότερο από αυτούς που δεν κατέχουν δεύτερο πτυχίο (3.55) (πίνακας Α.4γ). Οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν ορισμένη κοσμοθεωρία και προσωπικά σχήματα που τους βοηθούν να λαμβάνουν αποφάσεις όταν βρίσκονται μπροστά σε διλημματικές καταστάσεις (Johnson & Reiman, 2007). Η ακαδημαϊκή και γενική γνώση τους καθώς και οι κοινωνικές, πολιτικές, πολιτιστικές, θρησκευτικές και αισθητικές αξίες τους διαμορφώνουν το “κρυφό εκπαιδευτικό πρόγραμμα” (Frydaki, 2009) ή αλλιώς το “ανοιχτό αναλυτικό πρόγραμμα” (Κοσσυβάκη, 2003) είναι μια σειρά παραγόντων που επηρεάζουν την πραγματικότητα των μαθητών και της τάξης.

12.3 Παίρνω ανατροφοδότηση από τους μαθητές μου για τους τρόπους προσέγγισης της διδασκαλίας μου, την οποία προσαρμόζω στις ατομικές τους ανάγκες και ιδιαιτερότητες.

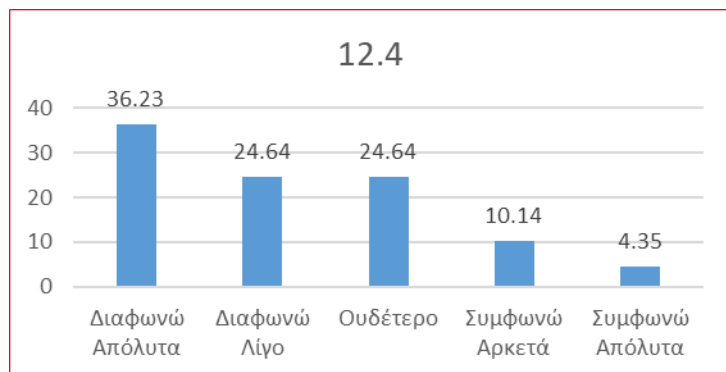
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 26: Ανατροφοδότηση διδασκαλίας



Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος (72.47%) παίρνουν ανατροφοδότηση από τους μαθητές τους για τους τρόπους προσέγγισης της διδασκαλίας τους με σκοπό να την αναπροσαρμόσουν στις ατομικές τους ανάγκες και ιδιαιτερότητες των μαθητών τους. Οι εκπαιδευτικοί, οι κατέχοντες διδακτορικό τίτλο σπουδών, υποστηρίζουν πολύ περισσότερο μια τέτοια θέση σε σχέση με αυτούς που δεν κατέχουν διδακτορικό τίτλο (4.25) (πίνακας Α.4γ), ενώ συμφωνούν πολύ λιγότερο οι άλλες ειδικότητες του δείγματος (4.10) (πίνακας Α.4δ).

12.4 Υποθέτω ότι οι μαθητές με πολύ καλές επιδόσεις στα φιλολογικά μαθήματα και στις θετικές επιστήμες υπερτερούν των άλλων γιατί έχουν επαγγελματική επιτυχία και προοπτική εξέλιξης.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 27: Φύση της νοημοσύνης των μαθητών



Στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι οι πολύ καλές επιδόσεις στα φιλολογικά μαθήματα και τις θετικές επιστήμες δεν αποτελεί απαραίτητα και κριτήριο επαγγελματικής επιτυχίας και προοπτική εξέλιξης και ανωτερότητας έναντι άλλων επιστημών (Μ.Ο.:2.02). Οι εκπαιδευτικοί με διδακτορικό τίτλο σπουδών κρατούν ουδέτερη στάση (2.96) (πίνακας Α.4γ). Πολύ περισσότερο υποστηρίζουν την άποψη αυτή οι εκπαιδευτικοί με συμβίωση (1.77) (πίνακας Α.4α). Στον πίνακα των παλινδρομήσεων (πίνακας Α.4ε) οι γυναίκες διαφωνούν πολύ περισσότερο από τους άντρες (-0.50) στην ανωτερότητα των θεωρητικών και θετικών επιστημών έναντι των άλλων. Οι εκπαιδευτικοί χωρίς παιδαγωγική κατάρτιση (-0.36), χωρίς δεύτερο πτυχίο (-0.51), οι φυσικοί (-0.46) και οι μεγαλύτεροι σε ηλικία (-0.02) συμφωνούν περισσότερο από τους υπόλοιπους με την ανωτερότητα θεωρητικών και θετικών σπουδών. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας τείνουν προς μια ουδέτερη στάση (πίνακας Α.4ε).

12.5 Πειραματίζομαι με την εφαρμογή εναλλακτικών διδακτικών στρατηγικών με σκοπό την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

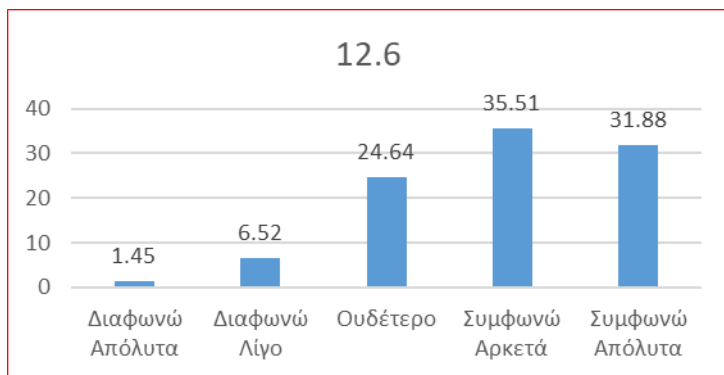
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 28: Εφαρμογή εναλλακτικών διδακτικών στρατηγικών



Όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πειραματίζονται με την εφαρμογή εναλλακτικών διδακτικών στρατηγικών με σκοπό την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Μ.Ο.:3.86). Στατιστικός σημαντικός παράγοντας είναι η μονιμότητα των εκπαιδευτικών (-0.49). Από τον πίνακα φαίνεται ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί δεν υιοθετούν πάντα εναλλακτικές διδακτικές στρατηγικές (πίνακας Α.4ε).

12.6 Προχωρώ σε αυτοαξιολόγηση της δουλειάς μου για να αναβαθμίσω τις διδακτικές μου ικανότητες και κατ' επέκταση τις διδακτικές μου πρακτικές.

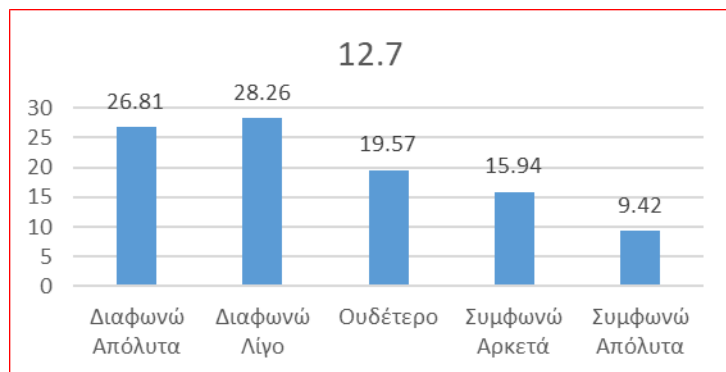
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 29: Αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών



Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος (67.39%) προχωρούν σε αυτοαξιολόγηση της δουλειάς τους για να αναβαθμίσουν τις διδακτικές τους ικανότητες και πρακτικές. Ωστόσο, οι φιλόλογοι δείχνουν μεγαλύτερη προθυμία (4.58) ενώ οι άλλες ειδικότητες πολύ λιγότερο και από το σύνολο των εκπαιδευτικών (3.83) (πίνακας Α.4δ). Στατιστικά σημαντικός είναι ο βαθμός συμφωνίας των φιλολόγων (0.43) με την προοπτική της αυτοαξιολόγησης (πίνακας Α.4ε).

12.7 Αποδίδω μεγαλύτερη σημασία στην έμφυτη ικανότητα του καλού εκπαιδευτικού και λιγότερο στην εκπαίδευση και κατάρτισή του, καθώς ο καλός δάσκαλος γεννιέται, δεν γίνεται.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 30: Καλός εκπαιδευτικός γεννιέται ή γίνεται;



Διαφωνούν λίγο με την άποψη ότι ο καλός εκπαιδευτικός γεννιέται, δε γίνεται (Μ.Ο.:2.18). Οι εκπαιδευτικοί με διδακτορικό τίτλο πιστεύουν σε ένα συνδυασμό έμφυτων και επίκτητων χαρακτηριστικών τα οποία οικοδομούν το προφίλ του καλού εκπαιδευτικού (2.64) (πίνακας Α.4γ). Ο καλός εκπαιδευτικός χαρακτηρίζεται από μία κατάσταση αρμονίας μεταξύ των διαφορετικών επιπέδων (the onion: a model of levels of change) της συμπεριφοράς, των δεξιοτήτων (γνώσεις, ικανότητες και στάσεις), των πεποιθήσεων, της επαγγελματικής ταυτότητας και της αποστολής/κινήτρων. Είναι ένας συνδυασμός προσωπικών χαρακτηριστικών και αποτελέσματος εκπαίδευσης του εκπαιδευτικού (between personhood and teacherhood) (Tickle, 2000). Οι Schepens, Aelterman & Vlerick (2009) μιλούν για τη δημιουργία επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού η οποία συνδυάζει δύο διαφορετικές απόψεις: *ο εκπαιδευτικός γεννιέται και ο εκπαιδευτικός γίνεται (being born as a teacher and becoming one)*.

12.8 Κρίνω ότι οι πολύ καλές/άριστες επιδόσεις των μαθητών οφείλονται στις βιογενετικές καταβολές της ευφυΐας τους και όχι σε τυχόν επίκτητα χαρακτηριστικά τους.

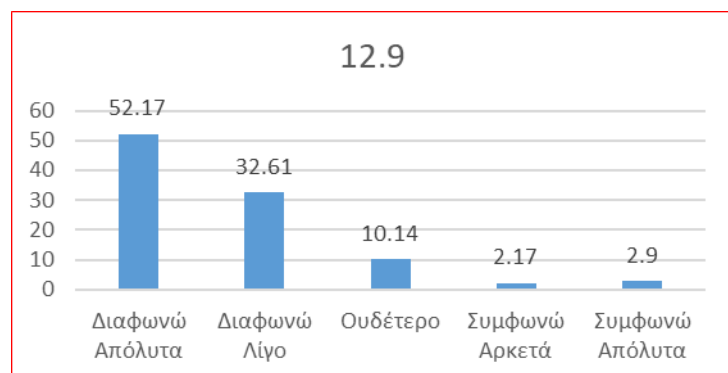
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 31: Φύση της νοημοσύνης των μαθητών



Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους ενστερνίζονται την άποψη ότι οι πολύ καλές επιδόσεις των μαθητών οφείλονται κυρίως σε επίκτητα χαρακτηριστικά τους και όχι στις βιογενετικές καταβολές της ευφυΐας τους (Μ.Ο.:1.93) (πίνακας Α.4α). Η ευφυΐα είναι μια βιοψυχολογική δυνατότητα με την οποία προικίζεται το άτομο και αξιοποιείται μέσα στο πολιτιστικό συγκείμενο στο οποίο ζει (Φλουρής, 2005). Σύμφωνα με τους Blackwell et al. (2007) οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι η νοημοσύνη είναι μεταβλητή και μπορεί να καλλιεργηθεί (incremental theory of ability), έχουν περισσότερο εμπιστοσύνη στις διδακτικές τους και ερμηνεύουν την αποτυχία και την επιτυχία των μαθητών ως αποτέλεσμα ορισμένου βαθμού προσπάθειας, επιμονής και κινήτρων.

12.9 Η διδασκαλία μου- ενίοτε- απευθύνεται μόνο στους καλούς μαθητές, αφού οι αδύναμοι και κακοί μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν βασικές έννοιες του μαθήματός μου.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 32: Φύση της νοημοσύνης των μαθητών



Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος παρουσιάζονται με αυτοπεποίθηση, υψηλό επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας και θετικές αντιλήψεις για τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών τους. Απαντούν ξεκάθαρα ότι η διδασκαλία τους δεν απευθύνεται μόνο στους καλούς μαθητές αλλά και στους αδύναμους και κακούς οι οποίοι δυσκολεύονται να κατανοήσουν βασικές έννοιες του μαθήματός τους (Μ.Ο.:1.56). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι θεολόγοι είναι αυτοί που διαφωνούν πολύ περισσότερο από τις άλλες ειδικότητες στον προσανατολισμό της διδασκαλίας στους καλούς μαθητές (1.30) (πίνακας Α.4δ), ενώ αυτοί που δεν κατέχουν διδακτορικό τίτλο σπουδών (1.49) τείνουν να διαφωνούν λιγότερο με αυτή την άποψη σε σχέση με αυτούς που κατέχουν διδακτορικό τίτλο σπουδών (2.24) (πίνακας Α.4γ). Οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοαποτελεσματικότητα δε δείχνουν ανοχή στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές τους (Ames, 1992; Eccles & Wigfield, 2002; Deemer, 2004). Στατιστικά σημαντικοί παράγοντες αποτελούν το φύλο, το εύρος των σπουδών και τα βιολογικά χρόνια των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί (-0.27) και οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί (-0.02) συμφωνούν λιγότερο με την άποψη ότι η διδασκαλία απευθύνεται μόνο σε καλούς μαθητές (πίνακας Α.4ε). Αυτοί που κατέχουν παιδαγωγικό (0.42), μεταπτυχιακό (0.44) και διδακτορικό τίτλο σπουδών (0.58) καθώς και οι φιλόλογοι (0.40) συμφωνούν περισσότερο με μια τέτοια άποψη - συγκριτικά προς τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς που δεν κατέχουν τους παραπάνω τίτλους-, ωστόσο, παραμένουν και αυτοί αρνητικοί προς μια τέτοια προοπτική (πίνακας Α.4ε). Τα παραπάνω στοιχεία ενισχύουν και επιβεβαιώνουν προηγούμενα διεθνή ερευνητικά δεδομένα σύμφωνα με τα οποία η σχολική κουλτούρα, οι προηγούμενες εμπειρίες και οι δείκτες αυτοαποτελεσματικότητας και αυτοπεποίθησης είναι ορισμένοι από τους παράγοντες που επηρεάζουν το σχεδιασμό των διδακτικών τους πρακτικών.

8.1.5.Δέσμευση

Το πάθος του εκπαιδευτικού για την προσφορά του στη διαδασκαλία και τη μάθηση εκφράζεται και μέσα από την αφοσίωσή του στους στόχους και τις αξίες της σχολικής κοινότητας. Ο αφοσιωμένος εκπαιδευτικός είναι ο εκπαιδευτικός που αισθάνεται ικανοποιημένος και αποτελεσματικός να ενδυναμώσει την επαγγελματική του ταυτότητα με τις παρακάτω ενέργειες:

Συνεργάζεται με συναδέλφους εκπαιδευτικούς

Αισθάνεται επαγγελματική ικανοποίηση (όχι άγχος και εξουθένωση)

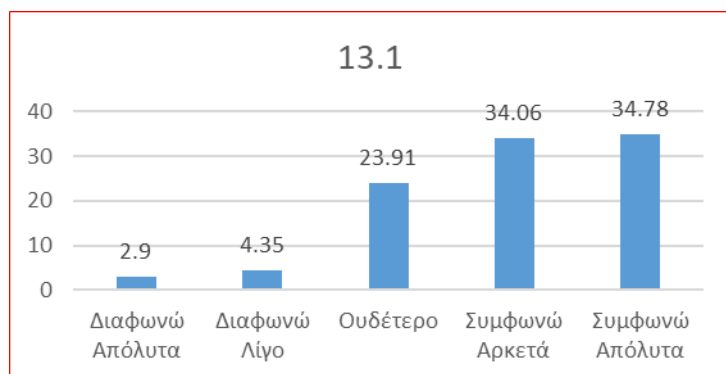
Αφοσιώνεται στις λειτουργίες της σχολικής μονάδας

Λειτουργεί ως καθοδηγητής στους συναδέλφους του

Αναλυτικότερα:

13.1 Η εμπειρία και η συνεργασία μου με συναδέλφους εκπαιδευτικούς του ίδιου γνωστικού αντικειμένου ενδυναμώνει την επαγγελματική μου ταυτότητα.

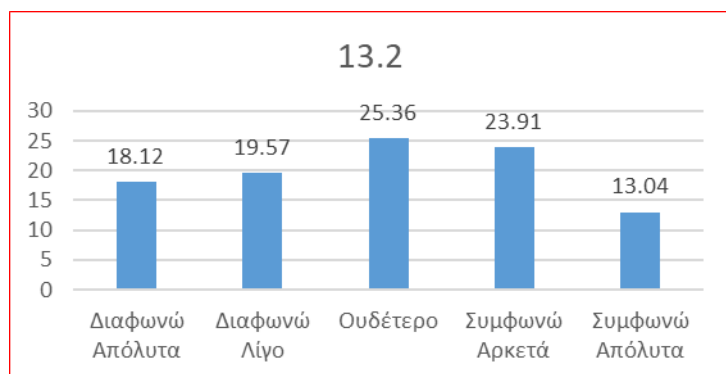
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 33: Συνεργασία με συναδέλφους



Οι ερμηνευτικές μεταβλητές της οικογενειακής κατάστασης, της εργασιακής μονιμότητας και της ειδικότητας είναι δείκτες που επηρεάζουν το βαθμό προθυμίας των εκπαιδευτικών να συνεργαστούν με τους συναδέλφους τους. Από τον πίνακα των παλινδρομήσεων (πίνακας Α.5ε) διαφαίνεται ότι (πίνακας Α.5δ) οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί συμφωνούν περισσότερο (0.45) από τους διαζευγμένους εκπαιδευτικούς και από αυτούς που συμβιώνουν ότι η εμπειρία και η συνεργασία με συναδέλφους είναι παράγοντες ενδυνάμωσης της επαγγελματικής ταυτότητας. Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί (-0.28), οι φυσικοί (-0.69) και οι θεολόγοι (-0.42) συμφωνούν λιγότερο με την ιδέα της συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς. Οι καλές σχέσεις των εκπαιδευτικών με συναδέλφους, η συμμετοχή σε κοινές αξίες και γνώσεις δημιουργούν επαγγελματική ικανοποίηση, αποτελεσματικότητα και μεγαλύτερη αφοσίωση στο επάγγελμα (Lee et al., 2011). Το πάθος του εκπαιδευτικού αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την αφοσίωση και τη δέσμευσή του στη σχολική επιτυχία και την ποιότητα μάθησης των μαθητών του (Mart, 2013).

13.2 Η παρατήρηση και ανάλυση βιντεοσκοπημένων διδασκαλιών 'καλών πρακτικών', που έχουν διεξάγει συνάδελφοι εκπαιδευτικοί, δεν καλλιεργούν πάντα την επαγγελματική μου συνείδηση.

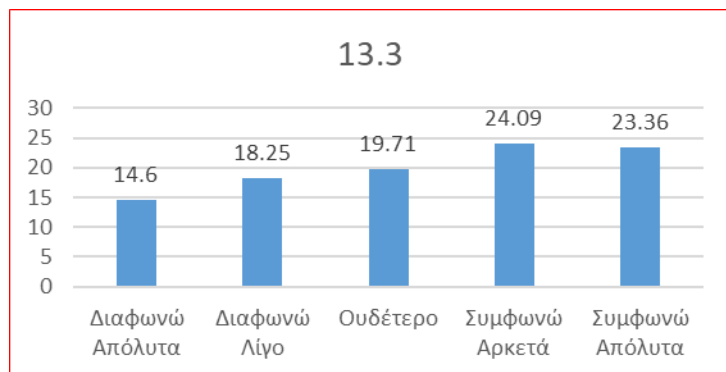
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 34: Παρατήρηση 'καλών πρακτικών'



Πρόκειται για την πρακτική του αναστοχασμού ως μια αξιόλογη διαδικασία καθώς είναι δυνατό να επιφέρει αλλαγές στην επαγγελματική πρακτική του εκπαιδευτικού. Η καλή διδασκαλία μπορεί να διδαχθεί μόνο όταν οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίσουν καινούριες εμπειρίες για προβληματισμό (Griffiths, 2000; Kane et al. 2004; Korthagen & Wubbels 1995). Οι βιντεοσκοπημένες διδασκαλίες λειτουργούν ως μοντέλο που ενισχύει τη σκέψη, την πρακτική και την επαγγελματική ανάπτυξη. Οι βιντεοσκοπημένες διδασκαλίες λειτουργούν ως μοντέλο που ενισχύει τη σκέψη, την πρακτική και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Οι φιλόλογοι (2.58) και οι φυσικοί (2.39) δείχνουν περισσότερο διαλλακτικοί ως προς την παρατήρηση και ανάλυση βιντεοσκοπημένων διδασκαλιών σε σύγκριση με τους μαθηματικούς (2.88) οι οποίοι αντιπροσωπεύουν μια πιο αυστηρή θετικιστική σκέψη (πίνακας Α.5δ). Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι προέρχονται από ανθρωπιστικά πεδία σπουδών στηρίζουν τη διδασκαλία τους στην επικοινωνιακή μάθηση (Kreber & Castleden, 2009). Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικοί παράγοντες καθώς ο αναστοχασμός αποτελεί ένα προσωπικό σύστημα φιλτραρίσματος των προηγούμενων εμπειριών, πεποιθήσεων, υποθέσεων, προσδοκιών, συναισθημάτων και διαθέσεων (Larrivee, 2010) και δεν εξαρτάται άμεσα από τις σπουδές, τη βιολογική ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση.

13.3 Τα διλήμματα και οι δυσκολίες, που αντιμετωπίζω στο σχολείο μου, και γενικότερα το εκπαιδευτικό σύστημα, μού δημιουργούν άγχος, το οποίο είναι αναπόσπαστο κομμάτι της δουλειάς μου.

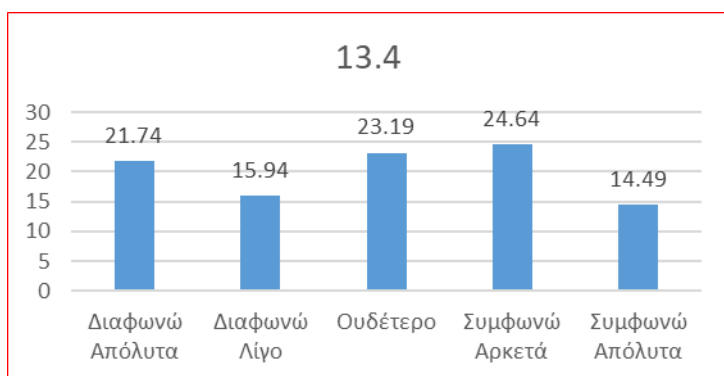
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 35: Διλήμματα και δυσκολίες



Το άγχος του εκπαιδευτικού το οποίο μπορεί να προκληθεί από το εκπαιδευτικό σύστημα και από συγκεκριμένη κατάσταση μέσα στο σχολικό περιβάλλον επιδρά στην κατασκευή της ταυτότητας των εκπαιδευτικών, την αυτοαποτελεσματικότητά τους και την επίδοση των μαθητών τους (Kyriacou, 2001 στο Montgomery & Rupp, 2005:461). Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται ότι δεν τους απασχολεί ιδιαίτερα το εργασιακό άγχος (3.14). Το θετικό σχολικό κλίμα, οι καλές σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και τους συναδέλφους τους καθώς και η καλή συναισθηματική τους κατάσταση προκαλεί επαγγελματική ικανοποίηση και λιγότερο άγχος (Collie et al., 2011). Οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί (0.49) καθώς και αυτοί που έχουν περισσότερα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση (0.25) συμφωνούν περισσότερο με την άποψη ότι τα διλήμματα και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο σχολείο τους δημιουργούν άγχος (πίνακας Α.5ε). Η κοινωνική-συναισθηματική κατάσταση του εκπαιδευτικού επηρεάζει την αφοσίωση και τη δέσμευση του εκπαιδευτικού στο επάγγελμα (Keller et al., 2014). Οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερο εύρος σπουδών, οι κατέχοντες δεύτερο πτυχίο (-0.71), μεταπτυχιακό (-0.44) και διδακτορικό (-0.75), δείχνουν πιο ικανοί και ευέλικτοι ως επαγγελματίες να προσαρμόζονται στις ειδικές συνθήκες εργασίας (Πίνακας Α.5ε). Η εξειδίκευση ουσιαστικά περιγράφει την ικανότητα του εκπαιδευτικού σε επίπεδο γνωστικού αντικείμενου και υποκειμένου μάθησης, σε μεθοδικό επίπεδο και σε επίπεδο συνεργασίας να επιλύει προβλήματα της εκπαιδευτικής πράξης και όχι μόνο (Κοσσυβάκη, 2003, σ.59). Επίσης, η βιολογική ηλικία των εκπαιδευτικών (-0.02) και τα χρόνια υπηρεσίας (-0.64) στο ίδιο σχολείο (Πίνακας Α.5ε) αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που τροποποιούν τη διδακτική συμπεριφορά, αλλά όχι όμως σε επίπεδο γλωσσικής επικοινωνίας και παιδαγωγικού τακτ.

13.4 Η ανάληψη πρόσθετου διδακτικού αντικειμένου, που δε σχετίζεται άμεσα με την ειδίκευσή μου, δυσχεραίνουν το φόρτο εργασίας μου και δυνητικά αλλοιώνουν την επαγγελματική μου ταυτότητα.

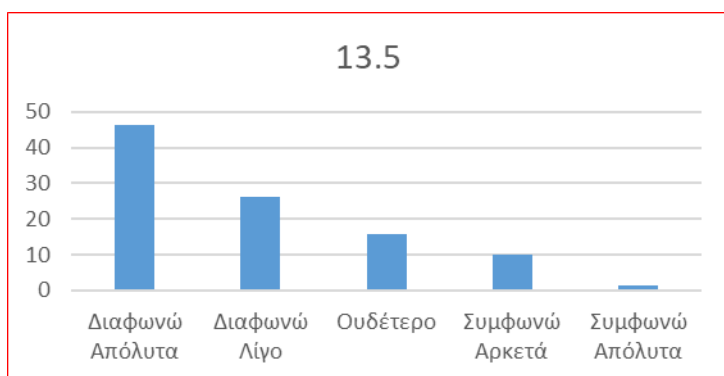
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 36: Ανάληψη πρόσθετου διδακτικού αντικειμένου



Η δέσμευση του εκπαιδευτικού απέναντι στους στόχους και τις αξίες του σχολείου αποτελεί μια πολυδιάστατη κατασκευή και περιλαμβάνει φόρτο εργασίας, ευθύνες και αμοιβές και διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Ting, 2014). Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος εκφράζει έναν προβληματισμό χωρίς όμως να είναι θετικοί ή αρνητικοί απέναντι στην άποψη ότι η ανάληψη πρόσθετου διδακτικού αντικειμένου άσχετου με την ειδίκευσή του, δυσχεραίνει το φόρτο εργασίας του και δυνητικά αλλοιώνουν την επαγγελματική του ταυτότητα (2.70). Οι γυναίκες (0.47) και οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί (0.53) δείχνουν πιο προβληματισμένοι. Οι μαθηματικοί (-0.72) και οι φυσικοί (-0.86) φαίνεται να εκτιμούν ως μικρό το πρόβλημα που δημιουργεί η ανάληψη προσθετου διδακτικού αντικειμένου σε σχέση με τις άλλες ειδικότητες οι οποίες το θεωρούν ως μέτριο και μεγάλο (πίνακας Α.5ε).

13.5 Οι δραστηριότητες έξω από το σχολικό χώρο (π.χ. επισκέψεις σε μουσεία, έκθεση βιβλίου, κλπ.) επιβαρύνουν το πρόγραμμά μου με αποτέλεσμα την επαγγελματική μου εξουθένωση.

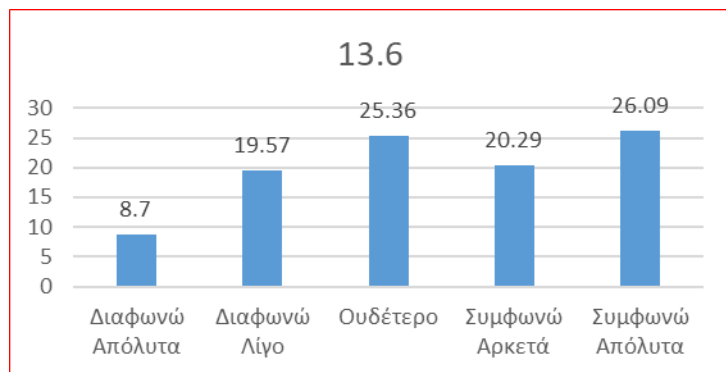
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 37: Ανάλυση από τους εκπαιδευτικούς εξωσχολικών δραστηριοτήτων



Η στάση των περισσότερων εκπαιδευτικών απέναντι στις εξωσχολικές δραστηριότητες για εκπαιδευτικούς λόγους είναι αρκετά θετική (1.68) καθώς δεν επιβαρύνουν το πρόγραμμά τους και δεν τους εξουθενώνουν επαγγελματικά. Οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί (1.90) και οι εκπαιδευτικοί χωρίς παιδαγωγικές γνώσεις (1.52) παρουσιάζονται λιγότερο δεκτικοί προς μια τέτοια πρόταση (πίνακας Α.5α). Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικές επισκέψεις και δραστηριότητες, έξω από το σχολικό χώρο, δεν επιβαρύνουν το πρόγραμμά τους (-0.02) (πίνακας Α.5ε).

13.6 Η λειτουργία μου ως 'μέντορας' σε συναδέλφους συνίσταται στην ανταλλαγή απόψεων, κατάσταση η οποία βοηθά στον εμπλουτισμό του διδακτικού μου ρεπερτορίου.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 38: Ρόλος του 'μέντορα'



Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνεται επίσης ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος έχει την πεποίθηση ότι άλλη μια πηγή διαμόρφωσης επαγγελματικής ταυτότητας είναι οι μέντορες εκπαιδευτικοί (3.65). Οι διαζευγμένοι εκπαιδευτικοί (4.60) (πίνακας Α.5α) – πράγμα που διαφαίνεται και στον πίνακα των παλινδρομήσεων (πίνακας Α.5ε)- και αυτοί που κατέχουν διδακτορικό τίτλο (4.48) (πίνακας Α.5γ) συμφωνούν ακόμα περισσότερο με αυτή την άποψη. Οι μαθηματικοί παρουσιάζονται περισσότερο διστακτικοί απέναντι σε αυτή την πρακτική (3.25) (πίνακας Α.5δ), καθώς αυτή προϋποθέτει την αυτοδιερεύνηση, τον κριτικό αναστοχασμό και την επίγνωση ενός πλαισίου παραδοχών (πεποιθήσεις, αντιλήψεις, ιδεολογίες, στερεότυπα). Έρευνες έχουν δείξει ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τη φύση του γνωστικού αντικείμενου των μαθηματικών είναι αποτέλεσμα συσσωρευμένης εμπειρίας προερχόμενης από τα μαθητικά και φοιτητικά χρόνια (Beswick, 2012). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί με παιδαγωγικές γνώσεις (0.40) ή μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (0.45) συμφωνούν περισσότερο από αυτούς που δεν έχουν παιδαγωγικές ή μεταπτυχιακές γνώσεις (πίνακας Α.5ε).

8.1.6.Προσωπικό σχήμα

Το κεντρικό ερώτημα, που απασχολεί το συγκεκριμένο πεδίο διερεύνησης των προσωπικών πεποιθήσεων, σχετίζεται με την ικανότητα του εκπαιδευτικού να μετατρέπει σε πράξη τα ήδη διαμορφωμένα γνωστικά σχήματα με σκοπό την αποτελεσματικότερη διδασκαλία.

Για το σκοπό αυτό διαμορφώσαμε ορισμένα πεδία ανίχνευσης καινοτόμων διδακτικών δράσεων από τους εκπαιδευτικούς πάνω σε:

Μεθοδολογικές προσεγγίσεις

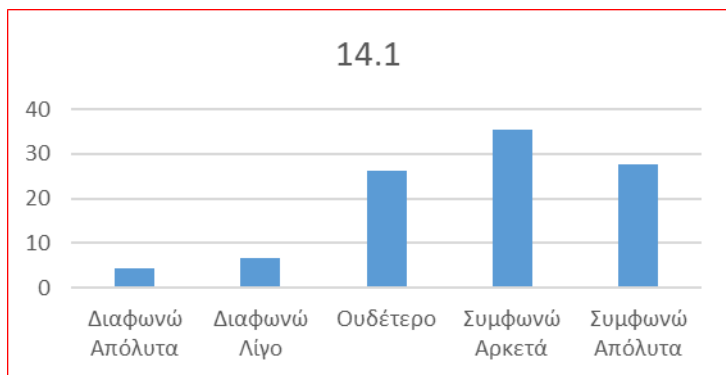
Σχεδιασμός του μαθήματος

Αξιολόγηση των μαθητών

Αναλυτικότερα:

14.1 Ανιχνεύω τις προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες και τα διαφορετικά μαθησιακά στυλ των μαθητών μου πριν από τη διδασκαλία, γιατί βοηθά τον προγραμματισμό του διδακτικού μου έργου.

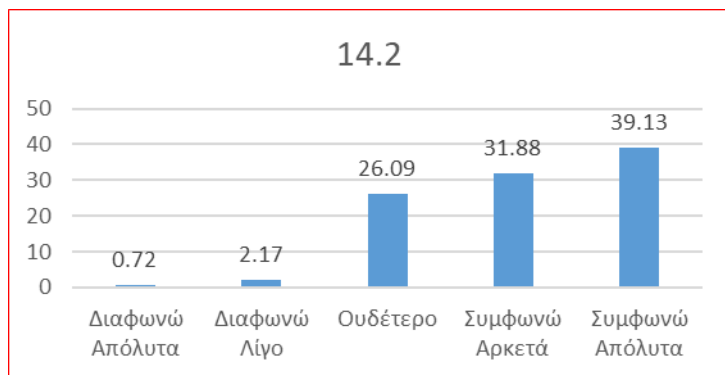
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 39: Ανίχνευση μαθησιακών εμπειριών



Οι φιλόλογοι (4.18) περισσότερο από τους θεολόγους (3.86) προβαίνουν σε ανίχνευση των προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών των μαθητών (πίνακας Α. 6δ). Εξαιτίας της φύσης του γνωστικού αντικειμένου παρουσιάζονται ως διευκολυντές της μάθησης καθώς αποδίδουν σημασία στη γνώση του υποκειμένου της μάθησης η οποία απαιτεί αναστοχασμό και όχι απλή γνώση του γνωστικού αντικειμένου (Andrews, 2003). Στον πίνακα των παλινδρομήσεων οι γυναίκες εκπαιδευτικοί (0.37) καθώς και οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί (0.02) συμφωνούν περισσότερο με αυτή την άποψη (πίνακας Α.6.ε). Βέβαια, όσο μεγαλύτερη είναι η υπηρεσιακή τους ηλικία τόσο λιγότερο συμφωνούν με την ιδέα της οικοδόμησης της νέας γνώσης πάνω στις ήδη προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών τους (-0.16) (πίνακας Α.6ε).

14.2 Εντάσσω τις καθημερινές εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών μου στη διδασκαλία, ώστε να διατηρώ την προσοχή τους και να τους δημιουργώ κίνητρα.

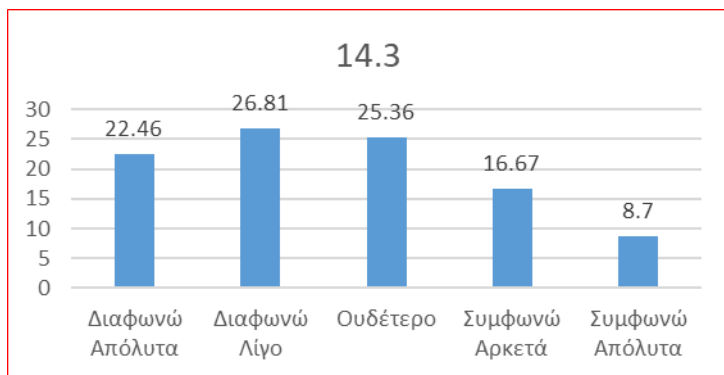
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 40: Βιωματική μάθηση



Από τα δεδομένα του πίνακα διαπιστώνεται ότι μόνο ένα ποσοστό 2.9% δηλώνει ότι δεν εντάσσει τις καθημερινές εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του στη διδασκαλία διότι δεν πιστεύει ότι με αυτό τον τρόπο οι μαθητές μπορούν να κινητοποιηθούν μαθησιακά, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό 71.01% δηλώνει ότι το κοινωνικό-πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διδασκαλία (Διάγραμμα 40). Σύμφωνα με τις βασικές αρχές του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και ΑΠ.Σ. κατά τη διαδικασία της μάθησης η διδασκαλία επηρεάζει και επηρεάζεται από την προσωπικότητα του μαθητή (εμπειρίες, βιώματα, αξίες) με στόχο την σύνδεση της τέχνης και της επιστήμης με την καθημερινή ζωή. Πρώτα οι φιλόλογοι (4.40) και έπειτα οι θεολόγοι (4.35) κινητοποιούν πολύ περισσότερο το ενδιαφέρον των μαθητών αξιοποιώντας τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντά τους (πίνακας Α.6δ).

14.3 Διαθέτω περιορισμένη θεωρητική κατάρτιση αναφορικά με την εφαρμογή μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας.

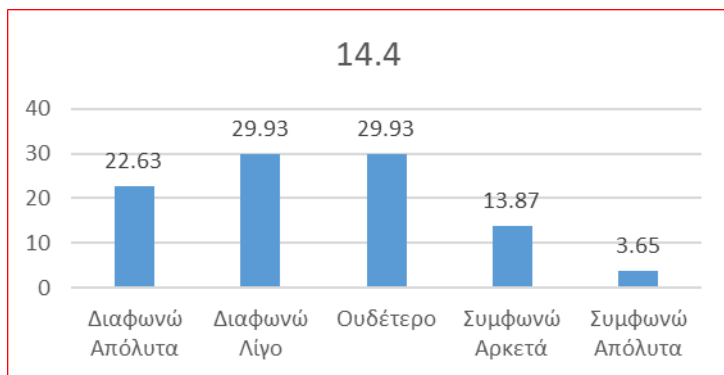
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 41: Χρήση μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας



Το 49.28% του δείγματος δηλώνει ότι διαθέτει θεωρητική κατάρτιση αναφορικά με την εφαρμογή μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας, ενώ το 25.37% θεωρεί ότι δεν έχει εκπαιδευθεί κατάλληλα για να εφαρμόσει κατά τη διδακτική πράξη μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας (διάγραμμα 41). Αυτή η υπερβολική αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών του δείγματος στην εφαρμογή της μαθητοκεντρικής διδασκαλίας είναι συνάρτηση της πεποίθησής τους ότι οι μαθησιακές ανάγκες και οι εμπειρίες των μαθητών πρέπει να βρίσκονται στο επίκεντρο της διδασκαλίας και της μάθησης και η δασκαλοκεντρική μορφή ταιριάζει μόνο στο ρόλο του εκπαιδευτικού-αυθεντία της γνώσης. Οι θεολόγοι θεωρούν περισσότερο από τις υπόλοιπες ειδικότητες (2.08) ότι γνωρίζουν να εφαρμόζουν μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας (πίνακας Α.6δ).

14.4 Έχω ελλιπή γνώση σχετικά με την εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών και αποφεύγω να τις εντάσσω στα μαθήματά μου.

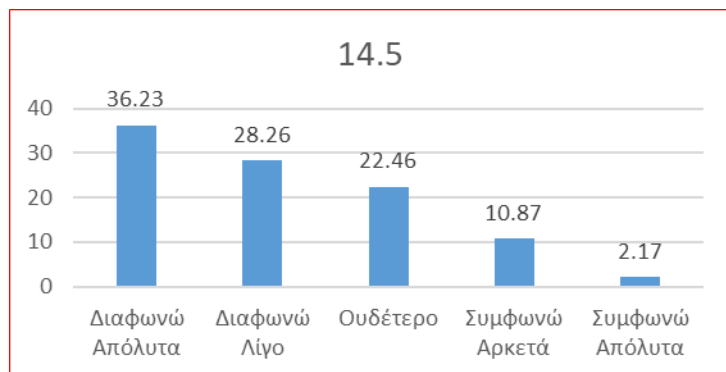
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 42: Γνώση καινοτόμων πρακτικών



Στο σύνολο των δηλώσεων μόνο ένα ποσοστό των εκπαιδευτικών, που κυμαίνεται γύρω στο 17%, δηλώνει ότι συμφωνεί 'αρκετά' έως και 'απόλυτα' με την άποψη ότι έχει ελλιπή γνώση σχετικά με την εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών με αποτέλεσμα να μην τις εντάσσει στα μαθήματά του. Περίπου 30% διατηρεί ουδέτερη στάση απέναντι στις εκπαιδευτικές καινοτομίες, ενώ περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί (52.55%) διάκινται θετικά απέναντι σε αυτές. Οι εκπαιδευτικοί με συμβίωση (1.82), οι μαθηματικοί (1.96) και οι θεολόγοι (1.86) νιώθουν πιο σίγουροι για τη θεωρητική τους κατάρτιση σχετικά με την εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών (πίνακας Α.6ε).

14.5 'Αντιστέκομαι' στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, γιατί δυνητικά αποδιοργανώνουν το διδακτικό μου έργο.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 43: Αντίσταση στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις



Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος (64.49%) παραμένουν συνεπείς στη θετική στάση τους απέναντι στην εφαρμογή καινοτόμων δράσεων στην εκπαίδευση (βλ.14.4). Ωστόσο, περίπου 22% του δείγματος εξακολουθεί να μην τους προβληματίζουν οι καινοτόμες πρακτικές και οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Οι φιλόλογοι δείχνουν πιο ασφαλείς με τη χρήση καινοτομιών μέσα στην τάξη (1.55) (πίνακας Α.6ε). Στατιστικά σημαντικοί παράγοντες είναι οι παιδαγωγικές γνώσεις, η μετεκπαίδευση και η βιολογική ηλικία των εκπαιδευτικών (πίνακας Α.6ε).

14.6 Αισθάνομαι αβεβαιότητα όταν μου ζητείται να εφαρμόσω στην τάξη μου καινοτομίες, όπως νέα σχολικά βιβλία, διαδραστικούς πίνακες κτλ.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 44: Εφαρμογή καινοτομιών



Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ασφάλεια κατά την εφαρμογή νέων πρακτικών, όπως νέα σχολικά βιβλία, διαδραστικοί πίνακες και άλλες τεχνικές. Οι εκπαιδευτικοί χωρίς παιδαγωγικές γνώσεις (1.62) αισθάνονται μεγαλύτερη ασφάλεια κατά την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων συγκριτικά με αυτούς που έχουν παιδαγωγικές γνώσεις (2.16) (πίνακας Α.6β) (στατιστικά σημαντικός παράγοντας στον πίνακα παλινδρομήσεων). Η συστολή των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακό απέναντι στην εφαρμογή μεταρρυθμίσεων μέσα στην τάξη αποτυπώνεται στον πίνακα των παλινδρομήσεων (0.43) (πίνακας Α.6ε). Αυτό ερμηνεύεται από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί με πιο διευρυμένες γνώσεις έχουν επίγνωση των δυσκολιών που μπορεί να επιφέρει μια καινοτόμα δράση τόσο στο επίπεδο διδακτικών πρακτικών όσο και στην επίδοση των μαθητών. Οι φιλόλογοι είναι πιο δεκτικοί στην εφαρμογή νέων (1.55) (πίνακας Α.6δ) συγκριτικά προς τις άλλες ειδικότητες καθώς οι ανθρωπιστικές σπουδές κρατούν μια πιο ρευστή πλευρά της γνώσης (Kreber & Castleden, 2009).

14.7 Έχω την πεποίθηση ότι η δασκαλοκεντρική μορφή διδασκαλίας είναι ανώτερη από οποιαδήποτε άλλη μορφή ή προσέγγιση, γιατί ταιριάζει στο ρόλο του εκπαιδευτικού ως κατόχου και 'αυθεντίας' της γνώσης.

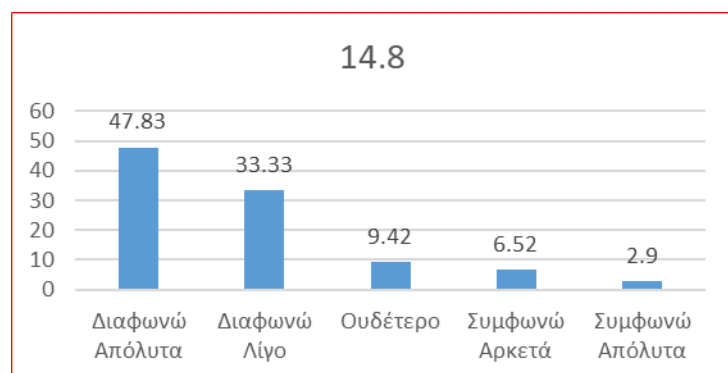
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 45: Δασκαλοκεντρική μορφή διδασκαλίας



Και σε αυτή την περίπτωση η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (63.77%)-κυρίως οι μαθηματικοί, φυσικοί και θεολόγοι (πίνακας Α.6δ)- εκφράζει την αποστροφή του σε παλιές μεθόδους διδασκαλίας, όπου ο δάσκαλος στην τάξη είναι η αυθεντία της γνώσης που καθοδηγεί, προγραμματίζει απόλυτα τη διδασκαλία και προσφέρει τη νέα γνώση.

14.8 Πιστεύω ότι οι μαθητές που έχουν κλίση στις κιναισθητικές, αθλητικές και μουσικές δραστηριότητες (χορός, χρήση εργαλείων, θέατρο, αξιοποίηση υλικών) είναι λιγότερο ικανοί από τους μαθητές εκείνους που έχουν υψηλές επιδόσεις στα πρωτεύοντα μαθήματα.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 46: Φύση της νοημοσύνης των μαθητών



Ιδιαίτερα εντυπωσιακό το ποσοστό 81.16% των εκπαιδευτικών του δείγματος το οποίο εκφράζει τη θετική του στάση απέναντι στις καλλιτεχνικές δραστηριότητες των μαθητών τους. Σύμφωνα με το ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς (Συμβούλιο της ΕΕ, 2006) μία από τις οκτώ βασικές ικανότητες για τη δια βίου μάθηση είναι η ανάπτυξη μεταξύ άλλων της πολιτισμικής κατανόησης (δημιουργική έκφραση ιδεών, εμπειριών και συναισθημάτων). Σύμφωνα με το κείμενο του ΥΠΕΠΘ/ΠΙ (τ.Α', ΦΕΚ, τ.Β'303/13-03-2003) επιδιώκεται η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή μέσα από την παροχή γενικής παιδείας, την καλλιέργεια δεξιοτήτων, την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών, την ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας και άλλους άξονες (Πασιάς, Φλουρής, Φωτεινός, 2015). Παρατηρούμε ότι οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί (1.43) και αυτοί με συμβίωση (1.27) (πίνακας Α.6α) καθώς και οι θεολόγοι (1.30) (πίνακας Α.6δ) διαφωνούν περισσότερο με την άποψη ότι οι μαθητές με καλλιτεχνική κλίση είναι λιγότερο ικανοί από εκείνους με υψηλές επιδόσεις στα γλωσσικά και θετικά μαθήματα.

8.2.Αποτελέσματα της έρευνας

Βασικός σκοπός της έρευνας ήταν η προσπάθεια διερεύνησης των διαφόρων διαστάσεων της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαφορετικών ειδικοτήτων. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην ανίχνευση ορισμένων μόνο διαστάσεων της προσωπικής θεωρίας -γνώσεων, πεποιθήσεων, στάσεων και επαγγελματικής ταυτότητας- προκειμένου να αποσαφηνισθεί η σύγχυση που επικρατεί τόσο στην οριοθέτηση όσο και στην εννοιολόγηση της προσωπικής θεωρίας, να δοθεί ένας λειτουργικός ορισμός της έννοιας και να καθορισθεί η λειτουργία της και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της. Ως ειδικότερους στόχους θεωρήσαμε τη διερεύνηση των συστατικών μερών από τα οποία αποτελείται η προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών, τη μελέτη των ειδών γνώσης του εκπαιδευτικού, τις αντιλήψεις και στάσεις τους σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση και την ανάδειξη ενός πρίσματος δυναμικών παραγόντων (θεωρία σχήματος, δέσμευση, αναστοχασμός και αυτοαποτελεσματικότητα).

Σχετικά με τις βασικές μας ερευνητικές υποθέσεις/ερωτήματα διαπιστώθηκαν τα παρακάτω:

Α. Ως προς το πρώτο ερώτημα, σχετικά με τα είδη της γνώσης του εκπαιδευτικού στα οποία στηρίζεται η διδασκαλία του, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι κατά το σχεδιασμό των διδακτικών τους πρακτικών στην τάξη θεωρούν -αλλά όχι απόλυτα - απαραίτητη τη γνώση του περιεχομένου του γνωστικού αντικείμενου του μαθήματός τους καθώς και την υιοθέτηση των νέων τεχνολογιών για την κατάκτηση του γνωστικού περιεχομένου. Συμβουλεύονται περιστασιακά το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του γνωστικού τους αντικείμενου προκειμένου να σχεδιάσουν και να διεξάγουν το μάθημά τους. Χρησιμοποιούν διαφορετικές στρατηγικές αξιολόγησης εκτός της προφορικής και γραπτής δοκιμασίας, ενώ δεν χρησιμοποιούν μόνο ως βασικό εγχειρίδιο το βιβλίο του μαθητή και τα τετράδια εργασιών. Αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης, ωστόσο, παραμένουν διστακτικοί ως προς τα μαθησιακά αποτελέσματα. Θεωρούν ότι η άριστη γνώση του γνωστικού αντικείμενου καθώς και η παιδαγωγική κατάρτιση είναι παράγοντες αποδοτικότερης διδασκαλίας και σε αυτά θα πρέπει να στοχεύουν τα επιμορφωτικά προγράμματα.

Παρατηρούμε ότι τόσο τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση όσο και τα χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο δεν είναι δυνατό να επηρεάσουν είτε αρνητικά είτε θετικά την επαγγελματική γνώση του εκπαιδευτικού καθώς και την πρακτική του φιλοσοφία. Επίσης, παρατηρούμε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων (ανθρωπιστικές-θετικές επιστήμες) σχετικά με την πρακτική της διδασκαλίας τους. Η κουλτούρα και η οικολογία της σχολικής μονάδας καθώς και της τάξης περιλαμβάνουν κανονικότητες, αντιλήψεις και αξίες οι οποίες αποτελούν κοινό σημείο αναφοράς για όλους τους συμμετέχοντες στην ίδια σχολική

κοινότητα (εκπαιδευτικοί, μαθητές, διευθυντές και άλλοι). Ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει την επαγγελματική του ταυτότητα σύμφωνα με το χώρο εργασίας του και τη βιογραφία του ως εκπαιδευτικός (προσαρμογή των προσωπικών του νοημάτων στην πραγματικότητα της σχολικής κοινότητας) (Beijard et al., 2000).

Η ποιότητα και το επίπεδο του εκπαιδευτικού (εκπαίδευση, επαγγελματική ανάπτυξη, πιστοποιήσεις, επιμορφωτικά προγράμματα) έχουν άμεση σχέση με την υψηλή επίδοση των μαθητών αλλά και την αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή ποιότητα σπουδών παρουσιάζουν μεγαλύτερη δυνατότητα να σχεδιάσουν καινοτόμες διδακτικές πρακτικές έτσι ώστε να βελτιώνουν συνεχώς τη διδασκαλία τους μέσα στην τάξη.

Β. Ως προς το δεύτερο ερώτημα οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την άμεση διδασκαλία κατά τη μετάδοση της νέας γνώσης αλλά δεν τη θεωρούν ως την πιο ενδεδειγμένη μορφή για τη διδασκαλία νέου αντικειμένου. Αντιθέτως, υποστηρίζουν τις διαδικασίες διαλεκτικής αντιπαράθεσης, τη χρήση ομαδοσυνεργατικών μορφών διδασκαλίας, όπου οι ίδιοι την κρίνουν αναγκαία, καθώς και την ενεργητική διερεύνηση/ανακάλυψη της γνώσης και λιγότερο τη μηχανική αποστήθιση της νέας γνώσης έτσι ώστε να δείχνουν διστακτικοί να εντάξουν τις παραπάνω πρακτικές σε ένα σχέδιο μαθήματος (διάσταση λόγων-πράξεων). Επίσης, η χρήση εποπτικού υλικού, αλλά και άλλων καινοτόμων τρόπων προβολής και εμπέδωσης του γνωστικού αντικειμένου, δημιουργεί ανασφάλεια ως προς τους στόχους που αυτή εξυπηρετεί και τις ηλικιακές ομάδες στις οποίες απευθύνεται.

Παρατηρούμε, ιδιαίτερα, ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δηλώνουν συμβίωση και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί καθώς και οι εκπαιδευτικοί οι κατέχοντες δεύτερο πτυχίο παρουσιάζονται πιο δεκτικοί σε καινοτόμες ιδέες. Προυπάρχοντα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού (Murray, Rushton & Paunonen, 1990) καθώς και η ποιότητα της εκπαίδευσής του (Rockoff, 2004; Darling-Hammond, 2000) επηρεάζουν άμεσα τις διδακτικές πρακτικές και την επίδοση των μαθητών και συμβάλλουν σημαντικά στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δείχνουν διδακτική ετοιμότητα και ευελιξία στην εφαρμογή μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας παρόλο που η κύρια αποστολή και το έργο του είναι η οργάνωση της διδασκαλίας με συγκεκριμένους στόχους και σκοπούς και η προώθηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων/ικανοτήτων και γνώσεων στους μαθητές (διδασκτέα ύλη). Προβαίνει και οργανώνει τις δικές του διδακτικές πρακτικές μέσα από τη συνεχή ενημέρωση και επιμόρφωσή του.

Γ. Ως προς το τρίτο ερώτημα αποκαλύφθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν την αυτοεικόνα τους μέσα από ένα συνδυασμό δυναμικών παραγόντων. Τα ήδη αποκρυσταλλωμένα, δοκιμασμένα νοητικά πρότυπα διδασκαλίας αποτελούν για τους εκπαιδευτικούς ισχυρές νοητικές εικόνες χρήσιμες για επίλυση κάθε προβληματικής κατάστασης στην τάξη ανεξάρτητα από τη διδακτική εμπειρία και την επιστημονική/παιδαγωγική κατάρτιση. Έτσι, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί αρκετά συχνά διαχειρίζονται οι ίδιοι τα προβλήματα της τάξης χωρίς να τα παραπέμπουν σε άλλους φορείς για την επίλυσή τους. Προβαίνουν σε πολλαπλή αξιολόγηση των μαθητών τους διότι ενδιαφέρονται για την κατάκτηση των στόχων του μαθήματος κυρίως αυτοί που δε διαθέτουν διδακτορικό και λιγότερο οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί, οι μαθηματικοί, οι φυσικοί και οι άλλες ειδικότητες. Προβαίνουν σε συνεχή αναμόρφωση και διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος στο μικροεπίπεδο της τάξης, κυρίως αυτοί που έχουν δεύτερο πτυχίο και μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, αλλά πολύ λιγότερο οι διαζευγμένοι εκπαιδευτικοί. Δεν επιπλήττουν τους μαθητές για τα λάθη τους αλλά τα αντιμετωπίζουν ως 'αφορμή' για μάθηση, ωστόσο, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί συμφωνούν λιγότερο με την παραπάνω άποψη. Υποστηρίζουν ότι εμπλουτίζουν συνεχώς τις γνώσεις τους στο γνωστικό αντικείμενο που διδάσκουν με μικρότερο ποσοστό να παρουσιάζεται στις άλλες ειδικότητες. Αναλάβουν πρόσθετες διδακτικές ευθύνες και υποχρεώσεις στη σχολική μονάδα, ενώ οι εκπαιδευτικοί με συμβίωση δείχνουν πιο πρόθυμοι να αναλάβουν πρόσθετες διδακτικές υποχρεώσεις. Τα παραπάνω ευρήματα μάς επιτρέπουν να επισημάνουμε για άλλη μια φορά ότι η προσωπική θεωρία είναι εξίσου σημαντική στη διδακτική πράξη όσο και η επιστημονική, 'επίσημη' η ακαδημαϊκή θεωρία. Καθώς οι εκπαιδευτικοί καθημερινά έρχονται αντιμέτωποι με διλήμματα ηθικού, κοινωνικού, φιλοσοφικού προβληματισμού τα οποία συνδέονται άμεσα με τη διδακτική πράξη, υιοθετούν τα προσωπικά τους γνωστικά σχήματα (Ματσαγγούρας και Χέλμης, 2005).

Δ. Ως προς το τέταρτο ερώτημα οι εκπαιδευτικοί αναθεωρούν διάφορες πτυχές της διδασκαλίας τους (αυτοαξιολόγηση) παίρνοντας πολλές φορές ανατροφοδότηση και από τους μαθητές τους. Σκοπός τους είναι η επαναξιολόγηση και η αναβάθμιση της διδασκαλίας τους και η προσαρμογή της στις ατομικές ανάγκες των μαθητών τους. Σε καταστάσεις κρίσης και ρουτίνας της τάξης εφαρμόζουν το δικό τους σύστημα πεποιθήσεων και αξιών. Θεωρούν ότι όλα τα γνωστικά αντικείμενα παρέχουν την ίδια δυνατότητα επαγγελματικής επιτυχίας και προοπτική εξέλιξης. Πειραματίζονται με την εφαρμογή εναλλακτικών διδακτικών στρατηγικών με σκοπό την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Ωστόσο, ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών δε δείχνει έτοιμο να υιοθετήσει μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας πιθανότατα διότι δεν τις γνωρίζει. Πιστεύουν σε ένα συνδυασμό έμφυτων και επίκτητων χαρακτηριστικών τα οποία συνθέτουν την επαγγελματική του ταυτότητα. Έχουν την πεποίθηση ότι οι καλές επιδόσεις των μαθητών οφείλονται σε εξωγενείς παράγοντες γι' αυτό και δε

διακρίνουν τους μαθητές τους σε 'καλούς' και 'κακούς' παρά μόνο πιστεύουν στη διαφοροποιημένη αντιμετώπισή τους.

Ε. Σχετικά με το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα οι εκπαιδευτικοί έχουν την πεποίθηση ότι η εμπειρία και η συνεργασία με συναδέλφους εκπαιδευτικούς του ίδιου γνωστικού αντικείμενου ενδυναμώνει την επαγγελματική τους ταυτότητα. Παρουσιάζονται λίγο διστακτικοί στην πρακτική της παρατήρησης και ανάλυσης βιντεοσκοπημένων διδασκαλιών 'καλών πρακτικών' συναδέλφων εκπαιδευτικών καθώς δεν καλλιεργούν πάντα την επαγγελματική τους συνείδηση. Αισθάνονται εργασιακό άγχος εξαιτίας των διλημμάτων και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στο σχολικό περιβάλλον και του απαιτητικού εκπαιδευτικού συστήματος. Δίνουν μια ασαφή εικόνα ως προς το εάν η ανάληψη πρόσθετου διδακτικού αντικείμενου άσχετου με την ειδίκευσή τους δυσχεραίνει το φόρτο εργασίας τους και δυνητικά αλλοιώνουν την επαγγελματική τους ταυτότητα. Αντιθέτως, διατηρούν μια ουδέτερη στάση απέναντι στις εξωσχολικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες οι οποίες επιβαρύνουν ιδιαίτερα το πρόγραμμά τους με αποτέλεσμα την επαγγελματική τους εξουθένωση. Θεωρούν ότι ο ρόλος του μέντορα σε συναδέλφους βοηθά στον εμπλουτισμό του διδακτικού τους ρεπερτορίου αφού συνίσταται στην ανταλλαγή απόψεων.

Στ. Ως προς την έκτη ερώτηση, σχετικά με τη στάση των εκπαιδευτικών σε θέματα διδακτικών καταστάσεων στην τάξη, τρόπου παρουσίασης του γνωστικού αντικείμενου και των χαρακτηριστικών των μαθητών, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ανιχνεύουν τις προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες και τα διαφορετικά μαθησιακά στυλ των μαθητών τους πριν από τη διδασκαλία, γιατί βοηθά τον προγραμματισμό του διδακτικού τους έργου. Εντάσσουν τις καθημερινές εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους στη διδασκαλία, ώστε να διατηρούν την προσοχή τους και να τους δημιουργούν κίνητρα. Θεωρούν ότι διαθέτουν τη στοιχειώδη θεωρητική κατάρτιση αναφορικά με την εφαρμογή μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας και την εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών. Δεν αντιστέκονται ιδιαίτερα στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, ενώ παράλληλα αισθάνονται μικρή αβεβαιότητα κατά την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων. Διαφωνούν λίγο με την άποψη ότι η δασκαλοκεντρική μορφή διδασκαλίας είναι ανώτερη από οποιαδήποτε άλλη μορφή ή προσέγγιση, ενώ δεν πιστεύουν ότι οι μαθητές με κλίση στις κιναισθητικές, αθλητικές και μουσικές δραστηριότητες είναι λιγότερο ικανοί από τους μαθητές με υψηλές επιδόσεις στα πρωτεύοντα μαθήματα.

Επιπλέον, είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι από τις απαντήσεις του συγκεκριμένου δείγματος των εκπαιδευτικών διακρίνουμε ασυμβατότητα πεπονηθήσεων και διδακτικών πρακτικών. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος υποστηρίζουν τις καινοτόμες διδακτικές πρακτικές και τη δημιουργία θετικού

παιδαγωγικού κλίματος στην τάξη. Θεωρούν ότι η παιδαγωγική κατάρτισή τους (9.5), η χρήση των νέων τεχνολογιών (9.2) και η διαθεματικότητα (9.6) στην κατάκτηση της νέας γνώσης από τους μαθητές τους συναποτελούν τη γνώση του εκπαιδευτικού ο οποίος ταυτόχρονα διάκειται θετικά στις καινοτόμες δράσεις (14.5). Ωστόσο, το ίδιο δείγμα εκπαιδευτικών σε άλλη ερώτηση/παρατήρηση (14.3 & 14.4) κρατά μια ουδέτερη ή αλλιώς επιφυλακτική στάση απέναντι στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Σύμφωνα με τον ερευνητή περίπου το 50% του δείγματος έχει ελλιπή θεωρητική κατάρτιση αναφορικά με την εφαρμογή μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας (14.3). Επίσης, σε άλλη ερώτηση (14.4) το 50% περίπου του δείγματος αποφεύγει ή δείχνει επιφύλαξη σχετικά με την εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών στην τάξη. Το 72% του δείγματος υποστηρίζει τη βιωματική προσέγγιση της γνώσης (10.7) ενώ το 30% του δείγματος νιώθει ανασφάλεια ή και άγνοια στην προώθηση της ενεργητικής μάθησης (10.5), στη χρήση εποπτικών μέσων στη διδασκαλία (10.6) και την πολυτροπική προβολή του γνωστικού αντικείμενου (10.9). Σχεδιάζουν και οργανώνουν τη διδασκαλία τους (10.8), δεν αντιστέκονται στις μεταρρυθμίσεις (14.5), ενώ παράλληλα θεωρούν ότι το προφίλ ενός καλού εκπαιδευτικού βασίζεται στην ποιότητα της επαίδευσης και κατάρτισής του (12.7). Ωστόσο, υποστηρίζουν ότι εφαρμόζουν μέσα στην τάξη το δικό τους σύστημα πεποιθήσεων και αξιών για να αντιμετωπίσουν καταστάσεις κρίσεως και ρουτίνας στην τάξη (11.1 & 12.2). Την ίδια ασυμβατότητα παρατηρούμε και στις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με το αίσθημα της δέσμευσης απέναντι στο επάγγελμά τους. Αναλαμβάνουν πρόσθετες διοικητικές, διδακτικές και λοιπές ευθύνες (11.6), διότι πιστεύουν στη σπουδαιότητα του λειτουργήματος, όμως, αντιμετωπίζουν με εργασιακό άγχος τις διλημματικές καταστάσεις (13.3).

8.3.Συγκριτική θεώρηση των δεδομένων της έρευνας

Ως προς την ανεξάρτητη μεταβλητή το «φύλο»

Σε σχέση με την ανεξάρτητη μεταβλητή το «φύλο» παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές στο υποερώτημα 9.2 (χρήση των νέων τεχνολογιών στην κατάκτηση του περιεχομένου του γνωστικού αντικειμένου), 9.4 (αξιολόγηση των μαθητών), 10.5 (ανακαλυπτική μάθηση), 11.6 (ανάληψη πρόσθετων υποχρεώσεων), 12.4 & 12.9 (φύση της νοημοσύνης των μαθητών), 13.4 (ανάληψη πρόσθετου διδακτικού αντικειμένου) και 14.1 (ανίχνευση μαθησιακών εμπειριών για το σχεδιασμό της διδασκαλίας). Ειδικότερα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιμετωπίζουν μεγαλύτερο πρόβλημα (1.72) στη χρήση των νέων τεχνολογιών για την κατάκτηση του περιεχομένου του μαθήματος συγκριτικά με τους άνδρες συναδέλφους τους (1.87). Επίσης, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί διαφωνούν περισσότερο (2.81) από τους άνδρες εκπαιδευτικούς (2.99) ως προς τον γνωστό τρόπο της προφορικής και γραπτής δοκιμασίας, ενώ παρουσιάζονται πιο θετικές απέναντι στην ενεργητική διερεύνηση της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές (1.96) σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους (2.35). Αντίθετα, στην ανάληψη πρόσθετων ευθυνών (3.69) και διδακτικών καθηκόντων (2.85) μέσα στη σχολική κοινότητα παρουσιάζονται περισσότερο ουδέτερες από τους άνδρες συναδέλφους τους. Θεωρούν ότι η διδασκαλία πρέπει να απευθύνεται σε όλους τους μαθητές (1.47) χωρίς να τους διακρίνουν ανάλογα με τις επιδόσεις τους (1.82), ανιχνεύοντας τις προηγούμενες μαθησιακές τους εμπειρίες με σκοπό το διδακτικό σχεδιασμό (4.09).

Ως προς την ανεξάρτητη μεταβλητή «σπουδές» (παιδαγωγική κατάρτιση, δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό, διδακτορικό)

Ως προς την ανεξάρτητη μεταβλητή «σπουδές» παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στους παράγοντες 9.3 (γνώση του Δ.Ε.Π.Π.Σ & Α.Π.Σ.), 9.7 (σχολικά εγχειρίδια μαθητών) και 9.8 (επιμορφωτικά προγράμματα). Η ίδια εικόνα εμφανίζεται και στους παράγοντες 10.1 (άμεση διδασκαλία), 10.3 (ομαδοσυνεργατική διδασκαλία), 10.5 (διερευνητική μάθηση), 10.8 (χρήση σχεδίου μαθήματος), 10.9 (πολυτροπική προβολή του γνωστικού περιεχομένου), 11.4 (διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος), 12.2 (εφαρμογή προσωπικών πεποιθήσεων), 12.4 (φύση της νοημοσύνης των μαθητών), 12.7 (ικανότητα καλού εκπαιδευτικού), 12.9 (φύση της νοημοσύνης των μαθητών), 13.3 (επαγγελματικό άγχος), 13.4 (ανάληψη πρόσθετου διδακτικού αντικειμένου), 13.5 (επαγγελματική εξουθένωση), 13.6 (ρόλος του μέντορα), 14.5 (εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις), 14.6 (καινοτομίες) και 14.8 (φύση της νοημοσύνης των μαθητών).

Διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερες/υψηλότερες σπουδές (παιδαγωγική κατάρτιση/μεταπτυχιακό/διδακτορικό) υποστηρίζουν περισσότερο από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς καινοτόμες διδακτικές μεθόδους διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί με δεύτερο πτυχίο και μεταπτυχιακό χρησιμοποιούν με μεγαλύτερη προθυμία το αναλυτικό και το διαθεματικό πρόγραμμα σπουδών (9.3), στηρίζουν τη διδασκαλία όχι μόνο στα σχολικά εγχειρίδια (9.7) και θεωρούν ότι τόσο η άριστη γνώση του γνωστικού περιεχομένου όσο και η παιδαγωγική κατάρτιση πρέπει να αποτελούν στόχο των επιμορφωτικών προγραμμάτων (9.8) και προϋπόθεση για μια αποδοτική διδασκαλία (9.5). Δεν υποστηρίζουν την άμεση διδασκαλία ως την πιο ενδεδειγμένη μορφή μετάδοσης της γνώσης (10.1), υποστηρίζουν τις ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας (10.3), την ενεργητική διερεύνηση της γνώσης (10.5) καθώς και την πολύπλευρη προβολή του γνωστικού περιεχομένου (10.9). Αναμορφώνουν και διαφοροποιούν το αναλυτικό πρόγραμμα ανάλογα με τις ατομικές ανάγκες των μαθητών τους (11.4). Σε καταστάσεις κρίσης και ρουτίνας στην τάξη εφαρμόζουν όχι μόνο το προσωπικό τους σύστημα πεποιθήσεων (12.2), η διδασκαλία απευθύνεται σε όλους τους μαθητές οι οποίοι έχουν ίσες πιθανότητες επαγγελματικής επιτυχίας (12.4 & 12.9). Διαφωνούν λιγότερο με την άποψη ότι οι εξωσχολικές δραστηριότητες τούς προκαλούν επαγγελματική εξουθένωση (13.5). Δε θεωρούν ότι οι δυσκολίες του εκπαιδευτικού συστήματος και η ανάληψη πρόσθετου διδακτικού αντικειμένου αλλοιώνουν ιδιαίτερα την επαγγελματική τους ταυτότητα (13.4) και προκαλούν άγχος (13.3), ενώ δηλώνουν υπέρμαχοι του θεσμού του 'μέντορα' (13.6). Όλοι οι μαθητές είναι ικανοί ανεξάρτητα με την κλίση που μπορεί να έχουν (14.8). Ενδιαφέρουσα είναι η παρατήρηση όπου οι εκπαιδευτικοί που δεν κατέχουν παιδαγωγική κατάρτιση και μεταπτυχιακό παρουσιάζονται περισσότερο δεκτικοί στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις ίσως γιατί οι μετεκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ίσως κάποιες μεταρρυθμίσεις δεν υποβοηθούν άμεσα το διδακτικό έργο(14.5).

Ως προς τα «χρόνια υπηρεσίας»

Ως προς την ανεξάρτητη μεταβλητή «χρόνια υπηρεσίας» παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στο υποερώτημα 9.6 (εφαρμογή του Δ.Ε.Π.Π.Σ.), 10.3 (ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας), 10.6 (χρήση εποπτικού υλικού), 11.3 (λάθη των μαθητών), 12.4 (φύση της νοημοσύνης των μαθητών), 13.3 (επαγγελματικό άγχος) και 14.1 (ανίχνευση μαθησιακών εμπειριών για σχεδιασμό διδακτικού έργου). Οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας κρατούν ουδέτερη στάση απέναντι στο διαθεματικό πρόγραμμα σπουδών διότι ίσως να προκαλεί σύγχυση στην κατάκτηση των εννοιών του μαθήματος. Με την πάροδο των ετών υπηρεσίας οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν με τη χρήση ομαδοσυνεργατικών μορφών διδασκαλίας, τη χρήση εποπτικού υλικού για την παρουσίαση της νέας γνώσης και την ανίχνευση προηγούμενων μαθησιακών εμπειριών και στυλ των μαθητών. Εγκλωβίζονται σε πιο παραδοσιακές

πεποιθήσεις αναφορικά με την επίδοση των μαθητών τους με κλίσεις στις θεωρητικές και θετικές επιστήμες. Παρουσιάζονται περισσότερο ανεκτικοί στα περιστασιακά λάθη των μαθητών τους ενώ οι μεγαλύτεροι στο επάγγελμα αισθάνονται άγχος μπροστά στα διλήμματα και τις δυσκολίες του επαγγέλματος ίσως λόγω της μειωμένης αυτοπεποίθησης και των πολλαπλών οικογενειακών και άλλων υποχρεώσεων .

Ως προς τα «χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο»

Ως προς την ανεξάρτητη μεταβλητή «χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο» παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στο υποερώτημα 10.9 (πολυτροπική προβολή του γνωστικού αντικειμένου), 11.2 (πολλαπλός έλεγχος των στόχων του μαθήματος), 12.5 (εφαρμογή εναλλακτικών διδακτικών στρατηγικών), 12.6 (αυτοαξιολόγηση) και 13.3 (επαγγελματικό άγχος). Τα περισσότερα χρόνια υπηρεσίας στο ίδιο σχολείο επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να είναι ευέλικτοι στην παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου με ποικίλους τρόπους και στην εναλλακτική αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Φαίνονται, ωστόσο, περισσότερο διστακτικοί ως προς τον πολλαπλό έλεγχο των στόχων του μαθήματος και αυτοαξιολόγηση της δουλειάς τους. Η παραμονή των εκπαιδευτικών για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα στο ίδιο σχολείο και την ίδια ομάδα μαθητών δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας στον εκπαιδευτικό ο οποίος δεν αισθάνεται άγχος μπροστά σε δύσκολες καταστάσεις στον εργασιακό χώρο.

Ως προς την «ειδικότητα»

Σε σχέση με την ανεξάρτητη μεταβλητή «φυσικοί», «φιλόλογοι», «μαθηματικοί», «θεολόγοι» παρατηρούνται ενδιαφέρουσες διαφοροποιήσεις.

Οι φυσικοί συμβουλεύονται περισσότερο από τις άλλες ειδικότητες το πρόγραμμα σπουδών του γνωστικού τους αντικειμένου (9.3) χρησιμοποιώντας τον παραδοσιακό τρόπο αξιολόγησης των μαθητών (9.4). Διαφωνούν με την άμεση διδασκαλία (10.1) και τη δασκαλοκεντρική μορφή της (14.7) στη μετάδοση της νέας γνώσης. Διαχειρίζονται οι ίδιοι προβλήματα της τάξης (11.1). Θεωρούν ότι όλοι οι μαθητές έχουν προοπτική εξέλιξης ανεξάρτητα από τις επιδόσεις τους στα πρωτεύοντα μαθήματα (12.4 & 14.8). Είναι διστακτικοί στη συνεργασία τους με τους συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς (13.1), αλλά πρόθυμοι να αναλάβουν πρόσθετο διδακτικό αντικείμενο το οποίο δε σχετίζεται άμεσα με την ειδίκευσή τους (13.4).

Οι φιλόλογοι υποστηρίζουν τις διαδικασίες διαλεκτικής αντιπαράθεσης για την κατάκτηση του γνωστικού περιεχομένου από τους μαθητές (10.2) και αυτοαξιολογούνται με σκοπό την επαγγελματική τους αναβάθμιση (12.6). Εμφανίζονται ενίοτε να απευθύνονται μόνο στους καλούς μαθητές για την κατάκτηση των βασικών εννοιών του μαθήματος (12.9) ενώ παράλληλα αισθάνονται ασφάλεια απέναντι στις καινοτομίες (14.6).

Οι μαθηματικοί διαχειρίζονται μόνοι τους περισσότερο από τις υπόλοιπες ειδικότητες τα προβλήματα της τάξης τους (11.1). Ενδιαφέρονται για την αυτομόρφωσή τους (11.5). Δε δείχνουν να γνωρίζουν αν οι ικανότητες του καλού εκπαιδευτικού είναι περισσότερο έμφυτες ή επίκτητες (12.7). Αναλαμβάνουν πρόσθετο διδακτικό αντικείμενο που δε σχετίζεται με την ειδίκευσή τους (13.4) και αντιτίθενται στη δασκαλοκεντρική μορφή διδασκαλίας (14.7).

Οι θεολόγοι παρουσιάζονται λιγότερο πρόθυμοι να συνεργαστούν με συναδέλφους του ίδιου γνωστικού αντικείμενου (13.1). Θεωρούν ότι κατέχουν την απαραίτητη θεωρητική κατάρτιση για την εφαρμογή μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας (14.3). Σύμφωνα με αυτούς οι μαθητές με κλίση στις καλλιτεχνικές και αθλητικές δραστηριότητες είναι εξίσου ικανοί με τους μαθητές στα πρωτεύοντα μαθήματα (14.8).

Ως προς τη «μονιμότητα»

Σε σχέση με την ανεξάρτητη ματαβλητή «μόνιμοι/αναπληρωτές» οι στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρούνται σε παράγοντες που σχετίζονται με την αξιολόγηση των μαθητών, τη διδασκαλία και την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού. Ειδικότερα, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί -σε σύγκριση με τους αναπληρωτές- δείχνουν μικρότερη 'ανοχή' στα λάθη των μαθητών τους (11.3). Δεν αναθεωρούν πάντα τη διδασκαλία τους (12.1) ενώ οι εναλλακτικές διδακτικές στρατηγικές δεν είναι προτεραιότητα τους. Για ενδυνάμωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας δε θεωρούν απαραίτητα στοιχεία είτε τη συνεργασία τους με συναδέλφους εκπαιδευτικούς (13.1) είτε το θεσμό του μέντορα (13.6). Η αυξημένη 'αυτοπεποίθηση' και ασφάλεια των μόνιμων εκπαιδευτικών τούς ωθεί σε προκατασκευασμένες διδακτικές πράξεις και όχι στην υιοθέτηση καινοτόμων διδακτικών πρακτικών.

Συμπεραίνουμε ότι η προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών είναι μια νοητική και ψυχολογική κατασκευή σταθερή και αναλλοίωτη χρονικά και τοπικά, ένα κράμα γνώσης, πεποιθήσεων, κοσμοθεωρίας, ισχυρών δοκιμασμένων νοητικών σχημάτων καθώς και παραγόντων υπεύθυνων για τη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας το οποίο κατευθύνει τις διδακτικές πρακτικές.

Ωστόσο, τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας δεν μπορούν να έχουν καθολική ισχύ καθώς το δείγμα μας δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού των εκπαιδευτικών. Εντούτοις, είναι δυνατό να εξαχθούν γενικά συμπεράσματα με βάση τα ερευνητικά μας ερωτήματα και τη θεωρητική μελέτη του θέματος της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών.

Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός αποτελεί με τις γνώσεις του και την προσωπικότητά του το σημαντικότερο και το καλύτερο αναλυτικό πρόγραμμα, που μπορεί όμως να αποτελεί και το χειρότερο (Hentig, 1996 στο Κοσσυβάκη, 2003). Τα κύρια χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, η αυτοπεποίθηση, το παιδαγωγικό τακτ, η ικανότητα αυτοκριτικής (Καζαμίας, 1995 στο Κοσσυβάκη, 2003) κινητοποιούν τις παραπάνω γνώσεις. Οι γνώσεις του αποτελούν έναν συνδυασμό γνώσεων επιστημονικής και θεωρητικής κατάρτισης, παιδαγωγικής γνώσης, γνώσης του αναλυτικού προγράμματος και επιμορφωτικών προγραμμάτων. Διαπιστώνεται μια παράδοξη κατάσταση κατά την οποία το κράτος προσδοκά και υποχρεώνει τον εκπαιδευτικό να ακολουθήσει τις γενικές αρχές νομοθετικών διατάξεων και εγκυκλίων, και ειδικότερα, τους σκοπούς και στόχους, τη διδακτική μεθοδολογία και αξιολόγηση των μαθητών όπως ορίζονται από το διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και των επιμέρους αναλυτικών προγραμμάτων (Α.Π.Σ.). Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός καλείται να εφαρμόσει τις διδακτικές του πρακτικές σύμφωνα με την προσωπικότητά του, την ευαισθησία του και, γενικότερα, την επιστημονική του κατάρτιση και τις προσωπικές του θέσεις.

8.4. Συμπεράσματα και προτάσεις

Στην παρούσα εργασία επιχειρήσαμε να ανιχνεύσουμε τις προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε επίπεδο γνώσης και των πολλαπλών μορφών της, πεποιθήσεων, αντιλήψεων και στάσεων και διαστάσεων της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιλύσουν καθημερινές διλημματικές καταστάσεις μέσα στην τάξη χρησιμοποιούν δοκιμασμένες πρακτικές αδυνατώντας να τις προσαρμόσουν στα νέες παιδαγωγικές θεωρίες και στις καινοτόμες αλλαγές. Σημαντικοί παράγοντες, οι οποίοι δύνανται να σχηματοποιηθούν και να διαμορφώσουν τις παραπάνω διδακτικές πρακτικές είναι το φύλο, οι σπουδές, τα χρόνια υπηρεσίας, η βιολογική ηλικία και η επιστημονική κατάρτισή τους.

Σύμφωνα με την παρούσα έρευνα η προσωπική θεωρία των Ελλήνων εκπαιδευτικών είναι ένα κράμα, μια νοητική και ψυχολογική κατασκευή (construct) γνώσεων και πεποιθήσεων (γνώση του περιεχομένου του γνωστικού αντικείμενου, της παιδαγωγικής γνώσης του περιεχομένου, του πολιτισμικού πλαισίου της τάξης, του αναλυτικού προγράμματος και των προγραμμάτων κατάρτισης), στάσεων και αντιλήψεων (τρόπος οργάνωσης και παρουσίασης του γνωστικού αντικείμενου, χαρακτηριστικά των μαθητών), αυτοαποτελεσματικότητας (ποιότητα της εκπαιδευτικής πράξης και υπέρβαση αδυναμιών της, διαχείριση προβληματικών καταστάσεων, έλεγχος διδακτικών στόχων, εφαρμογή καινοτομιών, αυτοαξιολόγηση), αναστοχασμού (αναθεώρηση, ανατροφοδότηση, αυτοαξιολόγηση), δέσμευσης (στόχοι και αξίες σχολικής κοινότητας) και διαμορφωμένων γνωστικών σχημάτων (μεθοδολογικές προσεγγίσεις, 'αρχιτεκτονική' του μαθήματος, αξιολόγηση των μαθητών).

Η προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών του δείγματος χαρακτηρίζεται ως αναντίστοιχη και μη συμβατή ως προς τις πεποιθήσεις και τις πράξεις τους, είναι αναλλοίωτη τοπικά και χρονικά, έντονα προσωπική καθώς καθοδηγείται από την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, τις εσωτερικές του εικόνες, αντιλήψεις τις εμπειρίες του και την κοσμοθεωρία του. Υπέρκειται και υπερισχύει τόσο των παιδαγωγικών και διδακτικών αρχών όσο και των επίσημων κειμένων των προγραμμάτων κατάρτισης. Είναι βαθιά ριζωμένη στο γνωστικό σύστημα του εκπαιδευτικού και αποτελεί ένα άμεσο και αποτελεσματικό εργαλείο διαχείρισης προβληματικών διδακτικών καταστάσεων στην τάξη.

Πρόκειται για ένα συνδυασμό προσωπικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών που συνδέονται άμεσα με τον τρόπο σκέψης τους και διαχείρισης της γνώσης (Zhang & Sternberg, 2002; Schon, 2010). Καλοί εκπαιδευτικοί με ομοιομορφία σε επίπεδο παιδαγωγικής θεωρητικής κατάρτισης και πρακτικών στην τάξη φαινομενικά χειρίζονται παιδαγωγικές καταστάσεις με το ίδιο διδακτικό στυλ, ωστόσο, η διδακτική κουλτούρα αποτελεί μια διαφοροποιημένη διδακτική πραγματικότητα για τον κάθε εκπαιδευτικό (Sparkes, 1987; McNamara, 1990; Hulpia et al., 2012).

Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών είναι δυνατό να τους παρέχουν τη γνώση που χρειάζονται για την επίλυση προβλημάτων στην τάξη. Είναι πιο ισχυρές ακόμα και από την ίδια τη γνώση του γνωστικού περιεχομένου, ανασύρονται άμεσα από την επεισοδιακή μνήμη και ερμηνεύουν διδακτικές και παιδαγωγικές συμπεριφορές τους. Αυτό ερμηνεύει και το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί, κατά τη διάρκεια της καριέρας τους, διδάσκουν διαφορετικά γνωστικά περιεχόμενα σε διαφορετικά περιβάλλοντα, ενώ εκπαιδευτικοί με την ίδια γνώση του γνωστικού περιεχομένου το παρουσιάζουν με διαφορετικό τρόπο στους μαθητές τους και το ερμηνεύουν διαφορετικά ανάλογα με τις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών τους (Nespor, 1987).

Η επίσημη παιδαγωγική κατάρτιση και τα επιμορφωτικά προγράμματα προωθούν αλλά δεν είναι δυνατό να επηρεάσουν σημαντικά τον τρόπο που ο εκπαιδευτικός μετασχηματίζει και παρουσιάζει το γνωστικό

αντικείμενο κατά τη διδακτική διαδικασία. Η βιβλιογραφία δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη διάδραση της γνώσης του παιδαγωγικού περιεχομένου με άλλες μορφές γνώσης του εκπαιδευτικού, ένα ειδικό αμάλγαμα περιεχομένου, παιδαγωγικής γνώσης των χαρακτηριστικών των μαθητών και του περιβάλλοντός τους καθώς και του αναλυτικού προγράμματος φιλτραρισμένα με τη βοήθεια της αναστοχαστικής σκέψης (Shulman, 1999; Krauss et al. 2008; Blomeke et al., 2011). Γι' αυτό και οι επιστήμονες στο χώρο της παιδαγωγικής εντοπίζουν τη διαφορά μεταξύ των διαφορετικών χωρών σε επίπεδο γνώσης του παιδαγωγικού περιεχομένου λόγω διαφορετικών προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και όχι φύλου ή άλλων δεικτών (Tatto & Hordem, 2017; Blomeke et al., 2011; König, 2011; Kleickmann et al., 2013).

Πρέπει, παράλληλα, να αναφερθεί η ασυμβατότητα των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών και των διδακτικών τους προσεγγίσεων. Γνωρίζουν το προφίλ του καλού εκπαιδευτικού, ωστόσο, δεν το εφαρμόζουν στην πράξη. Η έλλειψη ορθής παιδαγωγικής καθοδήγησης και επαγγελματικής ανάπτυξης στην υιοθέτηση καινοτόμων απόψεων (Gess-Newsome et al., 2003), η έμφαση στο περιεχόμενο του γνωστικού αντικείμενου παραβλέποντας δυναμικούς παράγοντες που αλληλεπιδρούν (Tsangaridou & O'Sullivan, 2003) καθώς και η συνύπαρξη ενός μεικτού συστήματος αντιλήψεων και στάσεων (Goelz, 2004) μπορούν να ερμηνεύσουν το 'παράδοξο' των καινοτόμων αλλαγών χωρίς ουσιαστική διαφορά στις διδακτικές πρακτικές (Gess-Newsome, 2002).

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να παραμείνουν ανοιχτοί στην αλλαγή απόψεων και στις επιδράσεις ενός συνεχώς μεταβαλλόμενου περιβάλλοντος. Σημαντική ενέργεια είναι η κατανόηση της διανοητικής λειτουργίας τους και η κατασκευή συγκεκριμένων ατομικών νοητικών μοντέλων απόκτησης και επεξεργασίας της γνώσης. Το 'καθήκον της αυτοεκπαίδευσης' τονίζεται ιδιαίτερα από τον Gardner (2006) μέσα από τη δια βίου εκπαίδευση και την ανάπτυξη των δικών του ιδιαίτερων πλευρών ευφυΐας. Τα αναλυτικά προγράμματα αποτελούν ένα παράγοντα αντίστασης στην προώθηση καινοτόμων δράσεων και επαγγελματικής ανέλιξης του εκπαιδευτικού. Η 'κωδικοποιημένη' ακαδημαϊκή γνώση δεν προωθεί τη δημιουργία 'πολλαπλών αναπαραστάσεων' του γνωστικού αντικείμενου και συμβάλλει στην αναντιστοιχία των προγραμμάτων σπουδών με τα μαθήματα και τα μέσα διδασκαλίας (Φλουρής, 1995). Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εμπλουτίσουν τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών με παραδείγματα και επιστημονικές θεωρίες ώστε να προσεγγίσουν τα γνωστικά αντικείμενα με ποικίλους τρόπους. Η χρήση της θεωρίας της πολλαπλής ευφυΐας από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διδακτική πράξη για την πολύμορφη και πολυπρισματική κατάκτηση της επιστημονικής γνώσης θεωρείται το σημείο καμπής των αντιστάσεων και της υιοθέτησης νέων πεποιθήσεων.

Η παρούσα έρευνα δεν εξαντλεί το ερευνητικό πεδίο των προσωπικών θεωριών. Ο στόχος μας ήταν να αποσαφηνισθεί ο όρος 'προσωπική θεωρία' των εκπαιδευτικών μέσα από την επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, να εντοπισθούν τα χαρακτηριστικά και τα δομικά στοιχεία του όρου και να συνταχθεί ένα ερωτηματολόγιο ανίχνευσης της προσωπικής θεωρίας των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Από τις απαντήσεις που δόθηκαν στα ερευνητικά ερωτήματα αναδείχθηκαν θέματα για περαιτέρω έρευνα στο συγκεκριμένο πεδίο. Προτείνεται, επομένως, να επεκταθεί η έρευνα και σε άλλες ειδικότητες (μουσική, θεατρική, εικαστική και περιβαλλοντική εκπαίδευση) στην πρωτοβάθμια και λυκειακή βαθμίδα της εκπαίδευσης. Το δείγμα να ληφθεί από διαφορετική γεωγραφική περιοχή της Ελλάδας και η μεθοδολογική προσέγγιση να πραγματοποιηθεί με βάση την ποιοτική έρευνα (συνέντευξη, έρευνα πεδίου). Επιπρόσθετα, πρέπει να συμπεριληφθεί η προσωπική θεωρία στα προγράμματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών καθώς και στα προγράμματα του προπτυχιακού και μεταπτυχιακού

κύκλου κύκλου σπουδών, ενώ θα ήταν ιδιαίτερα φιλόδοξο να καταρτιστούν προγράμματα άρσης των στάσεων και αντιλήψεων με βιωματικό χαρακτήρα καθώς 'η μόρφωση του εκπαιδευτικού είναι το πρώτιστο σημείο που έχει να προσέξει κάθε μεταρρύθμιση της παιδείας' (Γληνός, 1924).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Βούλγαρης Σ. Ν. & Ματσαγγούρας Η. Γ. (2005): "Ερωτηματολόγιο προσωπικής θεωρίας δασκάλων" στο Μπαγάκης Γ.: "Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού", Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δασκολιά, Μ. (2005): "Θεωρία και πράξη στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών", Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003) : "Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο Μετανεωτερικό Σχολείο: Προσδοκίες, Προοπτικές, Όρια, Στάσεις και Αντίληψεις των Εκπαιδευτικών ως προς τη Διδακτική τους Ετοιμότητα", Αθήνα: Παιδαγωγική Σειρά, Gutenberg.
- Λανάρης, Μ. (2005): "Προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη: μια διευρυμένη προοπτική", συμπεράσματα έρευνας με θέμα "Η άλλη αντίληψη του πραγματικού: συνειδητοποίηση και πρακτικές εφαρμογές στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών", στο Μπαγάκης Γ.: "Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού", Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λεβάκη, Αικ. (2008): "Καινοτομική Διδακτική Πρακτική: Το Παράδειγμα των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας", Διδακτορική Διατριβή. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2011): "Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας ", Αθήνα: Gutenberg.
- Μίχου, Αικ. (2005): "Ερευνώντας τη δυναμική της τάξης: ένα παράδειγμα έρευνας δράσης" στο Μπαγάκης Γ.: "Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού". Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαδοπούλου, Β., Α. Χόνδρας και Ε. Τσακιρίδου (2015): "Προσωπικές θεωρίες υποψηφίων και υπηρετούντων εκπαιδευτικών: θεωρητικοί προβληματισμοί και ερευνητικά δεδομένα ", Παιδαγωγική επιθεώρηση, 51.
- Πασιάς, Γ., Φλουρής, Γ. & Φωτεινός, Δ. (2015): "Παιδαγωγική και εκπαίδευση", Αθήνα: Γρηγόρη.
- Στύλος, Γεώργιος (2014): "Στάσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών", Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, δοκίμιο εργασίας.
- Φλουρής Γ. & Γιώτη Λ. (2012): "Η επιμόρφωση των πολλαπλασιαστών/ομότεχνων μεντόρων που υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε μαθητές Ρομά: Σχεδιασμός και εφαρμογή ενός πιλοτικού, πολυμεθοδολογικού μοντέλου ", Επιστήμες της αγωγής.
- Φλουρής, Γ. & Πασιάς, Γ. (2005): "Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός στην Κοινωνία της Γνώσης: Ο λόγος της αποδόμησης, η αποδόμηση του ρόλου και οι παιδαγωγικές "δυστοπίες" του μεταμοντέρνου ορίζοντα",

στο Π. Αναστασιάδης (επιμ.). "Δια βίου και εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην κοινωνία της πληροφορίας, σσ. 91-111", Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ/ΠΤΔΕ.

Φλουρή, Γ. (1995): "Αναντιστοιχία εκπαιδευτικών σκοπών, αναλυτικού προγράμματος και εκπαιδευτικών μέσων: Μερικές όψεις της εκπαιδευτικής αντιφατικότητας", στο Α. Καζαμίας & Μ. Κασσωτάκης, Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού, σσ. 328-367. Αθήνα: Σείριος.

Φλουρή, Γ. (1995): "Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης" (6η Έκδοση). Αθήνα: Γρηγόρης.

Φλουρή, Γ. (2005): "Από το παραδοσιακό σχολείο στο σχολείο των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης. Μια πρόκληση για το μέλλον", στον τιμητικό τόμο για τον καθηγητή Β. Μασσιάλα. Στο Μ. Κασσωτάκης & Γ. Φλουρή (επιμ.). Εκπαιδευτικά Ανάλεκτα. Αθήνα: Ατραπός, 2005, σ.σ. 487-516.

Φλουρή, Γ. (2009): "Αξιολόγηση Προγραμμάτων Σπουδών: Όψεις και προοπτικές της αξιολόγησης των Διαθεματικών Προγραμμάτων Σπουδών", στο Γ. Μπαγάκης & Κ. Δερμετζή (Επιμ.): "Ένα χρόνο μετά την εφαρμογή των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων. Τι άλλαξε; ", σσ. 67-87. Αθήνα: Γρηγόρη.

Φρυδάκη, Ε. (2009): "Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και μετανεωτερικής σκέψης", Αθήνα: Κριτική.

Φρυδάκη, Ε. (2013): "Η πρακτική στροφή στη διδακτική άσκηση: μια υπόσχεση επαγγελματικής ανάπτυξης για εκπαιδευτικούς και φοιτητές", Στο Ε. Φρυδάκη, Θ. Κάββουρα, Ε. Μηλίγκου & Μ. Ζ. Φουντοπούλου (επιμ.), "Εκπαίδευση εκπαιδευτικών, διδακτική και διδακτική άσκηση στο τμήμα φιλοσοφίας, παιδαγωγικής και ψυχολογίας", (σσ. 21-35). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Φρυδάκη, Ε. (2015): "Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας", Αθήνα: Κριτική.

Χαλκιά, Κ. (1995): "Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί της α/θμιας και της β/θμιας εκπαίδευσης απέναντι στο μάθημα της Φυσικής. Διερεύνηση των απόψεων και στάσεών τους", Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης: 1-609.

Ξενόγλωσση

- Abelson, R. P. (1979): "Differences between belief and knowledge systems", *Cognitive science* 3.4: 355-366.
- Adams, P. E. & G. H. Krockover. (1997): "Concerns and perceptions of beginning secondary science and mathematics teachers", *Science Education* 81.1: 29-50.
- Adeyemi, M. B. (1992): "The relative effectiveness of the reflective and the lecture approach methods on the achievement of high school social studies students", *Educational Studies* 18.1: 49-56.
- Aerts, Diederik, et al. (1994): "World views: From Fragmentation towards Integration", VUB-PRESS, Brussels Free University.
- Aguirre, J. & N. M. Speer. (1999): "Examining the relationship between beliefs and goals in teacher practice", *The journal of mathematical behaviour*, 18.3: 327-356.
- Ajzen, I. & T. J. Madden. (1986): "Prediction of goal-directed behavior: Attitudes, intentions, and perceived behavioral control": *Journal of experimental social psychology* 22.5: 453-474.
- Åkerlind, Gerlese S. (2005): "Academic growth and development-How do university academics experience it?", *Higher education* 50.1 : 1-32.
- Alexander, P. A., D. L. Schallert & V. C. Hare. (1991): "Coming to terms: How researchers in learning and literacy talk about knowledge", *Review of educational research*, 61.3: 315-343.
- Allen, L. Q. (2002): "Teachers' pedagogical beliefs and the standards for foreign language learning", *Foreign Language Annals* 35.5: 518-529.
- Allinder, R. M. (1995): "An examination of the relationship between teacher efficacy and curriculum-based measurement and student achievement", *Remedial and Special Education* 16.4: 247-254.
- Alvermann, G. Qian, Donna E. (2000): "Relationship between epistemological beliefs and conceptual change learning", *Reading & Writing Quarterly*, 16.1: 59-74.
- Ames, C. (1992): "Classrooms: Goals, structures, and student motivation", *Journal of educational psychology*, 84.3: 261.
- Anderman, E. M. & A. J. Young. (1994): "Motivation and strategy use in science: Individual differences and classroom effects." *Journal of research in science teaching* 31.8: 811-831.
- Anderson, R. N., M. L. Greene & P. S. Loewen. (1988): "Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement", *Alberta Journal of Educational Research*.

- Anderson, R. D. & C. P. Mitchener. (1994) "Research on science teacher education", Handbook of research on science teaching and learning: 3-44 στο Mishra, Punya, and Matthew J. Koehler. "Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge", Teachers college record, 108.6 (2006): 1017.
- Anderson, R. D., and J. V. Helms. (2001): "The ideal of standards and the reality of schools: Needed research", Journal of Research in Science Teaching, 38.1: 3-16.
- Andrews, S. (1997): "Metalinguistic awareness and teacher explanation", Language Awareness 6.2-3: 147-161.
- Angeli, Ch. & N. Valanides (2009): "Epistemological and methodological issues for the conceptualization, development, and assessment of ICT-TPCK: Advances in technological pedagogical content knowledge (TPCK)", Computers & education 52.1: 154-168.
- Appleton, K. (2002): "Science activities that work: Perceptions of primary school teachers", Research in Science Education 32.3: 393-410.
- Archambault, L. M. & J. H. Barnett. (2010): "Revisiting technological pedagogical content knowledge: Exploring the TPACK framework", Computers & Education 55.4: 1656-1662.
- Argyris, C. & D. A. Schon. (1974): "Theory in practice: Increasing professional effectiveness", Jossey-Bass, στο Argyris, Chris. (1976): "Single-loop and double-loop models in research on decision making", Administrative science quarterly: 363-375.
- Ashton, P. T. (1982): "A Study of Teachers' Sense of Efficacy", Final Report, Volume I.
- Ashtort, P. & M. Gregoire-Gill. (2003): "At the heart of teaching Teacher beliefs and classroom performance: The impact of teacher education", στο Hong, Ji Y. (2010) "Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession", Teaching and teacher Education, 26.8: 1530-1543.
- Avalos, B. (2011): "Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years", Teaching and teacher education, 27.1: 10-20.
- Ball, D. L., M. H. Thames & G. Phelps. (2008): "Content knowledge for teaching what makes it special?", Journal of teacher education, 59.5: 389-407.
- Ball, D. L., S. T. Lubienski & D. S. Mewborn. (2001): "Research on teaching mathematics: The unsolved problem of teachers' mathematical knowledge", Handbook of research on teaching, 4: 433-456.

- Ball, D. L. (1988): "Research on Teaching Mathematics: Making Subject Matter Knowledge Part of the Equation", unpublished paper.
- Baumert, J. et al. (2010): "Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress", *American Educational Research Journal*, 47.1: 133-180.
- Bauml, M. (2009): "Examining the unexpected sophistication of preservice teachers' beliefs about the relational dimensions of teaching", *Teaching and Teacher Education* 25.6: 902-908.
- Beane, J. A. (1995): "Curriculum integration and the disciplines of knowledge", *The Phi Delta Kappa*, 76.8: 616-622.
- Beijaard, D. & N. Verloop. (1996): "Assessing teachers' practical knowledge", *Studies in Educational Evaluation*, 22.3: 275-286.
- Beijaard, D., N. Verloop & J. D. Vermunt. (2000): "Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective", *Teaching and teacher education* 16.7: 749-764.
- Beijaard, D., P. C. Meijer & N. Verloop. (2004): "Reconsidering research on teachers' professional identity", *Teaching and teacher education* 20.2: 107-128.
- Bell, R. L. & N. G. Lederman. (2003): "Understandings of the nature of science and decision making on science and technology based issues", *Science education* 87.3: 352-377.
- Bennett, N. (2003): "Assessing the Impact on Practice of Professional Development Activities", 159-171 στο Bennett, N. & L. Anderson, (2003) eds.: "Rethinking educational leadership: Challenging the conventions. Sage".
- Ben-Peretz, M. & I. Kupferberg. (2007): "Does teachers' negotiation of personal cases in an interactive cyber forum contribute to their professional learning?", *Teachers and Teaching: theory and practice* 13.2: 125-143.
- Bentley, M. L. & S. C. Fleury. (1998): "Of starting points and destinations: Teacher education and the nature of science", *The nature of science in science education*. Springer Netherlands: 277-291.
- Bernat, E. & I. Gvozdenko. (2005): "Beliefs about language learning: Current knowledge, pedagogical implications and new research directions."
- Bernstein, B. B. (2000): "Pedagogy, symbolic control, and identity: Theory, research, critique", No. 4. Rowman & Littlefield, στο Lier, Leo van. (2007) "Action-based teaching, autonomy and identity", *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching* 1.1: 46-65.

- Berthelsen, D. & J. Brownlee. (2005): "Respecting children's agency for learning and rights to participation in child care programs", *International Journal of Early Childhood* 37.3: 49-60.
- Biggs, J. B. (1993): "From theory to practice: A cognitive systems approach", *Higher education research and development*, 12.1: 73-85.
- Blackwell, L. S., K. H. Trzesniewski & C. S. Dweck. (2007): "Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention", *Child development* 78.1: 246-263.
- Blömeke, S., U. Suhl & G. Kaiser. (2011): "Teacher education effectiveness: Quality and equity of future primary teachers' mathematics and mathematics pedagogical content knowledge", *Journal of Teacher Education* 62.2: 154-171.
- Bohner, G., & Dickel, N. (2011): "Attitudes and attitude change", *Annual Review of Psychology*, 62, 391–417.
- Booth, S. E. (2012): "Cultivating knowledge sharing and trust in online communities for educators", *Journal of Educational Computing Research* 47.1: 1-31.
- Borg, S. (2003): "Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do", *Language teaching* 36.02: 81-109.
- Borg, S. (1998): "Teachers' pedagogical systems and grammar teaching: A qualitative study", *Tesol Quarterly*: 9-38.
- Borko, H. (2004): "Professional development and teacher learning: Mapping the terrain", *Educational researcher* 33.8: 3-15.
- Bottery, M. (2006): "Education and globalization: redefining the role of the educational professional 1", *Educational review* 58.1: 95-113.
- Boulton-Lewis, G. M. et al. (2001): "Secondary teachers' conceptions of teaching and learning", *Learning and instruction* 11.1: 35-51.
- Breault, R. A. (2010): "Distilling wisdom from practice: Finding meaning in PDS stories", *Teaching and Teacher Education* 26.3: 399-407.
- Breen, M. P. et al. (2001) "Making sense of language teaching: Teachers' principles and classroom practices", *Applied linguistics*, 22.4: 470-501.

- Brown, S. C., C. J. Mir, and M. J. Warner (1996): "Improving teacher practice utilizing curriculum theory: A conversation with William H. Schubert", *The Educational Forum*, Vol. 60. No. 4. Taylor & Francis Group.
- Brownlee, J. et al. (2011): "Changing personal epistemologies in early childhood pre-service teachers using an integrated teaching program", *Higher Education Research & Development*, 30.4: 477-490.
- Brownlee, J. & D. Berthelsen. (2006): "Personal epistemology and relational pedagogy in early childhood teacher education programs", *Early Years* 26.1: 17-29.
- Brownlee, J., N. Purdie & G. Boulton-Lewis. (2001): "Changing epistemological beliefs in pre-service teacher education students", *Teaching in higher education*, 6.2: 247-268.
- Bryan, L. A. (2003) "Nestedness of beliefs: Examining a prospective elementary teacher's belief system about science teaching and learning", *Journal of research in science teaching*, 40.9: 835-868.
- Bryan, L. A. & M. M. Atwater. (2002) "Teacher beliefs and cultural models: A challenge for science teacher preparation programs", *Science Education*, 86.6: 821-839.
- Buchmann, M. & J. Schwille. (1983) "Education: The overcoming of experience", *American journal of Education*, 92.1: 30-51.
- Buehl, M. M. & P. A. Alexander. (2001): "Beliefs about academic knowledge." *Educational Psychology Review*, 13.4: 385-418.
- Buitink, J. (2009): "What and how do student teachers learn during school-based teacher education." *Teaching and teacher education*, 25.1: 118-127.
- Bullough Jr, Robert V. (1991): "Exploring personal teaching metaphors in preservice teacher education." *Journal of teacher education*, 42.1: 43-51.
- Burns, A. (1996): "Starting all over again: From teaching adults to teaching beginners." *Teacher learning in language teaching*, 154-177.
- Butler, J. I., B. Storey & C. Robson. (2014): "Emergent learning focused teachers and their ecological complexity worldview", *Sport, Education and Society* 19.4: 451-471.
- Byrnes, D. A., G. Kiger & M. L. Manning. (1997): "Teachers' attitudes about language diversity", *Teaching and Teacher Education* 13.6: 637-644.
- Calderhead, J. & M. Robson. (1991): "Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice", *Teaching and Teacher education* 7.1: 1-8.

- Calderhead, J. (1996): "Teachers: Beliefs and knowledge", in D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology*, 709-725.
- Carr, P. R. & T. R. Klassen. (1997): "Different perceptions of race in education: Racial minority and white teachers", *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'education*, 67-81.
- Carr, W. (2006): "Education without theory." *British Journal of Educational Studies* 54.2: 136-159.
- Carter, K. (1990): "Teachers' knowledge and learning to teach", *Handbook of research on teacher education*: 291-310.
- Chai, C. S., J. Hwee Ling Koh & C. Tsai. (2011): "Exploring the factor structure of the constructs of technological, pedagogical, content knowledge (TPACK)", *The Asia-Pacific Education Researcher* 20.3, 595-603.
- Chai, C. S., J. Hwee Ling Koh & C. Tsai. (2010): "Facilitating Preservice Teachers' Development of Technological, Pedagogical, and Content Knowledge (TPACK)", *Educational Technology & Society* 13.4: 63-73.
- Chan, Y. & N. Wong. (2014): "Worldviews, religions, and beliefs about teaching and learning: perception of mathematics teachers with different religious backgrounds", *Educational Studies in Mathematics* 87.3: 251-277.
- Chen, C. (2008): "Why do teachers not practice what they believe regarding technology integration?", *The Journal of Educational Research* 102.1: 65-75.
- Cheng, M. MH, S. YF Tang & A. YN Cheng. (2012): "Practicalising theoretical knowledge in student teachers' professional learning in initial teacher education", *Teaching and Teacher Education* 28.6: 781-790.
- Cheung, D. & H. Wong. (2002): "Measuring teacher beliefs about alternative curriculum designs", *Curriculum journal* 13.2: 225-248.
- Cheung, D. (2000): "Analyzing the Hong Kong junior secondary science syllabus using the concept of curriculum orientations", *Educational Research Journal* 15.1: 69-94.
- Cheung, D. (2000): "Measuring teachers' meta-orientations to curriculum: Application of hierarchical confirmatory factor analysis", *The Journal of experimental education* 68.2: 149-165.
- Chinn, C. A. & W. F. Brewer. (1993): "The role of anomalous data in knowledge acquisition: A theoretical framework and implications for science instruction", *Review of educational research* 63.1: 1-49.

- Chism, N. V. N. (1999): "Peer Review of Teaching. A Sourcebook", Anker Publishing Company, Inc., 176 Ballville Road, PO Box 249, Bolton, MA 01740-0249.
- Chiu, C., Y. Hong & C. S. Dweck. (1994): "Toward an integrative model of personality and intelligence: A general framework and some preliminary steps", *Personality and intelligence*, 104-134.
- Chong, S. & E. Low. (2009): "Why I want to teach and how I feel about teaching—formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase", *Educational Research for Policy and Practice*, 8.1: 59-72.
- Clandinin, D. J. & F. M. Connelly. (1986): "Rhythms in teaching: The narrative study of teachers' personal practical knowledge of classrooms", *Teaching and teacher education*, 2.4: 377-387.
- Clandinin, D. J. (1985): "Personal practical knowledge: A study of teachers' classroom images", *Curriculum inquiry* 15.4: 361-385.
- Clermont, C. P., J. S. Krajcik & H. Borko. (1993): "The influence of an intensive in-service workshop on pedagogical content knowledge growth among novice chemical demonstrators", *Journal of Research in Science Teaching* 30.1: 21-43.
- Cochran, K. F. (1991): "Pedagogical Content Knowledge: A Tentative Model for Teacher Preparation".
- Cochran-Smith, M. & S. L. Lytle. (1999): "Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities", *Review of research in education*, 24: 249-305.
- Cochran-Smith, M. & S. Landy Lytle, eds. (1993): "Inside/outside: Teacher research and knowledge", Teachers College Press.
- Cohen, D. K. & D. Loewenberg Ball. (1990): "Policy and practice: An overview", *Educational evaluation and policy analysis*, 12.3: 233-239.
- Cohen, D. K. & D. Loewenberg Ball. (1990): "Relations between policy and practice: A commentary", *Educational Evaluation and Policy Analysis* 12.3: 331-338.
- Coladarci, T. (1992): "Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching", *The Journal of experimental education*, 60.4: 323-337.
- Cole, A. L. & J. G. Knowles. (1993): "Shattered images: Understanding expectations and realities of field experiences", *Teaching and teacher education*, 9.5-6: 457-471.
- Collie, R. J., J. D. Shapka & N. E. Perry. (2011): "Predicting teacher commitment: The impact of school climate and social-emotional learning", *Psychology in the Schools*, 48.10: 1034-1048.

- Colnerud, G. (1997): "Ethical conflicts in teaching", *Teaching and teacher education* 13.6: 627-635.
- Connelly, F. M. & D. J. Clandinin. (1990): "Stories of experience and narrative inquiry." *Educational researcher* 19.5: 2-14.
- Cooper, K. & M. R. Olson. (1996): "The multiple Ts' of teacher identity." *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities, and knowledge* 78 στο Franzak, J. K. (2002) "Developing a teacher identity: The impact of critical friends practice on the student teacher", *English education* 34.4: 258-280.
- Cornbleth, C. (2001): "Climates of constraint/restraint of teachers and teaching", *Critical issues in social studies research for the 21st century* 1: 73-95.
- Craig, C. J. (2006): "Why is dissemination so difficult? The nature of teacher knowledge and the spread of curriculum reform", *American Educational Research Journal* 43.2: 257-293.
- Cronin-Jones, L. L. (1991): "Science teacher beliefs and their influence on curriculum implementation: Two case studies," *Journal of research in science teaching* 28.3: 235-250.
- Crookes, G. & L. Arakaki. (1999): "Teaching idea sources and work conditions in an ESL program", *Tesol Journal*, 8.1: 15-19.
- Cruikshank, D. R., D. Bainer Jenkins & K. K. Metcalf. (2005): *The act of teaching*. McGraw-Hill Companies
στο Van Hook, C. W. (2002), "Preservice teachers reflect on memories from early childhood", *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 23.2: 143-155.
- Cunningham, W. A. et al. (2007): "The iterative reprocessing model: A multilevel framework for attitudes and evaluation", *Social Cognition* 25.5: 736-760.
- Cushner, K. (2007): "The role of experience in the making of internationally-minded teachers", *Teacher Education Quarterly* 34.1: 27-39.
- Da Ponte, J. P. & O. Chapman. (2006): "Mathematics teachers' knowledge and practices", *Handbook of research on the psychology of mathematics education*: 461-494.
- Darling-Hammond, L. (2000): "Teacher quality and student achievement", *Education policy analysis archives* 8: 1.
- Darling-Hammond, L. & J. Bransford, eds. (2007): "Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do", John Wiley & Sons.
- Day, C. et al. (2006): "The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities", *British educational research journal* 32.4: 601-616.

- Day, C. (2008): "Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness", *Journal of educational change*, 9.3: 243-260.
- Day, J. (2006): "Interprofessional Working: An Essential Guide for Health-and Social-Care Professionals. Nelson Thornes" στο Strudwick, Ruth M. & J. Day (2014): "Interprofessional working in diagnostic radiography", *Radiography* 20.3: 235-240.
- De Houwer, J. & A. Moors (2007): "How to define and examine the implicitness of implicit measures", *Implicit measures of attitudes: Procedures and controversies*: 179-194.
- De Houwer, J. et al. (2009): "Implicit measures: A normative analysis and review", *Psychological bulletin* 135.3: 347.
- Deemer, S. (2004): "Classroom goal orientation in high school classrooms: Revealing links between teacher beliefs and classroom environments", *Educational research* 46.1: 73-90.
- Depaepe, F., L. Verschaffel & G. Kelchtermans. (2013): "Pedagogical content knowledge: A systematic review of the way in which the concept has pervaded mathematics educational research", *Teaching and Teacher Education*, 34: 12-25.
- Derry, S. J. (1996): "Cognitive schema theory in the constructivist debate", *Educational Psychologist*, 31.3-4: 163-174.
- Dewey, J. (1904): "The relation of theory to practice in education".
- Diakidoy, I.-A. N. & E. Kanari. (1999): "Student teachers' beliefs about creativity", *British Educational Research Journal*, 25.2: 225-243.
- Dorman, J. P. (2002): "Classroom environment research: Progress and possibilities", *Queensland Journal of Educational Research*, 18.2: 112-140.
- Doyle, W. (1992): "Constructing curriculum in the classroom", *Effective and responsible teaching: The new syntheses*, 66-79 στο Remillard, J. T. & M. B. Bryans. (2004): "Teachers' orientations toward mathematics curriculum materials: Implications for teacher learning", *Journal for research in mathematics education*, 352-388.
- Dunkin, M. J., and R. P. Precians (1992): "Award-winning university teachers' concepts of teaching", *Higher Education*, 24.4: 483-502.
- Dunkin, M. J. (1990): "The induction of academic staff to a university: processes and products", *Higher Education*, 20.1: 47-66.

- Dweck, C. S. (1986): "Motivational processes affecting learning", *American psychologist*, 41.10: 1040.
- Eagly, A. H. & S. Chaiken. (2007): "The advantages of an inclusive definition of attitude", *Social Cognition*, 25.5: 582.
- Eccles, J. S. & A. Wigfield. (2002): "Motivational beliefs, values, and goals", *Annual review of psychology*, 53.1: 109-132.
- Eggers, J. H. & D. Clark. (2000): "Executive coaching that wins", *Ivey Business Journal*, 65.1: 66-70.
- Eilam, B. & Y. Poyas. (2009): "Learning to teach: enhancing pre-service teachers' awareness of the complexity of teaching-learning processes", *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15.1: 87-107.
- Eisner, E. W. (2002): "From episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching", *Teaching and Teacher Education*, 18.4: 375-385.
- Eisner, E. W. & E. Vallance (1974): "Conflicting Conceptions of Curriculum", *Series on Contemporary Educational Issues*.
- Elbaz, F. (1992): "Hope, attentiveness, and caring for difference: The moral voice in teaching", *Teaching and teacher education*, 8.5: 421-432.
- Elbaz, F. (1981): "The teacher's "practical knowledge": Report of a case study", *Curriculum inquiry* 11.1: 43-71.
- Eley, M. G. (2006): "Teachers' conceptions of teaching, and the making of specific decisions in planning to teach", *Higher education* 51.2: 191-214.
- Ennis, C. D. (1994): "Knowledge and beliefs underlying curricular expertise", *Quest* 46.2: 164-175.
- Ensher, E. A. C. Thomas & S. E. Murphy. (2001): "Comparison of traditional, step-ahead, and peer mentoring on protégés' support, satisfaction, and perceptions of career success: A social exchange perspective", *Journal of Business and Psychology* 15.3: 419-438.
- Entwistle, N., et al. (2000): "Conceptions and beliefs about "good teaching": An integration of contrasting research areas", *Higher Education Research & Development* 19.1: 5-26.
- Eraut, M. (2004): "Informal learning in the workplace", *Studies in continuing education* 26.2: 247-273.
- Eraut, M. (1985): "Knowledge creation and knowledge use in professional contexts", *Studies in Higher Education* 10.2: 117-133.
- Eraut, M. (2002): "Menus for choosy diners", *Teachers and Teaching: theory and practice* 8.3: 371-379.

- Eraut, M. (2000): "Non-formal learning and tacit knowledge in professional work", *British journal of educational psychology*, 70.1: 113-136.
- Ertmer, P. A. (2005): "Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration?", *Educational technology research and development*, 53.4: 25-39.
- Ertmer, P. A. et al. (2012): "Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship", *Computers & Education*, 59.2: 423-435.
- Fairbanks, Colleen M. et al. (2009): "Beyond knowledge: Exploring why some teachers are more thoughtfully adaptive than others", *Journal of Teacher Education*.
- Fan Tang*, S. Y. (2004): "The dynamics of school-based learning in initial teacher education", *Research papers in education*, 19.2: 185-204.
- Fazio, R. H. (2007): "Attitudes as object-evaluation associations of varying strength", *Social Cognition* 25.5: 603.
- Feiman-Nemser, S. & M. Buchmann. (1986): "The first year of teacher preparation: Transition to pedagogical thinking?", *Journal of curriculum studies* 18.3: 239-256.
- Feiman-Nemser, S. & R. E. Floden. (1984): "The Cultures of Teaching", *Occasional Paper No. 74*.
- Feiman-Nemser, S. (2001): "From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching", *working paper*.
- Feldman, A. (2000): "Decision making in the practical domain: A model of practical conceptual change", *Science Education*, 84.5: 606-623.
- Feldman, M. S. (2000): "Organizational routines as a source of continuous change", *Organization science*, 11.6: 611-629.
- Fenstermacher, G. D. (1994): "Chapter 1: The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching", *Review of research in education*, 20.1: 3-56.
- Fernández-Balboa, J.-M. & J. Stiehl. (1995): "The generic nature of pedagogical content knowledge among college professors." *Teaching and Teacher Education*, 11.3: 293-306.
- Freeman, D. (1993): "Renaming experience/reconstructing practice: Developing new understanding of teaching", *Teaching and teacher education*, 9.5: 485-497.
- Freeman, D. (2002): "The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. A perspective from North American educational research on teacher education in English language teaching", *Language teaching*, 35.01: 1-13.

- Friedrichsen, P. J. et al. (2009): "Does teaching experience matter? Examining biology teachers' prior knowledge for teaching in an alternative certification program", *Journal of Research in Science Teaching*, 46.4: 357-383.
- Frydaki, E. (2009): "Values in teaching and teaching values: a review of theory and research, including the case of Greece", *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 14.1: 109-128.
- Fryer, M. & J. A. Collings. (1991): "Teachers' views about creativity", *British Journal of Educational Psychology*, 61.2: 207-219.
- Gallagher, J. J. (1991): "Prospective and practicing secondary school science teachers' knowledge and beliefs about the philosophy of science", *Science education* 75.1: 121-133.
- GarCía-Cepero, M. C. & D. B. McCoach. (2009): "Educators' implicit theories of intelligence and beliefs about the identification of gifted students", *Universitas psychologica* 8.2: 295-310.
- Gardner, H. (2011): "The unschooled mind: How children think and how schools should teach", Basic books.
- Garrison, D. R., J. Andrews & K. Magnusson. (1995): "Approaches to teaching and learning in higher education", *New Currents* 2.1.
- Gatbonton, E. (2008): "Looking beyond teachers' classroom behaviour: Novice and experienced ESL teachers' pedagogical knowledge", *Language Teaching Research* 12.2: 161-182.
- Gawronski, B. & G. V. Bodenhausen. (2006): "Associative and propositional processes in evaluation: an integrative review of implicit and explicit attitude change", *Psychological bulletin* 132.5: 692.
- Gawronski, B. & G. V. Bodenhausen. (2007): "Unraveling the processes underlying evaluation: Attitudes from the perspective of the APE model", *Social Cognition* 25.5: 687.
- Gay, G. & K. Kirkland. (2003): "Developing cultural critical consciousness and self-reflection in preservice teacher education", *Theory into practice*, 42.3: 181-187.
- Gay, G. (2002): "Culturally responsive teaching in special education for ethnically diverse students: Setting the stage", *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 15.6: 613-629.
- Gay, G. (2002): "Preparing for culturally responsive teaching", *Journal of Teacher Education-Washington DC*, 53.2: 106-116.
- Gee, D. B. (1990): "The Impact of Students' Preferred Learning Style Variables in a Distance Education Course: A Case Study", working paper.

- Gee, J. P. (1997): "Thinking, learning, and reading: The situated sociocultural mind", *Situated cognition: Social, semiotic, and psychological perspectives*: 235-259.
- Gess-Newsome, J. et al. (2003): "Educational reform, personal practical theories, and dissatisfaction: The anatomy of change in college science teaching", *American Educational Research Journal*, 40.3: 731-767.
- Gess-Newsome, J. (1999): "Pedagogical content knowledge: An introduction and orientation", *Examining pedagogical content knowledge*. Springer Netherlands. 3-17.
- Gess-Newsome, J. (2002): "The use and impact of explicit instruction about the nature of science and science inquiry in an elementary science methods course", *Science & Education* 11.1: 55-67.
- Gibson, S. & M. H. Dembo. (1984): "Teacher efficacy: A construct validation", *Journal of educational psychology*, 76.4: 569.
- Glock, S., J. Kneer & C. Kovacs. (2013): "Preservice teachers' implicit attitudes toward students with and without immigration background: A pilot study", *Studies in Educational Evaluation*, 39.4: 204-210.
- Goelz, L. (2004): "Teacher beliefs and practice: consistency or inconsistency in the high school social studies classroom", *Studies in teaching*.
- Goldhaber, D. D. & D. J. Brewer. (2000): "Does teacher certification matter? High school teacher certification status and student achievement", *Educational evaluation and policy analysis*, 22.2: 129-145.
- Golombek, P. R. (1998): "A study of language teachers' personal practical knowledge", *Tesol Quarterly*, 32.3: 447-464.
- Gomez, M. L. (1993): "Prospective teachers' perspectives on teaching diverse children: A review with implications for teacher education and practice", *The Journal of Negro Education*, 62.4: 459-474.
- Goodman, J. (1988): "Constructing a practical philosophy of teaching: A study of preservice teachers' professional perspectives", *Teaching and Teacher Education*, 4.2: 121-137.
- Gow, L. & D. Kember. (1993): "Conceptions of teaching and their relationship to student learning", *British journal of educational psychology*, 63.1: 20-23.
- Graham, C. R. (2011): "Theoretical considerations for understanding technological pedagogical content knowledge (TPACK)", *Computers & Education*, 57.3: 1953-1960.
- Greeno, J. G. (1997): "On claims that answer the wrong questions", *Educational researcher*, 26.1: 5-17.
- Greenwald, A. G. & M. R. Banaji. (1995): "Implicit social cognition: attitudes, self-esteem, and stereotypes", *Psychological review* 102.1: 4.

- Gregoire, M. (2003): "Is it a challenge or a threat? A dual-process model of teachers' cognition and appraisal processes during conceptual change", *Educational psychology review*, 15.2: 147-179.
- Griffin, C. (1985): *Typical girls: Young women from school to the full-time job market*. Routledge Kegan & Paul
- στο Jacobs, J. A. (1996): "Gender inequality and higher education", *Annual Review of Sociology* 22.1: 153-185.
- Griffiths, V. (2000): "The reflective dimension in teacher education", *International Journal of Educational Research*, 33.5: 539-555.
- Grimmett, P. P. & A. M. MacKinnon. (1992): "Craft knowledge and the education of teachers", *Review of research in education*, 18: 385-456.
- Grossman, P., K. Hammerness & M. McDonald. (2009): "Redefining teaching, re-imagining teacher education." *Teachers and Teaching: theory and practice* 15.2: 273-289.
- Grossman, P., S. Wineburg & S. Woolworth (2001): "Toward a theory of teacher community", *The Teachers College Record* 103: 942-1012.
- Grossman, P. L (1990): *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. Teachers College Press, Teachers College, Columbia University
- στο Ennis, C. D., (1994): "Knowledge and beliefs underlying curricular expertise", *Quest* 46.2: 164-175.
- Gudmundsdottir, S. (1987): "Pedagogical Content Knowledge: Teachers' Ways of Knowing", unpublished paper.
- Guskey, T. R. (2002): "Professional development and teacher change", *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8.3: 381-391.
- Guskey, T. R. (1986): "Staff development and the process of teacher change", *Educational researcher*, 15.5: 5-12.
- Halim, L. & S. M. Meerah. (2002): "Science trainee teachers' pedagogical content knowledge and its influence on physics teaching", *Research in Science & Technological Education* 20.2: 215-225.
- Hammer, D. & A. Elby. (2002): "On the form of a personal epistemology", *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*: 169-190.
- Hanson-Smith, E. (2006): "Communities of practice for pre-and in-service teacher education", *Teacher education in CALL*: 301-315.
- Harlen, W. & C. Holroyd. (1997): "Primary teachers' understanding of concepts of science: Impact on confidence and teaching", *International journal of science education*, 19.1: 93-105.
- Harris, A. (2009): *"Distributed leadership: What we know"*, Springer Netherlands.

- Hativa, N., R. Barak & E. Simhi. (2001): "Exemplary university teachers: Knowledge and beliefs regarding effective teaching dimensions and strategies", *The journal of higher education*, 72.6: 699-729.
- Hatton, N. & D. Smith. (1995): "Reflection in teacher education: Towards definition and implementation", *Teaching and teacher education*, 11.1: 33-49.
- Haye, A. et al. (2010): "System-perpetuating asymmetries between explicit and implicit intergroup attitudes among indigenous and non-indigenous Chileans", *Asian Journal of Social Psychology*, 13.3: 163-172.
- Hiebert, J. & T. P. Carpenter. (1992): "Learning and teaching with understanding", *Handbook of research on mathematics teaching and learning: A project of the National Council of Teachers of Mathematics*, 65-97.
- Hiebert, J., R. Gallimore & J. W. Stigler. (2002): "A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one?", *Educational researcher*, 31.5: 3-15.
- Hill, Heather C., B. Rowan & D. Loewenberg Ball. (2005): "Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement", *American educational research journal*, 42.2: 371-406.
- Ho, A., D. Watkins & M. Kelly. (2001): "The conceptual change approach to improving teaching and learning: An evaluation of a Hong Kong staff development program", *Higher Education* 42.2: 143-169.
- Hoban, G. F. (2002): "Teacher learning for educational change: A systems thinking approach", Open University Press.
- Hodkinson, H. & P. Hodkinson. (1999): "Teaching to learn, learning to teach? School-based non-teaching activity in an initial teacher education and training partnership scheme", *Teaching and teacher education*, 15.3: 273-285.
- Hodkinson, P. & H. Hodkinson. (2003): "Individuals, communities of practice and the policy context: School teachers' learning in their workplace", *Studies in continuing education*, 25.1: 3-21.
- Hoekstra, A. et al. (2007): "Experienced teachers' informal learning from classroom teaching", *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13.2: 191-208.
- Hofer, B. K. (2000): "Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology", *Contemporary Educational Psychology*, 25.4: 378-405.
- Hofer, B. K. (2002): "Personal epistemology as a psychological and educational construct: An introduction", *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*: 3-14.
- Hofer, B. K. (2001): "Personal epistemology research: Implications for learning and teaching", *Educational Psychology Review*, 13.4: 353-383.

- Hofer, B. K. & P. R. Pintrich. (1997): "The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning", *Review of educational research* 67.1: 88-140.
- Horwitz, E. K. (1988): "The beliefs about language learning of beginning university foreign language students", *The Modern Language Journal*, 72.3: 283-294.
- Howard, T. C. (2003): "Culturally relevant pedagogy: Ingredients for critical teacher reflection", *Theory into practice*, 42.3: 195-202.
- Howey, K. R. & P. L. Grossman. (1989): "A study in contrast: Sources of pedagogical content knowledge for secondary English", *Journal of teacher education*, 40.5: 24-31.
- Hoy, Wayne K., C. John Tarter & A. Woolfolk Hoy. (2006): "Academic optimism of schools: A force for student achievement", *American educational research journal* 43.3: 425-446.
- Hulpia, H. et al. (2012): "Dimensions of distributed leadership and the impact on teachers' organizational commitment: a study in secondary education", *Journal of applied social psychology* 42.7: 1745-1784.
- Husu, J. & K. Tirri. (2003): "A case study approach to study one teacher's moral reflection", *Teaching and Teacher Education*, 19.3: 345-357.
- Ifanti, A. A. & V. S. Fotopoulou (2010): "Undergraduate students' and teachers' perceptions of professional development and identity formation: A case study in Greece", *KEDI Journal of Educational Policy* 7.1.
- Irvine, J. J. (1990): *Black students and school failure. Policies, practices, and prescriptions*. Greenwood Press, Inc., 88 Post Road West, Box 5007, Westport, CT 06881
- Marshall, P. L. (1996) "Multicultural teaching concerns: New dimensions in the area of teacher concerns research?", *The Journal of Educational Research*, 89.6: 371-379.
- Jackson, C. K. & E. Bruegmann. (2009): "Teaching students and teaching each other: The importance of peer learning for teachers", *American Economic Journal: Applied Economics*, 1.4: 85-108.
- Jo, S. H. (2014): "Teacher commitment: Exploring associations with relationships and emotions", *Teaching and Teacher Education*, 43: 120-130.
- Johnson, K. E. (1994): "The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers", *Teaching and teacher education*, 10.4: 439-452.
- Johnson, K. E. (1992): "The relationship between teachers' beliefs and practices during literacy instruction for non-native speakers of English", *Journal of Literacy Research*, 24.1: 83-108.

- Johnson, K. E. (2006): "The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education", *Tesol Quarterly*, 40.1: 235-257.
- Johnson, L. E. & A. J. Reiman. (2007): "Beginning teacher disposition: Examining the moral/ethical domain", *Teaching and Teacher Education* 23.5: 676-687.
- Johnson, S. M. (2006): "The workplace matters: Teacher quality, retention and effectiveness", Washington, DC: National Education Association.
- Johnston, S. (1992): "Images: A way of understanding the practical knowledge of student teachers", *Teaching and teacher education*, 8.2: 123-136.
- Jones, K. (2000): "Teacher knowledge and professional development in geometry", *Proceedings of the British society for research into learning mathematics*, 20.3: 109-114.
- Joram, E. & A. J. Gabriele. (1998): "Preservice teachers' prior beliefs: Transforming obstacles into opportunities", *Teaching and teacher education* 14.2: 175-191.
- Kagan, D. M. (1992): "Implication of research on teacher belief", *Educational psychologist* 27.1: 65-90.
- Kagan, D. M. (1992): "Professional growth among preservice and beginning teachers", *Review of educational research*, 62.2: 129-169.
- Kakouros, E. K. Maniadaki & C. Papaeliou. (2004): "How Greek teachers perceive school functioning of pupils with ADHD", *Emotional and Behavioural Difficulties*, 9.1: 41-53.
- Kane, R., S. Sandretto & C. Heath. (2004): "An investigation into excellent tertiary teaching: Emphasising reflective practice", *Higher education* 47.3: 283-310.
- Kaufmann, D. et al. (2002): "Lost at Sea: New teachers' experiences with curriculum and assessment", *Teachers College Record*, 104.2: 273-300.
- Keller, M. M. et al. (2014): "Teachers' emotional experiences and exhaustion as predictors of emotional labor in the classroom: an experience sampling study", *Frontiers in psychology*, 5: 1442.
- Kelly, A. V. (2009): "The curriculum: Theory and practice", Sage.
- Kelly, P. (2006): "What is teacher learning? A socio-cultural perspective", *Oxford review of education*, 32.4: 505-519.
- Kennedy, M. M. (1999): "The role of preservice teacher education", *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*: 54-85.

- Kerby, A. P. (1991): "Narrative and the self", Indiana University Press στο Beijaard, D., Paulien C. Meijer & N. Verloop. (2004) "Reconsidering research on teachers' professional identity", *Teaching and teacher education*, 20.2: 107-128.
- Keys, C. W. & L. A. Bryan. (2001): "Co-constructing inquiry-based science with teachers: Essential research for lasting reform", *Journal of research in science teaching*, 38.6: 631-645.
- Keys, P. M. (2007): "A knowledge filter model for observing and facilitating change in teachers' beliefs", *Journal of Educational Change*, 8.1: 41-60.
- King, P. M. & K. Strohm Kitchener. (1994): "Developing Reflective Judgment: Understanding and Promoting Intellectual Growth and Critical Thinking in Adolescents and Adults", Jossey-Bass Higher and Adult Education Series and Jossey-Bass Social and Behavioral Science Series στο King, P. M. & K. Strohm Kitchener. (2004) "Reflective judgment: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood." *Educational psychologist* 39.1: 5-18.
- Kitchener, K. Strohm. (2002): "Skills, tasks, and definitions: Discrepancies in the understanding and data on the development of folk epistemology", *New ideas in Psychology* 20.2: 309-328.
- Kleickmann, T. et al. (2013): "Teachers' content knowledge and pedagogical content knowledge the role of structural differences in teacher education", *Journal of Teacher Education*, 64.1: 90-106.
- Knight, P. T. (2001), "Complexity and curriculum: a process approach to curriculum-making", *Teaching in higher education*, 6.3: 369-381.
- Knight, P. & L. Smith (1989): "In search of good practice", *Journal of Curriculum Studies*, 21.5: 427-440.
- Knoblauch, D. & A. Woolfolk Hoy (2008): "Maybe I can teach those kids. The influence of contextual factors on student teachers' efficacy beliefs", *Teaching and Teacher Education* 24.1 (2008): 166-179.
- Knowles, J. G. (1992): "Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: Illustrations from case studies." *Studying teachers' lives*: 99-152 στο Beijaard, D., P. C. Meijer & N. Verloop. (2004) "Reconsidering research on teachers' professional identity." *Teaching and teacher education* 20.2: 107-128.
- Koballa Jr, T. et al. (2000): "Prospective gymnasium teachers' conceptions of chemistry learning and teaching", *International Journal of Science Education* 22.2: 209-224.
- Koehler, M. J. & P. Mishra (2005): "What happens when teachers design educational technology? The development of technological pedagogical content knowledge", *Journal of educational computing research* 32.2: 131-152.

- Koehler, M. et al. (2004): "Successful teaching with technology: The complex interplay of content, pedagogy, and technology", Society for Information Technology & Teacher Education International Conference. Vol. No. 1.
- Kokkinos, C. M. (2007): "Job stressors, personality and burnout in primary school teachers", *British Journal of Educational Psychology* 77.1: 229-243.
- König, J. et al. (2011): "General pedagogical knowledge of future middle school teachers: On the complex ecology of teacher education in the United States, Germany, and Taiwan", *Journal of teacher education* 62.2: 188-201.
- Korthagen, F. AJ & J. PAM Kessels. (1999): "Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education", *Educational researcher* 28.4: 4-17.
- Korthagen, F. AJ & T. Wubbels. (1995): "Characteristics of reflective practitioners: Towards an operationalization of the concept of reflection", *Teachers and Teaching* 1.1: 51-72.
- Korthagen, F. AJ et al. (2001): "Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education", Routledge.
- Korthagen, F. AJ. (2004): "In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education", *Teaching and teacher education* 20.1: 77-97.
- Korthagen, F. AJ. (2010): "Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning." *Teaching and teacher education* 26.1: 98-106.
- Korthagen, F. & B. Lagerwerf. (1996): "Refraining the relationship between teacher thinking and teacher behaviour: Levels in learning about teaching." *Teachers and teaching* 2.2: 161-190.
- Kozol, J. (2012): "Savage inequalities: Children in America's schools", Broadway Books.
- Krauss, S. et al. (2008): "Pedagogical content knowledge and content knowledge of secondary mathematics teachers", *Journal of Educational Psychology* 100.3: 716.
- Kreber, C. & H. Castleden. (2009): "Reflection on teaching and epistemological structure: reflective and critically reflective processes in 'pure/soft' and 'pure/hard' fields", *Higher Education* 57.4: 509-531.
- Krosnick, J. A., C. M. Judd & B. Wittenbrink. (2005): "The measurement of attitudes", *The handbook of attitudes* 21: 76.
- Kuhn, D. et al. (2000): "The development of cognitive skills to support inquiry learning", *Cognition and Instruction* 18.4: 495-523.

- Kuhn, D., R. Cheney & M. Weinstock. (2000): "The development of epistemological understanding", *Cognitive development* 15.3: 309-328.
- Kuhn, D. (2000): "Metacognitive development", *Current directions in psychological science* 9.5: 178-181.
- Kuhn, T. S. (1970): "Book and film reviews: Revolutionary View of the History of Science: The Structure of Scientific Revolutions", *The Physics Teacher* 8.2: 96-98.
- Kyriacou, C. (2001): "Teacher stress: Directions for future research", *Educational review* 53.1: 27-35 στο
 Montgomery, C. & A. A. Rupp. (2005) "A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers", *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*: 458-486.
- Ladson-Billings, G. (1995): "But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy", *Theory into practice* 34.3: 159-165.
- Lahelma, E. (2006): "Gender perspective: A challenge for schools and teacher education." R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (toim.) *Research-based Teacher Education in Finland—Reflections by Finnish Teacher Educators*: 203-213.
- Lakatos, I. (1976): "Falsification and the methodology of scientific research programmes. Can Theories be Refuted?", Springer Netherlands: 205-259.
- Lamb, M. (1995): "The consequences of Inset", *ELT journal* 49.1: 72-80.
- Lanier, J. E. & J. W. Little. (1986): In MC Wittrock (Ed.). *Handbook of research in teaching* (pp. 527-569) στο
 Adler, S. A. (1993) "Teacher education: Research as reflective practice", *Teaching and Teacher Education* 9.2, 159-167.
- Larkin, J. et al. (1980): "Expert and novice performance in solving physics problems", *Science* 208.4450: 1335-1342.
- Larrivee, B. (2000): "Transforming teaching practice: Becoming the critically reflective teacher", *Reflective practice* 1.3: 293-307.
- Larrivee, B. (2010): "What we know and don't know about teacher reflection", *The purposes, practices, and professionalism of teacher reflectivity: Insights for twenty-first-century teachers and students*: 137-162.
- Lave, J. & E. Wenger. (1991): *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
- Lawrence, B. & S. Lentle-Keenan. (2013): "Teaching beliefs and practice, institutional context, and the uptake of Web-based technology", *Distance Education* 34.1: 4-20.

- Lederman, N. G., J. Gess-Newsome & M. S. Latz. (1994): "The nature and development of preservice science teachers' conceptions of subject matter and pedagogy", *Journal of Research in Science Teaching* 31.2: 129-146.
- Lee, H.-J. (2005): "Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking", *Teaching and teacher education* 21.6: 699-715.
- Lee, J. C.-K., Z. Zhang & H. Yin. (2011): "A multilevel analysis of the impact of a professional learning community, faculty trust in colleagues and collective efficacy on teacher commitment to students", *Teaching and teacher education* 27.5: 820-830.
- Leinhardt, G. (1990): "Capturing craft knowledge in teaching", *Educational researcher* 19.2: 18-25.
- Levin, B. & Y. He. (2008): "Investigating the content and sources of teacher candidates' personal practical theories (PPTs)", *Journal of Teacher Education* 59.1: 55-68.
- Levitt, K. E. (2002): "An analysis of elementary teachers' beliefs regarding the teaching and learning of science", *Science education* 86.1: 1-22.
- Lewin, K. (1947): "Frontiers in group dynamics: Concept, method and reality in social science; social equilibria and social change", *Human relations* 1.1: 5-41.
- Liang, J.-C. & C.-C. Tsai. (2010): "Relational analysis of college science-major students' epistemological beliefs toward science and conceptions of learning science", *International Journal of Science Education* 32.17: 2273-2289.
- Lim, C. P. & C. S. Chai. (2008): "Teachers' pedagogical beliefs and their planning and conduct of computer-mediated classroom lessons", *British Journal of Educational Technology* 39.5: 807-828.
- Linnansaari-Rajalin, T. et al. (2015): "School neighbourhood socio-economic status and teachers' work commitment in Finland: longitudinal survey with register linkage." *Teachers and Teaching* 21.2: 131-149.
- Little, J. W. (2002): "Professional community and the problem of high school reform", *International Journal of Educational Research* 37.8: 693-714.
- Little, J. W. (1993): "Teachers' professional development in a climate of educational reform", *Educational evaluation and policy analysis* 15.2: 129-151.
- Littleton, K. & D. Whitelock. (2005): "The negotiation and co-construction of meaning and understanding within a postgraduate online learning community", *Learning, Media and Technology* 30.2: 147-164.

- Lortie, D. (1975): "Schoolteacher: A sociological analysis"; Chicago: University of Chicago Press.
- Borg, M. (2004) "The apprenticeship of observation." *ELT journal* 58.3: 274-276.
- Maehr, M. L. & C. Midgley (1996): "Transforming school cultures", Westview Press.
- Magolda, M. B. Baxter. (1998): "Learning and gender: Complexity and possibility", *Higher Education* 35.3: 351-355.
- Magolda, M. B. Baxter. (1992): "Students' epistemologies and academic experiences: Implications for pedagogy", *The Review of Higher Education* 15.3: 265.
- Mahon, J. (2009): "Conflict style and cultural understanding among teachers in the western United States: Exploring relationships." *International Journal of Intercultural Relations*, 33.1: 46-56.
- Mahon, J. (2006): "Under the invisibility cloak? Teacher understanding of cultural difference", *Intercultural Education* 17.4: 391-405.
- Mansour, N. (2008): "Religious beliefs: A hidden variable in the performance of science teachers in the classroom", *European Educational Research Journal*, 7.4: 557-576.
- Mansour, N. (2009): "Science Teachers' Beliefs and Practices: Issues, Implications and Research Agenda", *International Journal of Environmental and Science Education*, 4.1: 25-48.
- Marks, R. (1990), "Pedagogical content knowledge: From a mathematical case to a modified conception", *Journal of teacher education*, 41.3: 3-11.
- Marland, P. (1997): *Towards more effective open and distance teaching*, Psychology Press.
- Mart, C. Tugrul. (2013): "A passionate teacher: Teacher commitment and dedication to student learning", *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development* 2.1: 437-442.
- Martin, E. & M. Balla (1991): "Conceptions of teaching and implications for learning", *Research and development in higher education* 13: 298-304.
- Mattheoudakis, M. (2007): "Tracking changes in pre-service EFL teacher beliefs in Greece: A longitudinal study", *Teaching and teacher education* 23.8: 1272-1288.
- McAllister, G. & J. J. Irvine (2002): "The role of empathy in teaching culturally diverse students a qualitative study of teachers' beliefs", *Journal of Teacher Education* 53.5: 433-443.
- McDagall, M. & R. S. Beattie. (1997): "Peer Mentoring at Work The Nature and Outcomes of Non-Hierarchical Developmental Relationships", *Management Learning* 28.4: 423-437.

- McIntosh, K., J. L. Bennett & K. Price. (2011): "Evaluation of social and academic effects of school-wide positive behaviour support in a Canadian school district", *Exceptionality Education International* 21.1: 46-60.
- McNamara, D. (1990): "Research on teachers' thinking: Its contribution to educating student teachers to think critically", *Journal of Education for teaching* 16.2: 147-160.
- Meijer, P. C., N. Verloop & D. Beijaard. (1999): "Exploring language teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension", *Teaching and Teacher education* 15.1: 59-84.
- Meirink, J. A. et al. (2009): "How do teachers learn in the workplace? An examination of teacher learning activities", *European Journal of Teacher Education* 32.3: 209-224.
- Merriam, S. B. (2004): "The role of cognitive development in Mezirow's transformational learning theory", *Adult education quarterly* 55.1: 60-68.
- Mezirow, J. (1997): "Transformative learning: Theory to practice", *New directions for adult and continuing education*, 74: 5-12.
- Midgley, C., H. Feldlaufer & J. S. Eccles. (1989): "Student/teacher relations and attitudes toward mathematics before and after the transition to junior high school", *Child development*: 981-992.
- Midgley, C., E. Anderman & L. Hicks. (1995): "Differences between elementary and middle school teachers and students: A goal theory approach", *The Journal of Early Adolescence* 15.1: 90-113.
- Miller, J. P. (1983): "The educational spectrum: Orientations to curriculum", New York: Longman.
- Mims, S. U. et al. (2008): "Education level and stability as it relates to early childhood classroom quality: A survey of early childhood program directors and teachers", *Journal of research in childhood education*, 23.2: 227-237.
- Minor, L. C., et al. (2002): "Preservice teachers' educational beliefs and their perceptions of characteristics of effective teachers", *The Journal of Educational Research*, 96.2: 116-127.
- Mishra, P. & M. J. Koehler. (2008): "Introducing technological pedagogical content knowledge", annual meeting of the American Educational Research Association.
- Mishra, P. & M. J. Koehler. (2006): "Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge", *Teachers college record* 108.6: 1017.

- Moore, W. S. (2002): "Understanding learning in a postmodern world: Reconsidering the Perry scheme of intellectual and ethical development", *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*: 17-36.
- Munby, H., M. Cunningham & C. Lock. (2000): "School science culture: A case study of barriers to developing professional knowledge", *Science Education* 84.2: 193-211.
- Murray, H. G., J. P. Rushton & S. V. Paunonen (1990): "Teacher personality traits and student instructional ratings in six types of university courses", *Journal of educational psychology* 82.2: 250.
- Murray, K. & R. Macdonald. (1997): "The disjunction between lecturers' conceptions of teaching and their claimed educational practice", *Higher Education* 33.3: 331-349.
- Nespor, J. (1987): "The role of beliefs in the practice of teaching", *Journal of curriculum studies*, 19.4: 317-328.
- Ng, P. H. & D. Cheung. (2002): "Student-teachers' beliefs on primary science curriculum orientations", *New Horizons in Education* 45: 42-53.
- Nias, J. (1996): "Thinking about feeling: The emotions in teaching", *Cambridge journal of education*, 26.3: 293-306.
- Niess, M. L. (2005): "Preparing teachers to teach science and mathematics with technology: Developing a technology pedagogical content knowledge", *Teaching and teacher education*, 21.5: 509-523.
- Nordstrom, K. (1995): "Multiple-purpose use of a peer review of course instruction program in a multidisciplinary university department", *Journal on Excellence in College Teaching*, 6.3: 125-144.
- Olmedo, I. M. (1997): "Challenging old assumptions: Preparing teachers for inner city schools", *Teaching and Teacher Education* 13.3: 245-258.
- Olson, D. R. & J. S. Bruner. (1996): "Folk psychology and folk pedagogy", *The handbook of education and human development*, 9-27.
- Olson, J. M. & M. P. Zanna. (1993): "Attitudes and attitude change", *Annual review of psychology* 44.1: 117-154.
- Olson, J. (1988): "Making sense of teaching: cognition vs. culture", *Journal of Curriculum Studies* 20.2: 167-169.
- Ormrod, J. E. & D. B. Cole. (1996): "Teaching content knowledge and pedagogical content knowledge: A model from geographic education", *Journal of Teacher education* 47.1: 37-42.
- Ortony, A. (1977): "The representation of knowledge in memory", *Schooling and the acquisition of knowledge*: 99-135.

- Ouellette, J. A. & W. Wood. (1998): "Habit and intention in everyday life: the multiple processes by which past behavior predicts future behavior", *Psychological bulletin* 124.1: 54.
- Outhred, T. & A. Chester.(2010): "The experience of class tutors in a peer tutoring program: A novel theoretical framework", *Journal of Peer Learning* 3.1, 12-23.
- Pajares, F. (1996): "Self-efficacy beliefs in academic settings", *Review of educational research*, 66.4: 543-578.
- Pajares, M. F. (1992): "Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct." *Review of educational research* 62.3: 307-332.
- Park, I. (2005): "Teacher commitment and its effects on student achievement in American high schools", *Educational Research and Evaluation* 11.5: 461-485.
- Park, S. & J. S. Oliver. (2008): "Revisiting the conceptualisation of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals", *Research in Science Education* 38.3: 261-284.
- Patrick, S. K. & J. J. Fletcher. (1998): "Faculty developers as change agents: Transforming colleges and universities into learning organizations", *To improve the academy* 17.1, 155-169.
- Pelletier, L. G., C. Séguin-Lévesque & L. Legault. (2002): "Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors", *Journal of educational psychology* 94.1: 186.
- Peterson, P. L., E. Fennema & T. P. Carpenter. (1991): "Teachers' knowledge of students' mathematics problem solving knowledge", *Advances in research on teaching*, 2: 49-86.
- Petty, R. E., P. Briñol & K. G. DeMarree. (2007): "The meta-cognitive model (MCM) of attitudes: Implications for attitude measurement, change, and strength", *Social Cognition* 25.5: 657.
- Phelps, G. & S. Schilling. (2004): "Developing measures of content knowledge for teaching reading", *The Elementary School Journal*, 105.1: 31-48.
- Piaget, J. (1977): "Problems of equilibration." *Topics in cognitive development*. Springer US: 3-13
 στο DeVries, R. (2000) "Vygotsky, Piaget, and education: A reciprocal assimilation of theories and educational practices", *New ideas in Psychology* 18.2: 187-213.
- Pintrich, P. R., Ronald W. Marx & R. A. Boyle. (1993): "Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change", *Review of Educational research* 63.2: 167-199.

- Placek, J. (1983): "Conceptions of success in teaching: Busy, happy and good", *Teaching in physical education*: 46-56 στο Cothran, D. J. & C. D. Ennis. (1998): "Curricula of mutual worth: Comparisons of students' and teachers' curricular goals", *Journal of Teaching in Physical Education* 17.3: 307-326.
- Posner, G. J. et al. (1982): "Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change", *Science education* 66.2: 211-227.
- Post, T. R. & K. A. Cramer. (1989): "Knowledge, representation, and quantitative thinking", *Knowledge base for the beginning teacher*: 221-232.
- Prestridge, S. (2010): "ICT professional development for teachers in online forums: Analysing the role of discussion", *Teaching and Teacher Education* 26.2: 252-258.
- Prestridge, S. (2012): "The beliefs behind the teacher that influences their ICT practices", *Computers & education*, 58.1: 449-458.
- Qian, G. & D. Alvermann. (1995): "Role of epistemological beliefs and learned helplessness in secondary school students' learning science concepts from text", *Journal of educational psychology*, 87.2: 282.
- Ragins, B. Rose & K. E. Kram. (2007): "The roots and meaning of mentoring", *The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice*: 3-15.
- Razak, N. A., I. G. Ngurah Darmawan & J. P. Keeves. (2009): "Teacher commitment", *International handbook of research on teachers and teaching*. Springer US: 343-360.
- Reiter, A. B. & S. N. Davis. (2011): "Factors influencing pre-service teachers' beliefs about student achievement: Evaluation of a pre-service teacher diversity awareness program", *Multicultural Education* 18.3: 41.
- Richards, H. V., A. F. Brown & T. B. Forde. (2007): "Addressing diversity in schools: Culturally responsive pedagogy", *Teaching Exceptional Children* 39.3: 64.
- Richards, J. C., (1996): "Teachers' Maxims in Language Teaching ", *Tesol Quarterly* 30.2: 281-297.
- Richards, J. C., P. Tung & P. Ng. (1992): "The Culture of the English Language Teacher: A Hong Kong Example", *RELJ Journal* 23.1: 81-102.
- Richardson, V. (2003): "The dilemmas of professional development" *Phi delta kappa*, 84.5: 401.
- Richardson, V. (1998): "How teachers change: What will lead to change that most benefits student learning", *Focus on basics* 2.4: 7-11.
- Richardson, V. (1996): "The role of attitudes and beliefs in learning to teach", *Handbook of research on teacher education* 2: 102-119.

- Rienties, B., N. Brouwer & S. Lygo-Baker. (2013): "The effects of online professional development on higher education teachers' beliefs and intentions towards learning facilitation and technology", *Teaching and Teacher Education* 29: 122-131.
- Rockoff, J. E. (2004): "The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data", *American economic review* 94.2: 247-252.
- Roehler, L.R., et al. (1988): "Knowledge structures as evidence of the 'personal'. Bridging the gap from thought to practice", *Journal of Curriculum Studies* 20.2: 159-165
- Roeser, R. W., R. Marachi & H. Gehlbach (2002): "A goal theory perspective on teachers' professional identities and the contexts of teaching", *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning*: 205-241.
- Rogoff, B. (2003): "The cultural nature of human development", Oxford University Press.
- Schon, D. A. (2010): "Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions", *Australian Journal of Adult Learning* 50.2: 448-451.
- Schön, D. A. (1983): "The reflective practitioner how professionals think in action", Routledge 2017.
- Schraw, G. J. & L. J. Olafson. (2008): "Assessing teachers' epistemological and ontological worldviews", *Knowing, knowledge and beliefs*. Springer Netherlands. 25-44.
- Schubert, W. H. (1992): "Practitioners influence curriculum theory: Autobiographical reflections", *Theory into Practice* 31.3: 236-244.
- Schwab, J. J. & W. R. Harper. (1970): "The practical: A language for curriculum."
- Schwarz, N. (2000): "Social judgment and attitudes: Warmer, more social, and less conscious", *European Journal of Social Psychology* 30.2: 149-176.
- Seago, N. (2003): "Using video as an object of inquiry for mathematics teaching and learning", *Using video in teacher education*. Emerald Group Publishing Limited. 259-286.
- Rokeach, M. (1968): "Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change", στο Pajares, M. F. (1992) "Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct." *Review of educational research*, 62.3: 307-332.
- Ross, E. W., J. W. Cornett & G. McCutcheon. (1992): "Teacher personal theorizing and research on curriculum and teaching", *Teacher personal theorizing: Connecting curriculum practice, theory, and research*: 3-18.
- Ross, J. A., J. B. Cousins & T. Gadalla. (1996): "Within-teacher predictors of teacher efficacy", *Teaching and teacher education* 12.4: 385-400.

- Rothermund, K. et al. (2009): "Minimizing the influence of recoding in the implicit association test: The recoding-free implicit association test (IAT-RF)", *The Quarterly Journal of Experimental Psychology* 62.1: 84-98.
- Rubin, L. (1989): "The thinking teacher: Cultivating pedagogical intelligence", *Journal of Teacher Education* 40.6: 31-34.
- Rule, D. C. & L. D. Bendixen. (2010): "The integrative model of personal epistemology development: Theoretical underpinnings and implications for education" στο Bendixen, L. D. & F. C. Feucht. (2010) *Personal epistemology in the classroom: Theory, research, and implications for practice*. Cambridge University Press.
- Ryan, R. M. & E. L. Deci. (2000): "Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being." *American psychologist* 55.1: 68.
- Sahin, C., K. Bullock & A. Stables. (2002): "Teachers' beliefs and practices in relation to their beliefs about questioning at key stage 2", *Educational Studies* 28.4: 371-384.
- Sanders, D. P. & G. McCutcheon. (1986): "The Development of Practical Theories of Teaching", *Journal of Curriculum and Supervision* 2.1: 50-67.
- Sanders, D. P. & G. McCutcheon. (1986): "The Development of Practical Theories of Teaching", *Journal of Curriculum and Supervision* 2.1: 50-67.
- Scharmann, L. C. & C. M. Orth Hampton. (1995): "Cooperative learning and preservice elementary teacher science self-efficacy", *Journal of Science Teacher Education* 6.3: 125-133.
- Schein, E. H. (1993): "On dialogue, culture, and organizational learning", *Organizational dynamics* 22.2: 40-51.
- Schommer, M., A. Crouse & N. Rhodes. (1992): "Epistemological beliefs and mathematical text comprehension: Believing it is simple does not make it so", *Journal of educational psychology* 84.4: 435.
- Schommer, M. (1990): "Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension", *Journal of educational psychology* 82.3: 498.
- Schommer-Aikins, M. (2004): "Explaining the epistemological belief system: Introducing the embedded systemic model and coordinated research approach", *Educational psychologist* 39.1: 19-29.
- Selamat, N., N. Nordin & A. A. Adnan. (2013): "Rekindle teacher's organizational commitment: the effect of transformational leadership behavior", *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 90: 566-574.

- Sendan, F. & J. Roberts. (1998): "Orhan: a case study in the development of a student teacher's personal theories", *Teachers and Teaching: theory and practice* 4.2: 229-244.
- Sevincer, A. T., L. Kluge & G. Oettingen. (2014): "Implicit theories and motivational focus: Desired future versus present reality", *Motivation and Emotion* 38.1: 36-46.
- Shank, M. J. (2006): "Teacher storytelling: A means for creating and learning within a collaborative space", *Teaching and Teacher education* 22.6: 711-721.
- Shulman, L. S. (1986): "Those who understand: Knowledge growth in teaching", *Educational researcher* 15.2: 4-14.
- Shulman, L. S. (1999): "Taking learning seriously", *Change: The Magazine of Higher Learning* 31.4: 10-17.
- Shulman, L. (1987): "Knowledge and teaching: Foundations of the new reform", *Harvard educational review* 57.1: 1-23.
- Shwu-yong, L. H. & H. C. Waxman (2009): "The association of school environment to student teachers' satisfaction and teaching commitment", *Teaching and Teacher Education* 25.2: 235-243.
- Siedentop, D. et al. (1994): "Don't sweat gym! An analysis of curriculum and instruction", *Journal of Teaching in Physical Education* 13.4: 375-394.
- Sigel I.E. (1978): "Constructivism and teacher education", *The Elementary School Journal* 78.5: 333-338.
- Silcock, P. (1994): "The process of reflective teaching", *British Journal of Educational Studies* 42.3: 273-285.
- Siskin, L. S. (1997): "The challenge of leadership in comprehensive high schools: School vision and departmental divisions", *Educational Administration Quarterly* 33.1 suppl: 604-623.
- Skaalvik, E. M. & S. Skaalvik (2010): "Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations", *Teaching and teacher education* 26.4: 1059-1069.
- Sleeter, C. E. (2001): "Preparing teachers for culturally diverse schools research and the overwhelming presence of whiteness", *Journal of teacher education* 52.2: 94-106.
- Smith, C. & M. Gillespie. (2007): "Research on professional development and teacher change: Implications for adult basic education", *Review of adult learning and literacy* 7.7: 205-244.
- Smith, D. C. & D. C. Neale. (1989): "The construction of subject matter knowledge in primary science teaching", *Teaching and teacher Education* 5.1: 1-20.
- Smith, R. G. (2007) "Developing professional identities and knowledge: Becoming primary teachers", *Teachers and Teaching: theory and practice* 13.4: 377-397.

- Snow-Gerono, J. L. (2005): "Professional development in a culture of inquiry: PDS teachers identify the benefits of professional learning communities", *Teaching and teacher education* 21.3: 241-256.
- Solomon, D., V. Battistich & A. Hom. (1996): "Teacher beliefs and practices in schools serving communities that differ in socioeconomic level", *The Journal of Experimental Education* 64.4: 327-347.
- Sowder, J. T. et al. (1998): "Middle grade teachers' mathematical knowledge and structuring content in mathematics: A research monograph." στο Millsaps, G. Maree. (2005) *Interrelationships between teachers' content knowledge of rational number, their instructional practice, and students' emergent conceptual knowledge of rational number*. Diss. The Ohio State University.
- Spada, N. (1997): "Form-focussed instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research", *Language teaching* 30.02: 73-87.
- Sparkes, A. (1987): "Strategic rhetoric: A constraint in changing the practice of teachers", *British Journal of Sociology of Education* 8.1: 37-54.
- Spiro, R. J. (1982): "Subjectivity and memory." *Advances in Psychology* 9: 29-34 στο Nespor, J. (1987) "The role of beliefs in the practice of teaching", *Journal of curriculum studies* 19.4: 317-328.
- Stajkovic, A. D. & F. Luthans. (2003): "Social cognitive theory and self-efficacy: Implications for motivation theory and practice", *Motivation and work behavior* 126: 140.
- Staub, F. C. & E. Stern. (2002): "The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics", *Journal of educational psychology* 94.2: 344.
- Stenberg, K. (2011): "Working with identities promoting student teachers professional development", working paper.
- Sternberg, R. J. (1985): "Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom", *Journal of personality and social psychology* 49.3: 607.
- Sternberg, R. J. (1988): "Mental self-government: A theory of intellectual styles and their development", *Human development* 31.4: 197-224.
- Stigler, J. W. & J. Hiebert. (1999): "Understanding and Improving." *Comparing standards internationally: Research and practice in mathematics and beyond*: 119.
- Stipek, D. J. et al. (2001): "Teachers' beliefs and practices related to mathematics instruction", *Teaching and teacher education* 17.2: 213-226.

- Strauss, S. et al. (1998): "Relations between teachers' subject matter knowledge, teaching experience and their mental models of children's minds and learning", *Teaching and Teacher Education* 14.6: 579-595.
- Strike, K. A. & G. J. Posner. (1992): "A revisionist theory of conceptual change", *Philosophy of science, cognitive psychology, and educational theory and practice* 176.
- Stronach, I. et al. (2002): "Towards an uncertain politics of professionalism: teacher and nurse identities in flux", *Journal of education policy* 17.1: 109-138.
- Tabachnick, B. R. & K. M. Zeichner. (1984): "The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives", *Journal of teacher education* 35.6: 28-36.
- Talbert, J. E. (2002): "Professionalism and politics in high school teaching reform", *Journal of Educational Change* 3.3-4: 339-363.
- Tamir, P. (1991): "Professional and personal knowledge of teachers and teacher educators", *Teaching and Teacher Education* 7.3: 263-268.
- Tatto, M. T. & J. Hordern. (2017): "The configuration of teacher education as a professional field of practice: a comparative study of mathematics education", *Knowledge and the study of education: An international exploration*: 255-274.
- Taylor, M. J. (1996): "Voicing their values: Pupils' moral and cultural experience", *Values in education and education in values*: 121-142.
- Thien, L. M., N. Abd Razak & T. Ramayah. (2014): "Validating teacher commitment scale using a Malaysian sample", *Sage open* 4.2: 2158244014536744.
- Thompson, P. W. & A. G. Thompson. (1994): "Talking about rates conceptually, Part I: A teacher's struggle", *Journal for Research in Mathematics Education*: 279-303.
- Thoonen, E. EJ et al. (2011): "How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices", *Educational Administration Quarterly* 47.3: 496-536.
- Thurstone, L. L. (1928): "Attitudes can be measured", *American journal of Sociology*: 529-554.
- Tickle, Les. (2000): "Teacher induction: The way ahead", Buckingham: Open University Press.
- Ting, S.-C. (2014): "Organizational justice influences foci commitment of teachers via trust", *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* 7.1.
- Tinning, R. I. (1988): "Student teaching and the pedagogy of necessity", *Journal of Teaching in Physical Education* 7.2: 82-89.

- Tobin, K. G. (1993): The practice of constructivism in science education. Psychology Press στο Duit, R. & D. F. Treagust. (2003) "Conceptual change: A powerful framework for improving science teaching and learning." *International journal of science education* 25.6: 671-688.
- Tobin, K. & C. J. McRobbie. (1996): "Cultural myths as constraints to the enacted science curriculum", *Science education* 80.2: 223-241.
- Tobin, K. & D. J. Tippins (1996): "Metaphors as seeds for conceptual change and the improvement of science teaching", *Science Education* 80.6: 711-730.
- Tosun, T. (2000): "The beliefs of preservice elementary teachers toward science and science teaching", *School science and mathematics* 100.7: 374-379.
- Tsai, C-C. (2000): "Relationships between student scientific epistemological beliefs and perceptions of constructivist learning environments", *Educational Research* 42.2: 193-205.
- Tsangaridou, N. & M. O'Sullivan. (2003): "Physical education teachers' theories of action and theories-in-use", *Journal of teaching in physical education* 22.2: 132-152.
- Tschannen-Moran, M. & A. Woolfolk Hoy. (2001): "Teacher efficacy: Capturing an elusive construct", *Teaching and teacher education* 17.7: 783-805.
- Tschannen-Moran, M., A. Woolfolk Hoy & W. K. Hoy. (1998): "Teacher efficacy: Its meaning and measure", *Review of educational research* 68.2: 202-248.
- Tsui, A. BM. (2009): "Distinctive qualities of expert teachers", *Teachers and Teaching: theory and practice* 15.4: 421-439.
- Tsui, A. (2003): *Understanding expertise in teaching: Case studies of second language teachers*. Ernst Klett Sprachen στο Andrews, S. (2003) "Teacher language awareness and the professional knowledge base of the L2 teacher." *Language awareness* 12.2: 81-95.
- Tulving, E. (1972): "Episodic and semantic memory 1", *Organization of Memory*. London: Academic 381.4: 382-404.
- Tyack, D. & W. Tobin. (1994): "The "grammar" of schooling: Why has it been so hard to change?", *American educational research journal* 31.3: 453-479.
- Tynjälä, P. (2008): "Perspectives into learning at the workplace", *Educational Research Review* 3.2: 130-154.
- Tynjälä, P. (1999): "Towards expert knowledge? A comparison between a constructivist and a traditional learning environment in the university", *International journal of educational research* 31.5: 357-442.

- Tytler, R. (2007): "Re-imagining science education: Engaging students in science for Australia's future", working paper.
- Vallance, E. (1986): "A second look at conflicting conceptions of curriculum", *Theory into Practice* 25.1: 24-30.
- Van Driel, J. H., D. Beijaard & N. Verloop. (2001): "Professional development and reform in science education: The role of teachers' practical knowledge", *Journal of research in science teaching* 38.2: 137-158.
- Van Driel, J. H., N. Verloop & Wobbe de Vos. (1988): "Developing science teachers' pedagogical content knowledge", *Journal of research in Science Teaching* 35.6: 673-695.
- Van Es, E. A. & M. Gamoran Sherin. (2002): "Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions", *Journal of Technology and Teacher Education* 10.4: 571-595.
- Van Hook, C. W. (2002): "Preservice teachers reflect on memories from early childhood", *Journal of Early Childhood Teacher Education* 23.2: 143-155.
- Verloop, N., J. Van Driel & P. Meijer. (2001): "Teacher knowledge and the knowledge base of teaching", *International Journal of Educational Research* 35.5: 441-461.
- Vertinsky, P. A. (1992): "Reclaiming space, revisioning the body: The quest for gender-sensitive physical education", *Quest* 44.3: 373-396.
- Visser, P. S. & R. R. Mirabile. (2004): "Attitudes in the social context: the impact of social network composition on individual-level attitude strength", *Journal of personality and social psychology* 87.6: 779.
- Vosniadou, S. (1994): "Capturing and modeling the process of conceptual change", *Learning and instruction* 4.1: 45-69.
- Wah Tan, T. (1997): Professional development and perceptions of professional identity amongst some teachers in a school for mentally retarded children. Paper presented at the 8th conference of the International Study Association on Teacher Thinking, Kiel, Germany στο Beijaard, Douwe, Nico Verloop, and Jan D. Vermunt. "Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective." *Teaching and teacher education* 16.7 (2000): 749-764.
- Wallace, C. S. & N.-H. Kang. (2004): "An investigation of experienced secondary science teachers' beliefs about inquiry: An examination of competing belief sets", *Journal of research in science teaching* 41.9: 936-960.
- Watzke, J. L. (2007): "Foreign language pedagogical knowledge: Toward a developmental theory of beginning teacher practices", *The Modern Language Journal* 91.1: 63-82.

- Werquin, P. (2010): "Recognition of non-formal and informal learning: Country practices", Organisation de coopération et de développement économiques OCDE. Paris.
- West, L. HT & A. L. Pines. (1985): "Cognitive structure and conceptual change", Academic Press Pintrich, P. R., R. W. Marx & R. A. Boyle. (1993) "Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change." *Review of Educational research* 63.2: 167-199.
- Wilcox, S. K. et al. (1991): "The role of a learning community in changing preservice teachers' knowledge and beliefs about mathematics education", *For the Learning of Mathematics* 11.3 (1991): 31-39.
- Williamson, K. et al. (1996): "Gender issues", *Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction*: 81-100 στο Tsangaridou, N. & M. O'Sullivan. (2003) "Physical education teachers' theories of action and theories-in-use." *Journal of teaching in physical education* 22.2: 132-152.
- Wilson, E. & H. Demetriou. (2007): "New teacher learning: substantive knowledge and contextual factors", *The Curriculum Journal* 18.3: 213-229.
- Wilson, S. M., L. S. Shulman & A. E. Richert. (1987): "150 different ways of knowing: Representations of knowledge in teaching", 104-124.
- Winfield, L. F. (1986): "Teacher beliefs toward academically at risk students in inner urban schools", *The urban review* 18.4: 253-268.
- Winitzky, N. & D. Kauchak. (1997): "Constructivism in teacher education: Applying cognitive theory to teacher learning", *Constructivist teacher education: Building new understandings*: 59-83 στο Gregoire, M. (2003) "Is it a challenge or a threat? A dual-process model of teachers' cognition and appraisal processes during conceptual change." *Educational psychology review* 15.2: 147-179.
- Winitzky, N. & D. Kauchak. (1995): "Learning to teach: Knowledge development in classroom management", *Teaching and Teacher Education* 11.3: 215-227.
- Wong, J. LN. (2010): "What makes a professional learning community possible? A case study of a mathematics department in a junior secondary school of China", *Asia Pacific Education Review* 11.2: 131-139.
- Woodbury, S. & J. Gess-Newsome. (2002): "Overcoming the paradox of change without difference: A model of change in the arena of fundamental school reform", *Educational Policy* 16.5: 763-782.
- Yerrick, R., H. Parke & J. Nugent. (1997): "Struggling to promote deeply rooted change: The filtering effect" of teachers' beliefs on understanding transformational views of teaching science", *Science education* 81.2: 137-159.

- Zembylas, M. & H. B. Barker. (2002): "Preservice teacher attitudes and emotions: Individual spaces, community conversations and transformations", *Research in science education* 32.3: 329-351.
- Zembylas, M. (2005): "Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching", *Teaching and teacher education* 21.8: 935-948.
- Zhang, L. & R. J. Sternberg. (2002): "Thinking styles and teachers' characteristics", *International Journal of Psychology* 37.1: 3-12.
- Zint, M. (2002): "Comparing three attitude-behavior theories for predicting science teachers' intentions", *Journal of research in science teaching* 39.9: 819-844.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΙΝΑΚΕΣ

ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ Α.1α

Ερώτηση		Σύνολο	Άνδρας	Γυναίκα	Άγαμος	Έγγαμος	Διαζευγ.	Συμβίωση
9.1	Θεωρώ ότι το περιεχόμενο του γνωστικού μου αντικειμένου (πχ μαθηματικά, φυσική κλπ) μου παρέχει όλες τις γνώσεις που χρειάζομαι για να διδάξω τους μαθητές μου.	3.04	3.12	2.99	3.05	2.96	3.00	3.05
9.2	Αποφεύγω να χρησιμοποιώ τις νέες τεχνολογίες (διαδίκτυο, διαδραστικοί πίνακες κ.ά.), γιατί δεν διασφαλίζουν πάντα την κατάρκτηση του περιεχομένου του μαθήματός μου.	1.78	1.87	1.72	1.88	1.57	1.60	1.77
9.3	Συμβουλευόμαι σπάνια ή ποτέ το πρόγραμμα σπουδών του γνωστικού μου αντικειμένου (Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ.) για να διεξάγω το μάθημά μου.	2.33	2.40	2.28	2.33	2.38	2.10	2.55
9.4	Αξιολογώ τους μαθητές μου με το γνωστό τρόπο της προφορικής και γραπτής δοκιμασίας.	2.88	2.99	2.81	2.96	2.91	2.70	2.50
9.5	Έχω την άποψη ότι η άριστη γνώση του γνωστικού αντικείμενου υπερσχύει από την όποια παιδαγωγική κατάρκτηση και με εξοπλίζει να διδάσκω αποδοτικά.	2.11	2.13	2.10	2.14	1.96	2.60	2.14
9.6	Έχω την πεποίθηση ότι το διαθεματικό πρόγραμμα σπουδών δεν αποτελεί πανάκεια και μπορεί να προκαλέσει ακόμα και σύγχυση στην κατάρκτηση των εννοιών του μαθήματός μου.	2.57	2.49	2.61	2.68	2.49	2.50	1.95
9.7	Στηρίζω το μάθημά μου αποκλειστικά και μόνο στα βασικά εγχειρίδια (βιβλίο μαθητή και τετράδια εργασιών), γιατί οι μαθητές μου νιώθουν ασφάλεια σε αυτά.	2.05	2.12	2.02	2.01	2.22	2.10	1.73
9.8	Εκτιμώ ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης οφείλουν να διεξάγονται αποκλειστικά και μόνο στο περιεχόμενο του γνωστικού μου αντικειμένου.	2.05	2.10	2.02	2.07	2.00	1.70	2.00

ΠΙΝΑΚΑΣ Α.1β

Ερώτηση							
	Σύνολο	Όχι Δευτ.	Δεύτ. Πτυχ.	Όχι Μάστερ	Μάστερ	Όχι Διδ.	Διδακτορικό
9.1	Θεωρώ ότι το περιεχόμενο του γνωστικού μου αντικειμένου (πχ μαθηματικά, φυσική κλπ) μου παρέχει όλες τις γνώσεις που χρειάζομαι για να διδάξω τους μαθητές μου.	3.04	3.04	3.14	3.04	3.09	2.84
9.2	Αποφεύγω να χρησιμοποιώ τις νέες τεχνολογίες (διαδίκτυο, διαδραστικοί πίνακες κ.ά.), γιατί δεν διασφαλίζουν πάντα την κατάκτηση του περιεχομένου του μαθήματός μου.	1.78	1.80	1.81	1.88	1.79	1.88
9.3	Συμβουλευόμαι σπάνια ή ποτέ το πρόγραμμα σπουδών του γνωστικού μου αντικειμένου (Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ.) για να διεξάγω το μάθημά μου.	2.33	2.49	2.00	2.53	2.25	2.28
9.4	Αξιολογώ τους μαθητές μου με το γνωστό τρόπο της προφορικής και γραπτής δοκιμασίας.	2.88	3.00	2.56	2.90	2.93	2.80
9.5	Έχω την άποψη ότι η άριστη γνώση του γνωστικού αντικείμενου υπερισχύει από την όποια παιδαγωγική κατάρτιση και με εξοπλίζει να διδάσκω αποδοτικά.	2.11	2.15	2.26	2.30	2.01	2.56
9.6	Έχω την πεποίθηση ότι το διαθεματικό πρόγραμμα σπουδών δεν αποτελεί πανάκεια και μπορεί να προκαλέσει ακόμα και σύγχυση στην κατάκτηση των εννοιών του μαθήματός μου.	2.57	2.61	2.32	2.50	2.63	2.71
9.7	Στηρίζω το μάθημά μου αποκλειστικά και μόνο στα βασικά εγχειρίδια (βιβλίο μαθητή και τετράδια εργασιών), γιατί οι μαθητές μου νιώθουν ασφάλεια σε αυτά.	2.05	2.04	1.60	2.02	1.89	2.04
9.8	Εκτιμώ ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης οφείλουν να διεξάγονται αποκλειστικά και μόνο στο περιεχόμενο του γνωστικού μου αντικειμένου.	2.05	1.99	1.88	2.11	1.80	2.48

ΠΙΝΑΚΑΣ Α.1γ

		Σύνολο	Όχι Παιδ.	Παιδαγ.	Αναπληρ.	Μόνιμος
9.1	Θεωρώ ότι το περιεχόμενο του γνωστικού μου αντικειμένου (πχ μαθηματικά, φυσική κλπ) μου παρέχει όλες τις γνώσεις που χρειάζομαι για να διδάξω τους μαθητές μου.	3.04	3.13	2.99	3.08	3.00
9.2	Αποφεύγω να χρησιμοποιώ τις νέες τεχνολογίες (διαδίκτυο, διαδραστικοί πίνακες κ.ά.), γιατί δεν διασφαλίζουν πάντα την κατάρκτηση του περιεχομένου του μαθήματός μου.	1.78	1.75	1.86	1.77	1.78
9.3	Συμβουλευόμαι σπάνια ή ποτέ το πρόγραμμα σπουδών του γνωστικού μου αντικειμένου (Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ.) για να διεξάγω το μάθημά μου.	2.33	2.38	2.42	2.26	2.44
9.4	Αξιολογώ τους μαθητές μου με το γνωστό τρόπο της προφορικής και γραπτής δοκιμασίας.	2.88	2.93	2.90	3.09	2.73
9.5	Έχω την άποψη ότι η άριστη γνώση του γνωστικού αντικείμενου υπερισχύει από την όποια παιδαγωγική κατάρτιση και με εξοπλίζει να διδάσκω αποδοτικά.	2.11	2.11	2.24	2.11	2.09
9.6	Έχω την πεποίθηση ότι το διαθεματικό πρόγραμμα σπουδών δεν αποτελεί πανάκεια και μπορεί να προκαλέσει ακόμα και σύγχυση στην κατάρκτηση των εννοιών του μαθήματός μου.	2.57	2.56	2.56	2.60	2.52
9.7	Στηρίζω το μάθημά μου αποκλειστικά και μόνο στα βασικά εγχειρίδια (βιβλίο μαθητή και τετράδια εργασιών), γιατί οι μαθητές μου νιώθουν ασφάλεια σε αυτά.	2.05	1.92	2.00	2.08	2.01
9.8	Εκτιμώ ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης οφείλουν να διεξάγονται αποκλειστικά και μόνο στο περιεχόμενο του γνωστικού μου αντικειμένου.	2.05	1.92	2.03	2.09	2.00

ΠΙΝΑΚΑΣ Α.1δ

<i>Ερώτηση</i>		Σύνολο	Μαθημ.	Φιλολ.	Φυσικός	Θεολογ.	Άλλο
9.1	Θεωρώ ότι το περιεχόμενο του γνωστικού μου αντικειμένου (πχ μαθηματικά, φυσική κλπ) μου παρέχει όλες τις γνώσεις που χρειάζομαι για να διδάξω τους μαθητές μου.	3.04	2.93	3.05	2.82	3.16	3.43
9.2	Αποφεύγω να χρησιμοποιώ τις νέες τεχνολογίες (διαδίκτυο, διαδραστικοί πίνακες κ.ά.), γιατί δεν διασφαλίζουν πάντα την κατάρτιση του περιεχομένου του μαθήματός μου.	1.78	1.93	1.82	1.82	1.50	1.83
9.3	Συμβουλευόμαι σπάνια ή ποτέ το πρόγραμμα σπουδών του γνωστικού μου αντικειμένου (Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ.) για να διεξάγω το μάθημά μου.	2.33	2.51	2.42	2.07	2.35	2.20
9.4	Αξιολογώ τους μαθητές μου με το γνωστό τρόπο της προφορικής και γραπτής δοκιμασίας.	2.88	2.88	2.95	3.32	2.50	3.03
9.5	Έχω την άποψη ότι η άριστη γνώση του γνωστικού αντικείμενου υπερिशύει από την όποια παιδαγωγική κατάρτιση και με εξοπλίζει να διδάσκω αποδοτικά.	2.11	2.00	2.26	2.00	2.13	2.18
9.6	Έχω την πεποίθηση ότι το διαθεματικό πρόγραμμα σπουδών δεν αποτελεί πανάκεια και μπορεί να προκαλέσει ακόμα και σύγχυση στην κατάρτιση των εννοιών του μαθήματός μου.	2.57	2.61	2.82	2.30	2.19	2.83
9.7	Στηρίζω το μάθημά μου αποκλειστικά και μόνο στα βασικά εγχειρίδια (βιβλίο μαθητή και τετράδια εργασιών), γιατί οι μαθητές μου νιώθουν ασφάλεια σε αυτά.	2.05	2.05	1.68	2.32	2.03	2.37
9.8	Εκτιμώ ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης οφείλουν να διεξάγονται αποκλειστικά και μόνο στο περιεχόμενο του γνωστικού μου αντικειμένου.	2.05	1.86	1.79	2.26	2.28	2.03

	9.1		9.2		9.3		9.4		9.5		9.6		9.7		9.8	
	Παρ	t-stat	Παρ	t-stat	Παρ	t-stat	Παρ	t-stat	Παρ	t-stat	Παρ	t-stat	Παρ	t-stat	Παρ	t-stat
Γυναίκα	-0.12	-0.63	-0.33	-2.36	-0.13	-0.70	-0.43	-2.31	0.04	0.24	0.27	1.63	0.14	0.95	0.12	0.76
Παντρ.	-0.06	-0.29	-0.35	-2.24	-0.01	-0.03	0.11	0.52	-0.43	-2.26	-0.09	-0.50	0.35	2.09	-0.14	-0.80
Διαζευγ.	0.30	0.60	0.18	0.47	-0.33	-0.66	0.71	1.44	0.50	1.09	0.14	0.32	0.51	1.26	0.31	0.73
Συμβ.	0.19	0.54	0.05	0.20	0.13	0.38	-0.41	-1.21	0.09	0.29	-0.96	-3.14	-0.21	-0.77	-0.14	-0.47
Παιδαγ.	-0.15	-0.68	0.11	0.69	-0.43	-1.95	-0.16	-0.75	0.03	0.16	-0.03	-0.14	-0.18	-1.00	-0.04	-0.19
Δευτ. Πτυχ.	0.02	0.09	0.04	0.23	-0.74	-3.15	-0.42	-1.81	-0.13	-0.61	-0.38	-1.77	-0.51	-2.64	-0.30	-1.46
Μάστερ	0.04	0.17	-0.16	-0.97	-0.52	-2.42	-0.16	-0.73	-0.40	-1.99	0.09	0.46	-0.28	-1.58	-0.35	-1.87
Διδακ.	-0.51	-1.39	0.15	0.53	0.07	0.18	0.06	0.15	0.95	2.85	0.05	0.15	0.41	1.38	1.06	3.40
Μόνιμ.	-0.17	-0.91	-0.05	-0.38	0.10	0.52	-0.15	-0.83	-0.28	-1.61	-0.04	-0.25	0.04	0.24	-0.13	-0.81
Μαθημ.	-0.50	-1.88	0.21	1.09	-0.05	-0.21	0.20	0.77	-0.34	-1.41	0.01	0.06	0.21	1.00	-0.10	-0.46
Φυσ.	-0.46	-1.60	0.35	1.68	-0.60	-2.12	0.84	3.02	-0.19	-0.74	-0.27	-1.07	0.28	1.21	0.08	0.34
Φιλολ.	-0.39	-1.41	-0.07	-0.36	-0.12	-0.45	0.19	0.72	-0.14	-0.56	0.17	0.71	-0.11	-0.51	-0.26	-1.14
Θεολ.	-0.21	-0.70	-0.14	-0.62	-0.07	-0.24	-0.07	-0.25	-0.10	-0.35	-0.26	-0.99	0.17	0.69	0.17	0.65
Ηλικία	-0.02	-1.60	-0.02	-2.47	0.00	0.49	-0.03	-3.51	0.01	1.07	-0.02	-2.51	-0.02	-2.24	0.00	-0.59
Ηλικία >0	1.48	2.74	0.17	0.42	0.45	0.85	0.76	1.46	-0.09	-0.18	0.83	1.75	1.19	2.75	0.81	1.78
Χρόνια Εκπ.	0.11	1.29	0.09	1.46	-0.07	-0.86	0.10	1.19	-0.15	-1.94	0.17	2.26	0.02	0.33	-0.04	-0.50
Χρόνια Σχολ.	0.30	0.99	0.08	0.37	0.03	0.10	-0.34	-1.16	0.41	1.48	0.01	0.02	-0.40	-1.62	0.07	0.28
Σταθ.	2.35	4.58	2.26	6.02	2.66	5.31	3.78	7.63	2.30	5.00	2.22	4.91	1.71	4.17	1.58	3.63

Ερώτηση	Παρ.	ΜΤΣ	R-sq		9.1	9.2	9.3	9.4	9.5	9.6	9.7	9.8
9.1	217	1.231	0.082	9.1	1.00							
9.2	217	0.902	0.116	9.2	-0.03	1.00						
9.3	217	1.202	0.104	9.3	0.06	0.15	1.00					
9.4	217	1.189	0.153	9.4	0.19	0.05	0.12	1.00				
9.5	217	1.104	0.104	9.5	0.01	0.21	0.28	-0.01	1.00			
9.6	217	1.084	0.137	9.6	0.18	0.01	0.15	0.04	0.09	1.00		
9.7	217	0.984	0.138	9.7	0.15	0.19	0.13	0.05	0.19	0.11	1.00	
9.8	217	1.041	0.119	9.8	0.05	0.08	0.11	0.02	0.13	0.06	0.28	1.00

ΠΙΝΑΚΑΣ Α.2α

<i>Ερώτηση</i>		Σύνολο	Άνδρας	Γυναίκα	Άγαμος	Έγγαμος	Διαζευγ.	Συμβίωση
10.1	Η άμεση διδασκαλία, όπως η αφήγηση, ο μονόλογος, η διάλεξη κ.ά, συνιστά την πιο ενδεδειγμένη μορφή μετάδοσης της γνώσης, γιατί ταιριάζει καλύτερα με τη φύση του γνωστικού μου αντικειμένου.	2.00	2.07	1.95	1.97	1.85	2.70	2.23
10.2	Οι διαδικασίες διαλεκτικής αντιπαράθεσης (συζήτηση-διάλογος δασκάλου με μαθητές) προσφέρονται για την κατάκτηση του γνωστικού περιεχομένου του μαθήματός μου από τους μαθητές.	4.07	4.05	4.09	4.13	3.85	4.50	4.09
10.3	Η χρήση ομαδοσυνεργατικών μορφών διδασκαλίας και η εκπόνηση σχεδίων εργασίας (πχ. projects) δεν βοηθά ιδιαίτερα στην εμπέδωση των εννοιών που διδάσκω.	1.95	2.00	1.91	2.03	1.84	1.50	1.62
10.4	Η μηχανική αποστήθιση της γνώσης μέσα από τη συνεχή επανάληψη, που ενισχύει τη μνήμη, αποτελεί ένα πολύ δόκιμο τρόπο μάθησης.	2.18	2.07	2.24	2.24	2.13	2.60	1.45
10.5	Η ενεργητική διερεύνηση/ανακάλυψη της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές είναι χρονοβόρα και εκτιμώ ότι απευθύνεται σε μεγαλύτερες ηλικίες μαθητών.	2.11	2.35	1.96	2.23	2.12	1.60	1.55
10.6	Η παρουσίαση της γνώσης με τη χρήση εποπτικού υλικού ενεργοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών, ωστόσο διασπά τη συνοχή της προσοχής τους από την κατανόηση κεντρικών εννοιών του μαθήματός μου.	2.28	2.36	2.23	2.45	2.05	1.70	1.95
10.7	Η βιωματική προσέγγιση της γνώσης μέσα από επισκέψεις των μαθητών στο φυσικό, ανθρωπογενές, πολιτιστικό και λοιπό περιβάλλον δεν συμβάλλει ιδιαίτερα στην απόκτηση και εμπέδωση της νέας γνώσης.	1.69	1.77	1.64	1.79	1.56	1.40	1.18
10.8	Ο σχεδιασμός και η οργάνωση της διδασκαλίας (χρήση σχεδίου μαθήματος) στέκονται ως εμπόδια για να διδάξω ελεύθερα και δημιουργικά.	2.26	2.22	2.28	2.37	1.99	2.60	1.91
10.9	Η προβολή του γνωστικού περιεχομένου με ποικίλους τρόπους (εικόνες, σχηματικές αναπαραστάσεις, δραματοποιήσεις, παιχνίδια με λέξεις, κ.ά.) κατά τη διδασκαλία ενδείκνυται κυρίως για μικρότερες ηλικίες.	2.18	2.33	2.09	2.30	2.00	2.00	1.86

ΠΙΝΑΚΑΣ Α.2β

Ερώτηση	Σύνολο	Όχι Παιδ.	Παιδαγ.	Αναπληρ.	Μόνιμος
10.1 Η άμεση διδασκαλία, όπως η αφήγηση, ο μονόλογος, η διάλεξη κ.ά, συνιστά την πιο ενδεδειγμένη μορφή μετάδοσης της γνώσης, γιατί ταιριάζει καλύτερα με τη φύση του γνωστικού μου αντικειμένου.	2.00	1.97	2.06	1.92	2.05
10.2 Οι διαδικασίες διαλεκτικής αντιπαράθεσης (συζήτηση-διάλογος δασκάλου με μαθητές) προσφέρονται για την κατάκτηση του γνωστικού περιεχομένου του μαθήματός μου από τους μαθητές.	4.07	4.16	3.94	4.06	4.08
10.3 Η χρήση ομαδοσυνεργατικών μορφών διδασκαλίας και η εκπόνηση σχεδίων εργασίας (πχ. projects) δεν βοηθά ιδιαίτερα στην εμπέδωση των εννοιών που διδάσκω.	1.95	1.87	1.95	1.84	2.03
10.4 Η μηχανική αποστήθιση της γνώσης μέσα από τη συνεχή επανάληψη, που ενισχύει τη μνήμη, αποτελεί ένα πολύ δόκιμο τρόπο μάθησης.	2.18	2.24	2.10	2.22	2.11
10.5 Η ενεργητική διερεύνηση/ανακάλυψη της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές είναι χρονοβόρα και εκτιμώ ότι απευθύνεται σε μεγαλύτερες ηλικίες μαθητών.	2.11	2.03	2.22	2.15	2.09
10.6 Η παρουσίαση της γνώσης με τη χρήση εποπτικού υλικού ενεργοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών, ωστόσο διασπά τη συνοχή της προσοχής τους από την κατανόηση κεντρικών εννοιών του μαθήματός μου.	2.28	2.35	2.20	2.26	2.29
10.7 Η βιωματική προσέγγιση της γνώσης μέσα από επισκέψεις των μαθητών στο φυσικό, ανθρωπογενές, πολιτιστικό και λοιπό περιβάλλον δεν συμβάλλει ιδιαίτερα στην απόκτηση και εμπέδωση της νέας γνώσης.	1.69	1.68	1.73	1.68	1.69
10.8 Ο σχεδιασμός και η οργάνωση της διδασκαλίας (χρήση σχεδίου μαθήματος) στέκονται ως εμπόδια για να διδάξω ελεύθερα και δημιουργικά.	2.26	2.20	2.37	2.21	2.27
10.9 Η προβολή του γνωστικού περιεχομένου με ποικίλους τρόπους (εικόνες, σχηματικές αναπαραστάσεις, δραματοποιήσεις, παιχνίδια με λέξεις, κ.ά.) κατά τη διδασκαλία ενδείκνυται κυρίως για μικρότερες ηλικίες.	2.18	2.36	2.03	2.17	2.20

ΠΙΝΑΚΑΣ Α.2γ

Ερώτηση		Σύνολο	Όχι Δευτ.	Δεύτ. Πτυχ.	Όχι Μάστερ	Μάστερ	Όχι Διδ.	Διδακτορικό
10.1	Η άμεση διδασκαλία, όπως η αφήγηση, ο μονόλογος, η διάλεξη κ.ά, συνιστά την πιο ενδεδειγμένη μορφή μετάδοσης της γνώσης, γιατί ταιριάζει καλύτερα με τη φύση του γνωστικού μου αντικειμένου.	2.00	2.05	1.86	2.12	1.89	2.04	1.80
10.2	Οι διαδικασίες διαλεκτικής αντιπαράθεσης (συζήτηση-διάλογος δασκάλου με μαθητές) προσφέρονται για την κατάκτηση του γνωστικού περιεχομένου του μαθήματός μου από τους μαθητές.	4.07	4.01	4.23	4.02	4.09	4.06	4.00
10.3	Η χρήση ομαδοσυνεργατικών μορφών διδασκαλίας και η εκπόνηση σχεδίων εργασίας (πχ. projects) δεν βοηθά ιδιαίτερα στην εμπέδωση των εννοιών που διδάσκω.	1.95	1.99	1.53	1.91	1.90	1.93	1.68
10.4	Η μηχανική αποστήθιση της γνώσης μέσα από τη συνεχή επανάληψη, που ενισχύει τη μνήμη, αποτελεί ένα πολύ δόκιμο τρόπο μάθησης.	2.18	2.10	2.51	2.17	2.18	2.18	2.08
10.5	Η ενεργητική διερεύνηση/ανακάλυψη της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές είναι χρονοβόρα και εκτιμώ ότι απευθύνεται σε μεγαλύτερες ηλικίες μαθητών.	2.11	2.11	2.21	2.28	1.94	2.13	2.12
10.6	Η παρουσίαση της γνώσης με τη χρήση εποπτικού υλικού ενεργοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών, ωστόσο διασπά τη συνοχή της προσοχής τους από την κατανόηση κεντρικών εννοιών του μαθήματός μου.	2.28	2.32	2.09	2.17	2.41	2.24	2.60
10.7	Η βιωματική προσέγγιση της γνώσης μέσα από επισκέψεις των μαθητών στο φυσικό, ανθρωπογενές, πολιτιστικό και λοιπό περιβάλλον δεν συμβάλλει ιδιαίτερα στην απόκτηση και εμπέδωση της νέας γνώσης.	1.69	1.72	1.63	1.69	1.72	1.71	1.64
10.8	Ο σχεδιασμός και η οργάνωση της διδασκαλίας (χρήση σχεδίου μαθήματος) στέκονται ως εμπόδια για να διδάξω ελεύθερα και δημιουργικά.	2.26	2.40	1.79	2.35	2.21	2.32	1.96
10.9	Η προβολή του γνωστικού περιεχομένου με ποικίλους τρόπους (εικόνες, σχηματικές αναπαραστάσεις, δραματοποιήσεις, παιχνίδια με λέξεις, κ.ά.) κατά τη διδασκαλία ενδείκνυται κυρίως για μικρότερες ηλικίες.	2.18	2.16	2.35	2.19	2.21	2.14	2.64

ΠΙΝΑΚΑΣ Α.2δ

Ερώτηση		Σύνολο	Μαθημ.	Φιλολ.	Φυσικός	Θεολογ.	Άλλο
10.1	Η άμεση διδασκαλία, όπως η αφήγηση, ο μονόλογος, η διάλεξη κ.ά, συνιστά την πιο ενδεδειγμένη μορφή μετάδοσης της γνώσης, γιατί ταιριάζει καλύτερα με τη φύση του γνωστικού μου αντικειμένου.	2.00	2.00	2.10	1.88	1.92	2.30
10.2	Οι διαδικασίες διαλεκτικής αντιπαράθεσης (συζήτηση-διάλογος δασκάλου με μαθητές) προσφέρονται για την κατάκτηση του γνωστικού περιεχομένου του μαθήματός μου από τους μαθητές.	4.07	4.22	4.26	3.86	3.97	3.97
10.3	Η χρήση ομαδοσυνεργατικών μορφών διδασκαλίας και η εκπόνηση σχεδίων εργασίας (πχ. projects) δεν βοηθά ιδιαίτερα στην εμπέδωση των εννοιών που διδάσκω.	1.95	1.78	1.95	2.23	1.67	2.17
10.4	Η μηχανική αποστήθιση της γνώσης μέσα από τη συνεχή επανάληψη, που ενισχύει τη μνήμη, αποτελεί ένα πολύ δόκιμο τρόπο μάθησης.	2.18	2.09	2.18	2.26	1.89	2.47
10.5	Η ενεργητική διερεύνηση/ανακάλυψη της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές είναι χρονοβόρα και εκτιμώ ότι απευθύνεται σε μεγαλύτερες ηλικίες μαθητών.	2.11	2.07	2.18	2.32	1.97	2.07
10.6	Η παρουσίαση της γνώσης με τη χρήση εποπτικού υλικού ενεργοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών, ωστόσο διασπά τη συνοχή της προσοχής τους από την κατανόηση κεντρικών εννοιών του μαθήματός μου.	2.28	2.12	2.42	2.23	2.25	2.23
10.7	Η βιωματική προσέγγιση της γνώσης μέσα από επισκέψεις των μαθητών στο φυσικό, ανθρωπογενές, πολιτιστικό και λοιπό περιβάλλον δεν συμβάλλει ιδιαίτερα στην απόκτηση και εμπέδωση της νέας γνώσης.	1.69	1.47	1.77	1.86	1.68	1.70
10.8	Ο σχεδιασμός και η οργάνωση της διδασκαλίας (χρήση σχεδίου μαθήματος) στέκονται ως εμπόδια για να διδάξω ελεύθερα και δημιουργικά.	2.26	2.26	2.31	2.27	2.08	2.13
10.9	Η προβολή του γνωστικού περιεχομένου με ποικίλους τρόπους (εικόνες, σχηματικές αναπαραστάσεις, δραματοποιήσεις, παιχνίδια με λέξεις, κ.ά.) κατά τη διδασκαλία ενδείκνυται κυρίως για μικρότερες ηλικίες.	2.18	2.10	2.44	2.07	1.89	2.40

	10.1		10.2		10.3		10.4		10.5		10.6		10.7		10.8		10.9	
	Συντ.	t-stat	Συντ.	t-stat	Συντ.	t-stat	Συντ.	t-stat	Συντ.	t-stat	Συντ.	t-stat	Συντ.	t-stat	Συντ.	t-stat	Συντ.	t-stat
Γυναίκα	-0.19	-1.22	-0.14	-0.98	0.08	0.54	0.33	1.91	-0.38	-2.34	-0.09	-0.52	-0.15	-1.06	-0.15	-0.90	-0.03	-0.15
Παντρ.	-0.22	-1.31	-0.03	-0.20	-0.11	-0.66	-0.05	-0.28	-0.21	-1.16	-0.43	-2.24	-0.19	-1.19	-0.36	-1.87	-0.36	-1.84
Διαζευγ.	1.22	3.15	0.22	0.61	-0.30	-0.78	-0.19	-0.43	-0.37	-0.90	-0.83	-1.88	-0.24	-0.64	1.15	2.64	-0.12	-0.27
Συμβ.	0.11	0.42	-0.05	-0.19	-0.54	-2.05	-0.86	-2.89	-0.63	-2.26	-0.66	-2.23	-0.71	-2.86	-0.72	-2.44	-0.59	-1.94
Παιδαγ.	-0.02	-0.10	-0.24	-1.41	-0.16	-0.86	-0.16	-0.80	-0.10	-0.53	-0.14	-0.70	-0.04	-0.25	-0.12	-0.60	-0.52	-2.51
Δευτ.																		
Πτυχ.	-0.43	-2.25	0.19	1.04	-0.49	-2.54	0.34	1.56	-0.02	-0.09	-0.24	-1.11	-0.09	-0.51	-0.79	-3.65	-0.05	-0.21
Μάστερ	-0.27	-1.48	-0.03	-0.17	-0.17	-0.93	0.00	0.02	-0.46	-2.43	0.14	0.67	-0.03	-0.18	-0.33	-1.65	-0.35	-1.68
Διδασκ.	-0.37	-1.28	-0.03	-0.12	-0.54	-1.83	-0.13	-0.39	-0.06	-0.19	0.18	0.55	0.08	0.30	-0.12	-0.35	0.24	0.73
Μόνιμ.	0.11	0.73	0.03	0.19	0.23	1.52	-0.12	-0.70	-0.02	-0.09	0.01	0.09	0.03	0.24	0.23	1.33	0.17	0.98
Μαθημ.	-0.26	-1.21	0.38	1.87	-0.28	-1.30	0.00	-0.01	0.08	0.33	-0.34	-1.41	-0.34	-1.66	-0.22	-0.92	-0.09	-0.35
Φυσ.	-0.47	-2.03	0.22	1.02	0.02	0.09	0.20	0.78	0.40	1.66	-0.25	-0.95	0.10	0.45	0.02	0.08	-0.10	-0.38
Φιλολ.	-0.33	-1.53	0.50	2.43	-0.04	-0.18	0.01	0.02	0.24	1.06	-0.11	-0.44	0.11	0.55	-0.02	-0.07	0.15	0.62
Θεολ.	-0.46	-1.91	0.06	0.28	-0.24	-0.99	-0.34	-1.25	0.13	0.51	-0.12	-0.45	0.01	0.02	-0.19	-0.69	-0.30	-1.07
Ηλικία	-0.01	-1.91	-0.02	-2.17	-0.02	-2.03	0.00	-0.17	-0.01	-0.75	-0.02	-1.85	-0.02	-2.81	-0.03	-3.51	-0.01	-1.30
Ηλικία >0	0.41	0.98	0.78	1.96	0.74	1.75	-0.29	-0.62	0.66	1.49	0.63	1.33	1.17	2.95	1.39	2.97	0.54	1.11
Χρόνια																		
Εκπ.	0.13	1.83	0.02	0.26	0.15	2.14	0.04	0.55	0.05	0.71	0.16	2.03	0.02	0.28	0.09	1.17	0.12	1.54
Χρόνια																		
Σχολ.	-0.12	-0.50	-0.10	-0.43	-0.20	-0.83	0.09	0.33	-0.15	-0.58	-0.50	-1.86	-0.09	-0.39	-0.16	-0.60	-0.62	-2.26
Σταθ.	2.61	6.52	3.84	10.09	1.99	4.94	2.32	5.14	2.20	5.22	2.82	6.22	1.65	4.35	2.54	5.67	2.92	6.36

Ερώτηση	Παρ.	ΜΤΣ	R-sq		10.1	10.2	10.3	10.4	10.5	10.6	10.7	10.8	10.9
10.1	225	0.999	0.126	10.1	1								
10.2	225	0.949	0.085	10.2	-0.11	1							
10.3	225	1.004	0.106	10.3	0.206	-0.198	1						
10.4	225	1.128	0.095	10.4	0.081	0.018	0.092	1					
10.5	225	1.052	0.107	10.5	0.184	-0.213	0.111	0.215	1				
10.6	225	1.13	0.117	10.6	0.208	-0.136	0.216	0.102	0.38	1			
10.7	225	0.946	0.114	10.7	0.094	-0.164	0.081	0.117	0.22	0.123	1		
10.8	225	1.119	0.173	10.8	0.224	0.009	0.229	0.101	0.157	0.169	0.074	1	
10.9	225	1.144	0.111	10.9	0.172	-0.137	0.167	0.155	0.354	0.339	0.199	0.311	1

ΠΙΝΑΚΑΣ Α.3α

<i>Ερώτηση</i>		Σύνολο	Άνδρας	Γυναίκα	Άγαμος	Έγγαμος	Διαζευγ.	Συμβίωση
11.1	Διαχειρίζομαι προβλήματα της τάξης χωρίς να τα παραπέμπω σε άλλους φορείς για την επίλυσή τους (διευθυντή, σύμβουλο, σύλλογο γονέων κλπ).	3.11	3.21	3.04	3.07	3.15	3.30	3.23
11.2	Ελέγχω με πολλαπλούς τρόπους αν οι μαθητές κατέκτησαν της στόχους του μαθήματός μου, έτσι ώστε να μην τους δημιουργούνται κενά.	4.19	4.13	4.23	4.22	4.01	4.30	4.59
11.3	Εκλαμβάνω τα περιστασιακά λάθη των μαθητών μου ως 'αφορμή' για μάθηση.	4.19	4.20	4.18	4.17	4.18	4.50	4.27
11.4	Αναμορφώνω και διαφοροποιώ το αναλυτικό πρόγραμμα στο μικροεπίπεδο της τάξης μου, ώστε να μάθουν όλοι οι μαθητές μου.	4.16	4.02	4.25	4.21	4.09	3.70	4.23
11.5	Εμπλέκομαι ενεργά στον εμπλουτισμό της δικής μου μάθησης και στην αυτομόρφωσή μου για επικαιροποίηση των γνώσεων μου στο γνωστικό αντικείμενο που διδάσκω.	4.32	4.32	4.33	4.28	4.38	4.50	4.45
11.6	Αναλαμβάνω πρόσθετες διοικητικές, διδακτικές και λοιπές ευθύνες και υποχρεώσεις, επειδή πιστεύω στη σπουδαιότητα του λειτουργήματός μου.	3.75	3.85	3.69	3.77	3.63	3.50	4.14

ΠΙΝΑΚΑΣ Α.3β

<i>Ερώτηση</i>		Σύνολο	Όχι Παιδ.	Παιδαγ.	Αναπληρ.	Μόνιμος
11.1	Διαχειρίζομαι προβλήματα της τάξης χωρίς να τα παραπέμπω σε άλλους φορείς για την επίλυσή τους (διευθυντή, σύμβουλο, σύλλογο γονέων κλπ).	3.11	3.23	3.03	3.06	3.17
11.2	Ελέγχω με πολλαπλούς τρόπους αν οι μαθητές κατέκτησαν της στόχους του μαθήματός μου, έτσι ώστε να μην τους δημιουργούνται κενά.	4.19	4.25	4.19	4.27	4.13
11.3	Εκλαμβάνω τα περιστασιακά λάθη των μαθητών μου ως 'αφορμή' για μάθηση.	4.19	4.21	4.10	4.30	4.09
11.4	Αναμορφώνω και διαφοροποιώ το αναλυτικό πρόγραμμα στο μικροεπίπεδο της τάξης μου, ώστε να μάθουν όλοι οι μαθητές μου.	4.16	4.27	4.13	4.19	4.16
11.5	Εμπλέκομαι ενεργά στον εμπλουτισμό της δικής μου μάθησης και στην αυτομόρφωσή μου για επικαιροποίηση των γνώσεων μου στο γνωστικό αντικείμενο που διδάσκω.	4.32	4.48	4.21	4.42	4.24
11.6	Αναλαμβάνω πρόσθετες διοικητικές, διδακτικές και λοιπές ευθύνες και υποχρεώσεις, επειδή πιστεύω στη σπουδαιότητα του λειτουργήματός μου.	3.75	3.86	3.66	3.78	3.74

ΠΙΝΑΚΑΣ Α.3γ

Ερώτηση	Σύνολο	Όχι Δευτ.	Δεύτ. Πτυχ.	Όχι Μάστερ	Μάστερ	Όχι Διδ.	Διδακτορικό
11.1 Διαχειρίζομαι προβλήματα της τάξης χωρίς να τα παραπέμπω σε άλλους φορείς για την επίλυσή τους (διευθυντή, σύμβουλο, σύλλογο γονέων κλπ).	3.11	3.14	3.09	3.05	3.24	3.07	3.64
11.2 Ελέγχω με πολλαπλούς τρόπους αν οι μαθητές κατέκτησαν της στόχους του μαθήματός μου, έτσι ώστε να μην τους δημιουργούνται κενά.	4.19	4.16	4.47	4.19	4.25	4.17	4.60
11.3 Εκλαμβάνω τα περιστασιακά λάθη των μαθητών μου ως 'αφορμή' για μάθηση.	4.19	4.12	4.33	4.09	4.24	4.15	4.20
11.4 Αναμορφώνω και διαφοροποιώ το αναλυτικό πρόγραμμα στο μικροεπίπεδο της τάξης μου, ώστε να μάθουν όλοι οι μαθητές μου.	4.16	4.16	4.37	4.10	4.33	4.20	4.24
11.5 Εμπλέκομαι ενεργά στον εμπλουτισμό της δικής μου μάθησης και στην αυτομόρφωσή μου για επικαιροποίηση των γνώσεων μου στο γνωστικό αντικείμενο που διδάσκω.	4.32	4.32	4.49	4.26	4.46	4.34	4.44
11.6 Αναλαμβάνω πρόσθετες διοικητικές, διδακτικές και λοιπές ευθύνες και υποχρεώσεις, επειδή πιστεύω στη σπουδαιότητα του λειτουργήματός μου.	3.75	3.78	3.70	3.79	3.73	3.72	4.12

ΠΙΝΑΚΑΣ Α.3δ

<i>Ερώτηση</i>		Σύνολο	Μαθημ.	Φιλολ.	Φυσικός	Θεολογ.	Άλλο
11.1	Διαχειρίζομαι προβλήματα της τάξης χωρίς να τα παραπέμπω σε άλλους φορείς για την επίλυσή τους (διευθυντή, σύμβουλο, σύλλογο γονέων κλπ).	3.11	3.47	3.26	3.19	2.81	2.77
11.2	Ελέγχω με πολλαπλούς τρόπους αν οι μαθητές κατέκτησαν της στόχους του μαθήματός μου, έτσι ώστε να μην τους δημιουργούνται κενά.	4.19	4.14	4.45	4.14	4.38	3.63
11.3	Εκλαμβάνω τα περιστασιακά λάθη των μαθητών μου ως 'αφορμή' για μάθηση.	4.19	4.26	4.24	4.14	4.14	4.27
11.4	Αναμορφώνω και διαφοροποιώ το αναλυτικό πρόγραμμα στο μικροεπίπεδο της τάξης μου, ώστε να μάθουν όλοι οι μαθητές μου.	4.16	4.25	4.26	4.14	4.08	3.93
11.5	Εμπλέκομαι ενεργά στον εμπλουτισμό της δικής μου μάθησης και στην αυτομόρφωσή μου για επικαιροποίηση των γνώσεων μου στο γνωστικό αντικείμενο που διδάσκω.	4.32	4.53	4.47	4.33	4.24	3.83
11.6	Αναλαμβάνω πρόσθετες διοικητικές, διδακτικές και λοιπές ευθύνες και υποχρεώσεις, επειδή πιστεύω στη σπουδαιότητα του λειτουργήματός μου.	3.75	3.91	3.73	3.60	3.76	3.63

ΠΙΝΑΚΑΣ Α.3ε

	11.1		11.2		11.3		11.4		11.5		11.6	
	Συντ.	t-stat	Συντ.	t-stat	Συντ.	t-stat	Συντ.	t-stat	Συντ.	t-stat	Συντ.	t-stat
Γυναίκα	-0.09	-0.56	0.04	0.35	-0.04	-0.27	0.22	1.65	-0.06	-0.47	-0.34	-2.06
Παντρ.	-0.09	-0.47	-0.16	-1.15	0.08	0.52	0.04	0.27	0.25	1.79	-0.11	-0.60
Διαζευγ.	0.12	0.29	0.45	1.39	0.29	0.78	-0.42	-1.24	0.21	0.66	-0.46	-1.10
Συμβ.	0.18	0.63	0.36	1.64	0.22	0.92	0.05	0.20	0.25	1.14	0.37	1.32
Παιδαγ.	-0.03	-0.16	0.18	1.24	0.10	0.62	0.07	0.44	-0.16	-1.11	-0.37	-1.90
Δευτ. Πτυχ.	-0.08	-0.37	0.31	1.91	0.31	1.70	0.36	2.13	0.16	0.99	-0.22	-1.05
Μάστερ	0.14	0.74	0.14	0.91	0.24	1.42	0.32	2.07	0.11	0.73	-0.30	-1.56
Διδακ.	0.44	1.36	0.22	0.88	-0.22	-0.80	-0.13	-0.50	-0.11	-0.45	0.33	1.05
Μόνιμ.	-0.11	-0.63	-0.13	-1.04	-0.29	-2.03	-0.07	-0.53	-0.17	-1.34	-0.05	-0.32
Μαθημ.	0.85	3.57	0.13	0.74	0.24	1.17	0.00	-0.01	0.40	2.27	0.09	0.40
Φυσ.	0.52	2.04	0.15	0.79	0.16	0.73	-0.02	-0.11	0.19	1.00	-0.11	-0.46
Φιλολ.	0.40	1.67	0.27	1.49	0.12	0.58	-0.02	-0.10	0.30	1.65	-0.16	-0.68
Θεολ.	0.35	1.29	0.27	1.32	0.12	0.52	-0.20	-0.93	0.07	0.35	-0.21	-0.79
Ηλικία	0.00	-0.04	0.01	1.66	-0.01	-1.04	0.00	-0.13	0.01	1.32	0.00	0.07
Ηλικία >0	-0.03	-0.07	-0.67	-1.90	0.17	0.42	-0.01	-0.03	-0.51	-1.45	0.16	0.36
Χρόνια Εκπ.	0.09	1.16	0.07	1.18	0.14	2.10	0.07	1.17	0.01	0.18	0.00	0.04
Χρόνια												
Σχολ.	0.12	0.45	-0.40	-2.02	-0.18	-0.82	-0.21	-0.98	-0.16	-0.82	-0.14	-0.53
Σταθ.	2.50	5.64	4.32	12.77	3.97	10.45	3.98	11.20	4.49	13.46	4.35	9.89

Ερώτηση	Παρ.	ΜΤΣ	R-sq
11.1	229	1.11	0.10
11.2	229	0.84	0.14
11.3	229	0.95	0.07
11.4	229	0.89	0.06
11.5	229	0.83	0.10
11.6	229	1.10	0.08

	11.1	11.2	11.3	11.4	11.5	11.6
11.1	1.00					
11.2	0.16	1.00				
11.3	-0.03	0.36	1.00			
11.4	0.08	0.35	0.38	1.00		
11.5	0.07	0.29	0.27	0.50	1.00	
11.6	-0.02	0.34	0.32	0.35	0.42	1.00

ΠΙΝΑΚΑΣ Α.4α

<i>Ερώτηση</i>		Σύνολο	Άνδρας	Γυναίκα	Άγαμος	Έγγαμος	Διαζευγ.	Συμβίωση
12.1	Αναθεωρώ ενίοτε διάφορες πτυχές της διδασκαλίας μου με σκοπό να την επανεξετάσω και να την αναβαθμίσω, ιδιαίτερα, μετά την ολοκλήρωση του μαθήματός μου, ή τουλάχιστον, μετά το πέρας του εξαμήνου ή/και του σχολικού έτους.	4.24	4.13	4.31	4.16	4.35	4.70	4.45
12.2	Εφαρμόζω το δικό μου σύστημα πεποιθήσεων και αξιών, που αντλώ από της ήδη διαμορφωμένες και δοκιμασμένες νοητικές μου αναπαραστάσεις/δομές, σε καταστάσεις κρίσης και ρουτίνας της τάξης.	3.46	3.53	3.42	3.52	3.27	3.50	3.68
12.3	Παίρνω ανατροφοδότηση από τους μαθητές μου για τους τρόπους προσέγγισης της διδασκαλίας μου, την οποία προσαρμόζω στις ατομικές τους ανάγκες και ιδιαιτερότητες.	4.28	4.19	4.34	4.26	4.34	4.30	4.36
12.4	Υποθέτω ότι οι μαθητές με πολύ καλές επιδόσεις στα φιλολογικά μαθήματα και στις θετικές επιστήμες υπερτερούν των άλλων γιατί έχουν επαγγελματική επιτυχία και προοπτική εξέλιξης.	2.02	2.35	1.82	2.02	2.13	1.90	1.77
12.5	Πειραματίζομαι με την εφαρμογή εναλλακτικών διδακτικών στρατηγικών με σκοπό την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.	3.86	3.71	3.95	3.83	3.96	3.90	3.73
12.6	Προχωρώ σε αυτοαξιολόγηση της δουλειάς μου για να αναβαθμίσω της διδακτικές μου ικανότητες και κατ'επέκταση τις διδακτικές μου πρακτικές.	4.23	4.15	4.27	4.28	4.04	4.40	4.27
12.7	Αποδίδω μεγαλύτερη σημασία στην έμφυτη ικανότητα του καλού εκπαιδευτικού και λιγότερο στην εκπαίδευση και κατάρτισή του, καθώς ο καλός δάσκαλος γεννιέται, δεν γίνεται.	2.18	2.13	2.20	2.34	1.79	1.70	2.23
12.8	Κρίνω ότι οι πολύ καλές/άριστες επιδόσεις των μαθητών οφείλονται στις βιογενετικές καταβολές της ευφυΐας τους και όχι σε τυχόν επίκτητα χαρακτηριστικά τους.	1.93	1.90	1.95	1.97	1.94	1.80	1.59
12.9	Η διδασκαλία μου- ενίοτε- απευθύνεται μόνο στους καλούς μαθητές, αφού οι αδύναμοι και κακοί μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν βασικές έννοιες του μαθήματός μου.	1.56	1.71	1.47	1.55	1.57	1.70	1.55

ΠΙΝΑΚΑΣ Α.4β

<i>Ερώτηση</i>		Σύνολο	Όχι Παιδ.	Παιδαγ.	Αναπληρ.	Μόνιμος
12.1	Αναθεωρώ ενίοτε διάφορες πτυχές της διδασκαλίας μου με σκοπό να την επανεξετάσω και να την αναβαθμίσω, ιδιαίτερα, μετά την ολοκλήρωση του μαθήματός μου, ή τουλάχιστον, μετά το πέρας του εξαμήνου ή/και του σχολικού έτους.	4.24	4.38	4.14	4.35	4.14
12.2	Εφαρμόζω το δικό μου σύστημα πεποιθήσεων και αξιών, που αντλώ από της ήδη διαμορφωμένες και δοκιμασμένες νοητικές μου αναπαραστάσεις/δομές, σε καταστάσεις κρίσης και ρουτίνας της τάξης.	3.46	3.43	3.44	3.46	3.48
12.3	Παίρνω ανατροφοδότηση από τους μαθητές μου για τους τρόπους προσέγγισης της διδασκαλίας μου, την οποία προσαρμόζω στις ατομικές τους ανάγκες και ιδιαιτερότητες.	4.28	4.30	4.30	4.33	4.24
12.4	Υποθέτω ότι οι μαθητές με πολύ καλές επιδόσεις στα φιλολογικά μαθήματα και στις θετικές επιστήμες υπερτερούν των άλλων γιατί έχουν επαγγελματική επιτυχία και προοπτική εξέλιξης.	2.02	2.15	1.91	1.95	2.12
12.5	Πειραματίζομαι με την εφαρμογή εναλλακτικών διδακτικών στρατηγικών με σκοπό την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.	3.86	3.98	3.72	3.94	3.77
12.6	Προχωρώ σε αυτοαξιολόγηση της δουλειάς μου για να αναβαθμίσω της διδακτικές μου ικανότητες και κατ'επέκταση τις διδακτικές μου πρακτικές.	4.23	4.28	4.16	4.26	4.21
12.7	Αποδίδω μεγαλύτερη σημασία στην έμφυτη ικανότητα του καλού εκπαιδευτικού και λιγότερο στην εκπαίδευση και κατάρτισή του, καθώς ο καλός δάσκαλος γεννιέται, δεν γίνεται.	2.18	2.08	2.24	2.13	2.23
12.8	Κρίνω ότι οι πολύ καλές/άριστες επιδόσεις των μαθητών οφείλονται στις βιογενετικές καταβολές της ευφυΐας τους και όχι σε τυχόν επίκτητα χαρακτηριστικά τους.	1.93	1.89	2.03	1.88	1.97
12.9	Η διδασκαλία μου- ενίοτε- απευθύνεται μόνο στους καλούς μαθητές, αφού οι αδύναμοι και κακοί μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν βασικές έννοιες του μαθήματός μου.	1.56	1.54	1.61	1.40	1.71

ΠΙΝΑΚΑΣ Α.4γ

Ερώτηση		Σύνολο	Όχι Δευτ.	Δεύτ. Πτυχ.	Όχι Μάστερ	Μάστερ	Όχι Διδ.	Διδακτορικό
12.1	Αναθεωρώ ενίοτε διάφορες πτυχές της διδασκαλίας μου με σκοπό να την επανεξετάσω και να την αναβαθμίσω, ιδιαίτερα, μετά την ολοκλήρωση του μαθήματός μου, ή τουλάχιστον, μετά το πέρας του εξαμήνου ή/και του σχολικού έτους.	4.24	4.22	4.49	4.25	4.28	4.21	4.72
12.2	Εφαρμόζω το δικό μου σύστημα πεποιθήσεων και αξιών, που αντλώ από της ήδη διαμορφωμένες και δοκιμασμένες νοητικές μου αναπαραστάσεις/δομές, σε καταστάσεις κρίσης και ρουτίνας της τάξης.	3.46	3.55	2.90	3.41	3.46	3.43	3.50
12.3	Παίρνω ανατροφοδότηση από τους μαθητές μου για τους τρόπους προσέγγισης της διδασκαλίας μου, την οποία προσαρμόζω στις ατομικές τους ανάγκες και ιδιαιτερότητες.	4.28	4.32	4.23	4.29	4.32	4.25	4.76
12.4	Υποθέτω ότι οι μαθητές με πολύ καλές επιδόσεις στα φιλολογικά μαθήματα και στις θετικές επιστήμες υπερτερούν των άλλων γιατί έχουν επαγγελματική επιτυχία και προοπτική εξέλιξης.	2.02	2.07	1.88	2.04	2.03	1.92	2.96
12.5	Πειραματίζομαι με την εφαρμογή εναλλακτικών διδακτικών στρατηγικών με σκοπό την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.	3.86	3.86	3.86	3.73	4.01	3.84	3.96
12.6	Προχωρώ σε αυτοαξιολόγηση της δουλειάς μου για να αναβαθμίσω της διδακτικές μου ικανότητες και κατ'επέκταση τις διδακτικές μου πρακτικές.	4.23	4.17	4.42	4.19	4.25	4.22	4.20
12.7	Αποδίδω μεγαλύτερη σημασία στην έμφυτη ικανότητα του καλού εκπαιδευτικού και λιγότερο στην εκπαίδευση και κατάρτισή του, καθώς ο καλός δάσκαλος γεννιέται, δεν γίνεται.	2.18	2.24	1.81	2.28	2.02	2.10	2.64
12.8	Κρίνω ότι οι πολύ καλές/άριστες επιδόσεις των μαθητών οφείλονται στις βιογενετικές καταβολές της ευφυΐας τους και όχι σε τυχόν επίκτητα χαρακτηριστικά τους.	1.93	2.02	1.70	1.89	2.04	1.96	1.96
12.9	Η διδασκαλία μου- ενίοτε- απευθύνεται μόνο στους καλούς μαθητές, αφού οι αδύναμοι και κακοί μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν βασικές έννοιες του μαθήματός μου.	1.56	1.61	1.42	1.47	1.70	1.49	2.24

Ερώτηση		Σύνολο	Μαθημ.	Φιλολ.	Φυσικός	Θεολογ.	Άλλο
12.1	Αναθεωρώ ενίοτε διάφορες πτυχές της διδασκαλίας μου με σκοπό να την επανεξετάσω και να την αναβαθμίσω, ιδιαίτερα, μετά την ολοκλήρωση του μαθήματός μου, ή τουλάχιστον, μετά το πέρας του εξαμήνου ή/και του σχολικού έτους.	4.24	4.07	4.48	4.25	4.19	4.00
12.2	Εφαρμόζω το δικό μου σύστημα πεποιθήσεων και αξιών, που αντλώ από της ήδη διαμορφωμένες και δοκιμασμένες νοητικές μου αναπαραστάσεις/δομές, σε καταστάσεις κρίσης και ρουτίνας της τάξης.	3.46	3.49	3.64	3.39	3.43	3.27
12.3	Παίρνω ανατροφοδότηση από τους μαθητές μου για τους τρόπους προσέγγισης της διδασκαλίας μου, την οποία προσαρμόζω στις ατομικές τους ανάγκες και ιδιαιτερότητες.	4.28	4.18	4.48	4.26	4.16	4.10
12.4	Υποθέτω ότι οι μαθητές με πολύ καλές επιδόσεις στα φιλολογικά μαθήματα και στις θετικές επιστήμες υπερτερούν των άλλων γιατί έχουν επαγγελματική επιτυχία και προοπτική εξέλιξης.	2.02	1.93	2.27	1.82	1.86	2.27
12.5	Πειραματίζομαι με την εφαρμογή εναλλακτικών διδακτικών στρατηγικών με σκοπό την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.	3.86	3.95	3.94	3.72	3.84	3.79
12.6	Προχωρώ σε αυτοαξιολόγηση της δουλειάς μου για να αναβαθμίσω της διδακτικές μου ικανότητες και κατ'επέκταση τις διδακτικές μου πρακτικές.	4.23	4.16	4.58	4.14	4.05	3.83
12.7	Αποδίδω μεγαλύτερη σημασία στην έμφυτη ικανότητα του καλού εκπαιδευτικού και λιγότερο στην εκπαίδευση και κατάρτισή του, καθώς ο καλός δάσκαλος γεννιέται, δεν γίνεται.	2.18	2.42	2.29	2.18	1.81	1.93
12.8	Κρίνω ότι οι πολύ καλές/άριστες επιδόσεις των μαθητών οφείλονται στις βιογενετικές καταβολές της ευφυΐας τους και όχι σε τυχόν επίκτητα χαρακτηριστικά τους.	1.93	1.77	2.05	2.05	1.73	1.97
12.9	Η διδασκαλία μου- ενίοτε- απευθύνεται μόνο στους καλούς μαθητές, αφού οι αδύναμοι και κακοί μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν βασικές έννοιες του μαθήματός μου.	1.56	1.42	2.00	1.42	1.30	1.70

	12.1		12.2		12.3		12.4		12.5		12.6		12.7		12.8		12.9	
			t-															
	Συντ.	t-stat	Συντ.	stat	Συντ.	t-stat	Συντ.	t-stat	Συντ.	t-stat	Συντ.	t-stat	Συντ.	t-stat	Συντ.	t-stat	Συντ.	t-stat
Γυναίκα	0.16	1.40	-0.02	-0.13	0.16	1.29	-0.50	-3.56	0.24	1.59	0.07	0.54	0.02	0.14	0.02	0.14	-0.27	-2.31
Παντρ.	0.16	1.23	-0.27	-1.40	-0.02	-0.16	-0.05	-0.32	0.00	0.01	-0.27	-1.90	-0.66	-3.61	0.08	0.44	-0.02	-0.17
Διαzeug.	0.36	1.22	0.19	0.43	-0.06	-0.19	-0.41	-1.15	-0.53	-1.39	-0.29	-0.89	-0.12	-0.29	0.14	0.36	0.08	0.26
Συμβ.	0.21	1.07	-0.12	-0.42	-0.07	-0.34	-0.43	-1.78	-0.37	-1.45	-0.14	-0.63	-0.22	-0.81	-0.42	-1.60	-0.06	-0.29
Παιδαγ.	-0.19	-1.36	-0.12	-0.59	0.07	0.50	-0.36	-2.11	-0.11	-0.62	-0.12	-0.81	-0.05	-0.26	0.20	1.07	0.42	2.99
Δευτ.																		
Πτυχ.	0.24	1.58	-0.80	-3.60	-0.10	-0.63	-0.51	-2.79	0.01	0.06	0.23	1.38	-0.53	-2.53	-0.18	-0.89	-0.09	-0.58
Μάστερ	-0.13	-0.93	-0.13	-0.63	0.01	0.08	-0.24	-1.46	0.30	1.67	-0.06	-0.39	-0.39	-2.01	0.21	1.13	0.44	3.12
Διδακ.	0.31	1.36	-0.02	-0.06	0.42	1.79	0.42	1.52	-0.16	-0.55	-0.38	-1.53	1.14	3.55	0.51	1.68	0.58	2.50
Μόνιμ.	-0.28	-2.40	-0.05	-0.26	-0.22	-1.82	-0.16	-1.16	-0.49	-3.31	-0.02	-0.18	0.02	0.14	0.13	0.87	0.07	0.55
Μαθημ.	0.06	0.34	0.31	1.27	-0.12	-0.73	-0.06	-0.32	0.24	1.17	0.01	0.05	0.46	2.00	-0.10	-0.47	0.02	0.11
Φυσ.	0.32	1.83	-0.09	-0.35	0.03	0.17	-0.46	-2.18	-0.11	-0.49	0.13	0.65	0.35	1.42	0.34	1.44	-0.02	-0.10
Φιλολ.	0.31	1.87	0.25	1.02	0.08	0.49	-0.13	-0.65	0.03	0.15	0.43	2.34	0.37	1.60	0.33	1.48	0.40	2.36
Θεολ.	0.01	0.06	0.13	0.49	-0.22	-1.15	-0.14	-0.64	0.06	0.23	-0.14	-0.67	-0.10	-0.37	-0.07	-0.30	-0.09	-0.48
Ηλικία	0.00	0.45	-0.01	-0.74	0.00	0.18	-0.02	-2.66	0.00	-0.54	0.00	-0.29	-0.02	-2.16	-0.01	-1.44	-0.02	-2.69
Ηλικια																		
>0	-0.54	-1.69	0.03	0.06	-0.17	-0.51	0.98	2.51	-0.23	-0.56	-0.33	-0.92	1.00	2.21	0.77	1.80	0.77	2.36
Χρόνια																		
Εκπ.	0.03	0.60	0.11	1.39	0.06	1.01	0.24	3.80	0.13	1.98	0.11	1.82	0.01	0.14	-0.12	-1.68	0.09	1.70
Χρόνια																		
Σχολ.	-0.14	-0.75	-0.17	-0.61	-0.07	-0.35	-0.07	-0.33	0.49	2.12	-0.40	-2.01	-0.07	-0.28	0.09	0.35	0.23	1.25
Σταθ.	4.62	14.79	3.82	8.25	4.36	13.44	2.35	6.22	3.58	8.96	4.76	13.94	1.99	4.52	1.38	3.33	0.66	2.08

Ερώτηση	Παρ.	ΜΤΣ	R-sq
12.1	228	0.77	0.17
12.2	228	1.14	0.09
12.3	228	0.80	0.09
12.4	228	0.93	0.27
12.5	228	0.98	0.13
12.6	228	0.84	0.13
12.7	228	1.08	0.19
12.8	228	1.02	0.09
12.9	228	0.78	0.25

	12.1	12.2	12.3	12.4	12.5	12.6	12.7	12.8	12.9
12.1	1.00								
12.2	0.25	1.00							
12.3	0.20	0.16	1.00						
12.4	-0.15	0.01	0.02	1.00					
12.5	0.20	0.02	0.18	-0.09	1.00				
12.6	0.31	0.13	0.29	-0.01	0.35	1.00			
12.7	0.05	0.14	0.00	0.11	-0.03	-0.04	1.00		
12.8	-0.08	0.04	-0.04	0.21	-0.13	-0.11	0.28	1.00	
12.9	0.01	0.01	-0.05	0.08	-0.03	-0.06	0.16	0.12	1.00

ΠΙΝΑΚΑΣ Α.5α

<i>Ερώτηση</i>		Σύνολο	Άνδρας	Γυναίκα	Άγαμος	Έγγαμος	Διαζευγ.	Συμβίωση
13.1	Η εμπειρία και η συνεργασία μου με συναδέλφους εκπαιδευτικούς του ίδιου γνωστικού αντικειμένου ενδυναμώνει την επαγγελματική μου ταυτότητα.	4.10	4.25	4.01	4.00	4.46	3.80	4.09
13.2	Η παρατήρηση και ανάλυση βιντεοσκοπημένων διδασκαλιών 'καλών πρακτικών', που έχουν διεξάγει συνάδελφοι εκπαιδευτικοί, δεν καλλιεργούν πάντα την επαγγελματική μου συνείδηση.	2.60	2.67	2.56	2.62	2.59	2.50	2.45
13.3	Τα διλήμματα και οι δυσκολίες, που αντιμετωπίζω στο σχολείο μου, και γενικότερα το εκπαιδευτικό σύστημα, μου δημιουργούν άγχος, το οποίο είναι αναπόσπαστο κομμάτι της δουλειάς μου.	3.14	2.99	3.23	3.08	3.29	3.10	3.18
13.4	Η ανάληψη πρόσθετου διδακτικού αντικειμένου, που δε σχετίζεται άμεσα με την ειδικότητά μου, δυσχεραίνουν το φόρτο εργασίας μου και δυνητικά αλλοιώνουν την επαγγελματική μου ταυτότητα.	2.70	2.45	2.85	2.57	2.99	2.60	2.82
13.5	Οι δραστηριότητες έξω από το σχολικό χώρο (π.χ. επισκέψεις σε μουσεία, έκθεση βιβλίου, κλπ) επιβαρύνουν το πρόγραμμά μου με αποτέλεσμα την επαγγελματική μου εξουθένωση.	1.68	1.78	1.61	1.63	1.90	1.40	1.41
13.6	Η λειτουργία μου ως 'μέντορας' σε συναδέλφους συνίσταται στην ανταλλαγή απόψεων, κατάσταση η οποία βοηθά στον εμπλουτισμό του διδακτικού μου 'ρεπερτορίου'.	3.65	3.72	3.61	3.54	3.94	4.60	3.45

ΠΙΝΑΚΑΣ Α.5β

Ερώτηση		Σύνολο	Όχι Παιδ.	Παιδαγ.	Αναπληρ.	Μόνιμος
13.1	Η εμπειρία και η συνεργασία μου με συναδέλφους εκπαιδευτικούς του ίδιου γνωστικού αντικειμένου ενδυναμώνει την επαγγελματική μου ταυτότητα.	4.10	4.19	4.08	4.14	4.09
13.2	Η παρατήρηση και ανάλυση βιντεοσκοπημένων διδασκαλιών 'καλών πρακτικών', που έχουν διεξάγει συνάδελφοι εκπαιδευτικοί, δεν καλλιεργούν πάντα την επαγγελματική μου συνείδηση.	2.60	2.68	2.57	2.58	2.65
13.3	Τα διλήμματα και οι δυσκολίες, που αντιμετωπίζω στο σχολείο μου, και γενικότερα το εκπαιδευτικό σύστημα, μου δημιουργούν άγχος, το οποίο είναι αναπόσπαστο κομμάτι της δουλειάς μου.	3.14	3.08	3.16	3.17	3.10
13.4	Η ανάληψη πρόσθετου διδακτικού αντικειμένου, που δε σχετίζεται άμεσα με την ειδίκευσή μου, δυσχεραίνουν το φόρτο εργασίας μου και δυνητικά αλλοιώνουν την επαγγελματική μου ταυτότητα.	2.70	2.55	2.85	2.70	2.70
13.5	Οι δραστηριότητες έξω από το σχολικό χώρο (π.χ. επισκέψεις σε μουσεία, έκθεση βιβλίου, κλπ) επιβαρύνουν το πρόγραμμά μου με αποτέλεσμα την επαγγελματική μου εξουθένωση.	1.68	1.52	1.92	1.54	1.80
13.6	Η λειτουργία μου ως 'μέντορας' σε συναδέλφους συνίσταται στην ανταλλαγή απόψεων, κατάσταση η οποία βοηθά στον εμπλουτισμό του διδακτικού μου 'ρεπερτορίου'.	3.65	3.79	3.69	3.68	3.61

ΠΙΝΑΚΑΣ Α.5γ

Ερώτηση	Σύνολο	Όχι Δευτ.	Δεύτ. Πτυχ.	Όχι Μάστερ	Μάστερ	Όχι Διδ.	Διδακτορικό
13.1 Η εμπειρία και η συνεργασία μου με συναδέλφους εκπαιδευτικούς του ίδιου γνωστικού αντικειμένου ενδυναμώνει την επαγγελματική μου ταυτότητα.	4.10	4.11	4.28	4.10	4.18	4.09	4.52
13.2 Η παρατήρηση και ανάλυση βιντεοσκοπημένων διδασκαλιών 'καλών πρακτικών', που έχουν διεξάγει συνάδελφοι εκπαιδευτικοί, δεν καλλιεργούν πάντα την επαγγελματική μου συνείδηση.	2.60	2.63	2.63	2.63	2.62	2.59	2.92
13.3 Τα διλήμματα και οι δυσκολίες, που αντιμετωπίζω στο σχολείο μου, και γενικότερα το εκπαιδευτικό σύστημα, μού δημιουργούν άγχος, το οποίο είναι αναπόσπαστο κομμάτι της δουλειάς μου.	3.14	3.22	2.70	3.22	3.00	3.15	2.92
13.4 Η ανάληψη πρόσθετου διδακτικού αντικειμένου, που δε σχετίζεται άμεσα με την ειδίκευσή μου, δυσχεραίνουν το φόρτο εργασίας μου και δυνητικά αλλοιώνουν την επαγγελματική μου ταυτότητα.	2.70	2.79	2.28	2.78	2.59	2.72	2.44
13.5 Οι δραστηριότητες έξω από το σχολικό χώρο (π.χ. επισκέψεις σε μουσεία, έκθεση βιβλίου, κλπ) επιβαρύνουν το πρόγραμμά μου με αποτέλεσμα την επαγγελματική μου εξουθένωση.	1.68	1.76	1.49	1.70	1.73	1.71	1.76
13.6 Η λειτουργία μου ως 'μέντορας' σε συναδέλφους συνίσταται στην ανταλλαγή απόψεων, κατάσταση η οποία βοηθά στον εμπλουτισμό του διδακτικού μου 'ρεπερτορίου'.	3.65	3.74	3.76	3.57	3.94	3.65	4.48

ΠΙΝΑΚΑΣ Α.5δ

<i>Ερώτηση</i>		Σύνολο	Μαθημ.	Φιλολ.	Φυσικός	Θεολογ.	Άλλο
13.1	Η εμπειρία και η συνεργασία μου με συναδέλφους εκπαιδευτικούς του ίδιου γνωστικού αντικειμένου ενδυναμώνει την επαγγελματική μου ταυτότητα.	4.10	3.98	4.26	3.93	4.03	4.10
13.2	Η παρατήρηση και ανάλυση βιντεοσκοπημένων διδασκαλιών 'καλών πρακτικών', που έχουν διεξάγει συνάδελφοι εκπαιδευτικοί, δεν καλλιεργούν πάντα την επαγγελματική μου συνείδηση.	2.60	2.88	2.58	2.39	2.54	2.43
13.3	Τα διλήμματα και οι δυσκολίες, που αντιμετωπίζω στο σχολείο μου, και γενικότερα το εκπαιδευτικό σύστημα, μού δημιουργούν άγχος, το οποίο είναι αναπόσπαστο κομμάτι της δουλειάς μου.	3.14	3.05	3.32	2.79	3.38	3.17
13.4	Η ανάληψη πρόσθετου διδακτικού αντικειμένου, που δε σχετίζεται άμεσα με την ειδίκευσή μου, δυσχεραίνουν το φόρτο εργασίας μου και δυνητικά αλλοιώνουν την επαγγελματική μου ταυτότητα.	2.70	2.37	2.82	2.60	2.92	2.73
13.5	Οι δραστηριότητες έξω από το σχολικό χώρο (π.χ. επισκέψεις σε μουσεία, έκθεση βιβλίου, κλπ) επιβαρύνουν το πρόγραμμά μου με αποτέλεσμα την επαγγελματική μου εξουθένωση.	1.68	1.77	1.79	1.61	1.49	1.60
13.6	Η λειτουργία μου ως 'μέντορας' σε συναδέλφους συνίσταται στην ανταλλαγή απόψεων, κατάσταση η οποία βοηθά στον εμπλουτισμό του διδακτικού μου 'ρεπερτορίου'.	3.65	3.25	3.94	3.93	3.41	3.57

	13.1		13.2		13.3		13.4		13.5		13.6	
	Συντ.	t-stat	Συντ.	t-stat	Συντ.	t-stat	Συντ.	t-stat	Συντ.	t-stat	Συντ.	t-stat
Γυναίκα	-0.19	-1.48	-0.19	-1.08	0.23	1.25	0.47	2.52	-0.19	-1.48	-0.20	-1.33
Παντρ.	0.45	3.10	-0.03	-0.17	0.49	2.40	0.53	2.55	0.26	1.78	0.23	1.36
Διαzeug.	-0.40	-1.18	0.34	0.76	0.75	1.60	-0.19	-0.39	-0.28	-0.84	1.05	2.68
Συμβ.	0.20	0.92	-0.12	-0.41	-0.25	-0.79	0.26	0.81	-0.19	-0.84	-0.26	-1.01
Παιδαγ.	-0.01	-0.05	-0.10	-0.50	-0.29	-1.33	0.03	0.13	0.56	3.62	0.40	2.23
Δευτ. Πτυχ.	0.14	0.83	-0.13	-0.60	-0.71	-3.05	-0.50	-2.08	-0.10	-0.62	0.04	0.20
Μάστερ	0.14	0.93	-0.02	-0.10	-0.44	-2.05	-0.19	-0.87	0.40	2.63	0.45	2.51
Διδακ.	-0.03	-0.11	0.56	1.66	-0.75	-2.12	-0.27	-0.75	-0.09	-0.36	0.50	1.71
Μόνιμ.	-0.28	-2.16	-0.01	-0.08	-0.05	-0.26	0.22	1.17	0.20	1.54	-0.39	-2.49
Μαθημ.	-0.31	-1.68	0.24	0.98	-0.04	-0.17	-0.72	-2.75	0.03	0.14	-0.31	-1.44
Φυσ.	-0.69	-3.48	-0.21	-0.79	-0.41	-1.46	-0.86	-3.04	-0.33	-1.68	0.38	1.64
Φιλωλ.	-0.25	-1.33	-0.09	-0.36	0.19	0.75	-0.02	-0.08	-0.02	-0.13	-0.03	-0.13
Θεολ.	-0.42	-2.02	0.09	0.34	0.15	0.50	-0.25	-0.85	-0.26	-1.23	-0.06	-0.24
Ηλικία	0.01	0.75	-0.02	-2.25	-0.02	-2.58	0.02	1.75	-0.02	-2.39	0.00	0.52
Ηλικία >0	0.16	0.43	1.22	2.50	1.01	1.99	-0.31	-0.61	0.72	1.98	-0.21	-0.48
Χρόνια												
Εκπ.	0.06	0.97	0.02	0.24	0.25	3.04	-0.13	-1.52	0.10	1.61	0.11	1.64
Χρόνια												
Σχολ.	0.05	0.23	0.14	0.50	-0.64	-2.22	-0.28	-0.97	-0.17	-0.84	0.02	0.09
Σταθ.	4.05	11.73	2.17	4.67	3.38	6.99	2.87	5.81	1.21	3.51	3.38	8.36

Ερώτηση	Παρ.	ΜΤΣ	R-sq
13.1	228	0.87	0.17
13.2	228	1.16	0.07
13.3	228	1.21	0.16
13.4	228	1.24	0.15
13.5	228	0.87	0.17
13.6	228	1.01	0.23

	13.1	13.2	13.3	13.4	13.5	13.6
13.1	1.00					
13.2	-0.04	1.00				
13.3	0.10	0.14	1.00			
13.4	-0.04	0.06	0.21	1.00		
13.5	-0.15	0.21	0.12	0.34	1.00	
13.6	0.32	-0.02	0.25	-0.03	-0.10	1.00

ΠΙΝΑΚΑΣ Α.6α

Ερώτηση		Σύνολο	Άνδρας	Γυναίκα	Άγαμος	Έγγαμος	Διαζευγ.	Συμβίωση
14.1	Ανιχνεύω τις προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες και τα διαφορετικά μαθησιακά στυλ των μαθητών μου πριν από τη διδασκαλία, γιατί βοηθά τον προγραμματισμό του διδακτικού μου έργου.	3.99	3.82	4.09	3.95	4.12	4.10	4.05
14.2	Εντάσσω τις καθημερινές εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών μου στη διδασκαλία, ώστε να διατηρώ την προσοχή τους και να τους δημιουργώ κίνητρα.	4.26	4.12	4.34	4.26	4.22	4.10	4.41
14.3	Διαθέτω περιορισμένη θεωρητική κατάρτιση αναφορικά με την εφαρμογή μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας.	2.51	2.57	2.48	2.56	2.51	2.50	1.95
14.4	Έχω ελλιπή γνώση σχετικά με την εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών και αποφεύγω να τις εντάσσω στα μαθήματά μου.	2.17	2.27	2.11	2.22	2.10	1.90	1.82
14.5	‘Αντιστέκομαι’ στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, γιατί δυνητικά αποδιοργανώνουν το διδακτικό μου έργο.	1.93	2.13	1.81	1.97	1.91	1.70	1.68
14.6	Αισθάνομαι αβεβαιότητα όταν μου ζητείται να εφαρμόσω στην τάξη μου καινοτομίες, όπως νέα σχολικά βιβλία, διαδραστικούς πίνακες κτλ.	1.92	1.86	1.95	1.99	1.85	1.70	1.50
14.7	Έχω την πεποίθηση ότι η δασκαλοκεντρική μορφή διδασκαλίας είναι ανώτερη από οποιαδήποτε άλλη μορφή ή προσέγγιση, γιατί ταιριάζει στο ρόλο του εκπαιδευτικού ως κατόχου και ‘αυθεντίας’ της γνώσης.	1.83	1.98	1.74	1.92	1.68	1.70	1.55
14.8	Πιστεύω ότι οι μαθητές που έχουν κλίση στις κιναισθητικές, αθλητικές και μουσικές δραστηριότητες (χορός, χρήση εργαλείων, θέατρο, αξιοποίηση υλικών) είναι λιγότερο ικανοί από τους μαθητές εκείνους που έχουν υψηλές επιδόσεις στα πρωτεύοντα μαθήματα.	1.53	1.68	1.44	1.61	1.43	1.40	1.27

ΠΙΝΑΚΑΣ Α.6β

Ερώτηση	Σύνολο	Όχι Παιδ.	Παιδαγ.	Αναπληρ.	Μόνιμος
14.1 Ανιχνεύω τις προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες και τα διαφορετικά μαθησιακά στυλ των μαθητών μου πριν από τη διδασκαλία, γιατί βοηθά τον προγραμματισμό του διδακτικού μου έργου.	3.99	4.04	4.01	4.08	3.91
14.2 Εντάσσω τις καθημερινές εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών μου στη διδασκαλία, ώστε να διατηρώ την προσοχή τους και να τους δημιουργώ κίνητρα.	4.26	4.33	4.15	4.29	4.22
14.3 Διαθέτω περιορισμένη θεωρητική κατάρτιση αναφορικά με την εφαρμογή μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας.	2.51	2.48	2.50	2.52	2.49
14.4 Έχω ελλιπή γνώση σχετικά με την εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών και αποφεύγω να τις εντάσσω στα μαθήματά μου.	2.17	2.03	2.10	2.22	2.12
14.5 'Αντιστέκομαι' στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, γιατί δυνητικά αποδιοργανώνουν το διδακτικό μου έργο.	1.93	1.73	1.97	1.83	2.01
14.6 Αισθάνομαι αβεβαιότητα όταν μου ζητείται να εφαρμόσω στην τάξη μου καινοτομίες, όπως νέα σχολικά βιβλία, διαδραστικούς πίνακες κτλ.	1.92	1.62	2.16	1.87	1.96
14.7 Έχω την πεποίθηση ότι η δασκαλοκεντρική μορφή διδασκαλίας είναι ανώτερη από οποιαδήποτε άλλη μορφή ή προσέγγιση, γιατί ταιριάζει στο ρόλο του εκπαιδευτικού ως κατόχου και 'αυθεντίας' της γνώσης.	1.83	1.84	1.84	1.78	1.86
14.8 Πιστεύω ότι οι μαθητές που έχουν κλίση στις κιναισθητικές, αθλητικές και μουσικές δραστηριότητες (χορός, χρήση εργαλείων, θέατρο, αξιοποίηση υλικών) είναι λιγότερο ικανοί από τους μαθητές εκείνους που έχουν υψηλές επιδόσεις στα πρωτεύοντα μαθήματα.	1.53	1.40	1.53	1.41	1.63

ΠΙΝΑΚΑΣ Α.6γ

Ερώτηση	Σύνολο	Όχι Δευτ.	Δεύτ. Πτυχ.	Όχι Μάστερ	Μάστερ	Όχι Διδ.	Διδακτορικό
14.1 Ανιχνεύω τις προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες και τα διαφορετικά μαθησιακά στυλ των μαθητών μου πριν από τη διδασκαλία, γιατί βοηθά τον προγραμματισμό του διδακτικού μου έργου.	3.99	3.98	4.23	4.08	3.96	4.02	4.04
14.2 Εντάσσω τις καθημερινές εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών μου στη διδασκαλία, ώστε να διατηρώ την προσοχή τους και να τους δημιουργώ κίνητρα.	4.26	4.22	4.35	4.17	4.33	4.22	4.40
14.3 Διαθέτω περιορισμένη θεωρητική κατάρτιση αναφορικά με την εφαρμογή μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας.	2.51	2.55	2.21	2.44	2.54	2.55	2.00
14.4 Έχω ελλιπή γνώση σχετικά με την εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών και αποφεύγω να τις εντάσσω στα μαθήματά μου.	2.17	2.09	1.93	2.12	1.99	2.10	1.72
14.5 'Αντιστέκομαι' στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, γιατί δυνητικά αποδιοργανώνουν το διδακτικό μου έργο.	1.93	1.86	1.81	1.82	1.89	1.84	1.92
14.6 Αισθάνομαι αβεβαιότητα όταν μου ζητείται να εφαρμόσω στην τάξη μου καινοτομίες, όπως νέα σχολικά βιβλία, διαδραστικούς πίνακες κτλ.	1.92	1.87	1.93	1.92	1.84	1.92	1.56
14.7 Έχω την πεποίθηση ότι η δασκαλοκεντρική μορφή διδασκαλίας είναι ανώτερη από οποιαδήποτε άλλη μορφή ή προσέγγιση, γιατί ταιριάζει στο ρόλο του εκπαιδευτικού ως κατόχου και 'αυθεντίας' της γνώσης.	1.83	1.81	1.98	1.80	1.89	1.85	1.76
14.8 Πιστεύω ότι οι μαθητές που έχουν κλίση στις κιναισθητικές, αθλητικές και μουσικές δραστηριότητες (χορός, χρήση εργαλείων, θέατρο, αξιοποίηση υλικών) είναι λιγότερο ικανοί από τους μαθητές εκείνους που έχουν υψηλές επιδόσεις στα πρωτεύοντα μαθήματα.	1.53	1.51	1.28	1.48	1.45	1.42	1.84

<i>Ερώτηση</i>		Σύνολο	Μαθημ.	Φιλολ.	Φυσικός	Θεολογ.	Άλλο
14.1	Ανιχνεύω τις προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες και τα διαφορετικά μαθησιακά στυλ των μαθητών μου πριν από τη διδασκαλία, γιατί βοηθά τον προγραμματισμό του διδακτικού μου έργου.	3.99	3.96	4.18	4.04	3.86	3.70
14.2	Εντάσσω τις καθημερινές εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών μου στη διδασκαλία, ώστε να διατηρώ την προσοχή τους και να τους δημιουργώ κίνητρα.	4.26	4.23	4.40	4.04	4.35	4.17
14.3	Διαθέτω περιορισμένη θεωρητική κατάρτιση αναφορικά με την εφαρμογή μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας.	2.51	2.63	2.31	2.60	2.08	3.03
14.4	Έχω ελλιπή γνώση σχετικά με την εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών και αποφεύγω να τις εντάσσω στα μαθήματά μου.	2.17	1.96	2.05	2.25	1.86	3.03
14.5	‘Αντιστέκομαι’ στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, γιατί δυνητικά αποδιοργανώνουν το διδακτικό μου έργο.	1.93	1.82	1.76	2.09	1.89	2.23
14.6	Αισθάνομαι αβεβαιότητα όταν μου ζητείται να εφαρμόσω στην τάξη μου καινοτομίες, όπως νέα σχολικά βιβλία, διαδραστικούς πίνακες κτλ.	1.92	1.93	1.55	1.98	2.08	2.27
14.7	Έχω την πεποίθηση ότι η δασκαλοκεντρική μορφή διδασκαλίας είναι ανώτερη από οποιαδήποτε άλλη μορφή ή προσέγγιση, γιατί ταιριάζει στο ρόλο του εκπαιδευτικού ως κατόχου και ‘αυθεντίας’ της γνώσης.	1.83	1.79	1.79	1.74	1.68	2.30
14.8	Πιστεύω ότι οι μαθητές που έχουν κλίση στις κιναισθητικές, αθλητικές και μουσικές δραστηριότητες (χορός, χρήση εργαλείων, θέατρο, αξιοποίηση υλικών) είναι λιγότερο ικανοί από τους μαθητές εκείνους που έχουν υψηλές επιδόσεις στα πρωτεύοντα μαθήματα.	1.53	1.38	1.52	1.68	1.30	1.70

ΠΙΝΑΚΑΣ Α.6ε

	14.1		14.2		14.3		14.4		14.5		14.6		14.7		14.8	
	Συντ.	t-stat	Συντ.	t-stat	Συντ.	t-stat	Συντ.	t-stat	Συντ.	t-stat	Συντ.	t-stat	Συντ.	t-stat	Συντ.	t-stat
Γυναίκα	0.37	2.57	0.17	1.31	-0.11	-0.62	0.02	0.14	-0.28	-1.98	0.09	0.64	-0.19	-1.33	0.05	0.45
Παντρ.	0.12	0.74	0.13	0.91	-0.01	-0.04	-0.09	-0.55	0.01	0.07	-0.17	-1.06	-0.11	-0.69	-0.29	-2.55
Διαζευγ.	-0.35	-0.95	-0.44	-1.35	0.04	0.09	-0.03	-0.07	0.30	0.84	-0.09	-0.24	-0.15	-0.42	-0.01	-0.05
Συμβ.	0.04	0.18	0.11	0.51	-0.49	-1.65	-0.30	-1.17	-0.08	-0.32	-0.30	-1.24	-0.18	-0.74	-0.41	-2.33
Παιδαγ.	-0.11	-0.66	-0.08	-0.57	-0.17	-0.83	-0.19	-1.08	0.49	2.99	0.76	4.61	0.08	0.48	0.15	1.26
Δευτ.																
Πτυχ.	0.27	1.47	0.21	1.34	-0.39	-1.76	-0.21	-1.09	0.15	0.83	0.28	1.59	0.21	1.15	-0.32	-2.48
Μάστερ	-0.19	-1.14	0.19	1.30	-0.04	-0.18	-0.29	-1.66	0.37	2.23	0.43	2.61	0.19	1.10	0.00	0.03
Διδσκ.	0.28	1.02	0.03	0.11	-0.54	-1.63	-0.40	-1.38	0.12	0.44	-0.06	-0.22	0.09	0.33	0.61	3.07
Μόνιμ.	-0.24	-1.68	-0.04	-0.31	0.15	0.86	0.15	0.98	0.07	0.48	0.23	1.62	0.05	0.33	0.13	1.23
Μαθημ.	-0.12	-0.61	0.02	0.11	-0.20	-0.81	-0.45	-2.10	-0.17	-0.88	-0.30	-1.50	-0.44	-2.15	-0.26	-1.77
Φυσ.	0.00	0.00	-0.07	-0.35	-0.13	-0.49	-0.14	-0.61	0.12	0.55	-0.26	-1.25	-0.53	-2.41	-0.33	-2.11
Φιολογ.	0.28	1.37	0.24	1.36	-0.35	-1.43	-0.14	-0.64	-0.19	-0.94	-0.58	-2.92	-0.34	-1.68	-0.21	-1.47
Θεολ.	-0.26	-1.11	0.07	0.34	-0.60	-2.14	-0.42	-1.75	0.13	0.58	-0.04	-0.19	-0.51	-2.20	-0.37	-2.25
Ηλικία	0.02	2.35	-0.01	-0.78	0.00	-0.55	-0.01	-1.25	-0.02	-3.33	-0.01	-1.08	-0.01	-1.78	0.00	-0.83
Ηλικία																
>0	-0.73	-1.76	-0.07	-0.18	0.35	0.70	0.21	0.48	0.90	2.23	0.40	1.00	0.63	1.52	0.29	0.99
Χρόνια																
Εκπ.	-0.16	-2.46	0.02	0.36	0.03	0.42	0.02	0.36	0.08	1.31	0.02	0.37	-0.03	-0.53	0.00	-0.10
Χρόνια																
Σχολ.	0.21	0.94	-0.09	-0.47	-0.30	-1.11	-0.34	-1.45	-0.16	-0.71	-0.39	-1.76	-0.07	-0.31	0.32	1.97
Σταθ.	4.13	10.65	4.25	12.53	3.05	6.54	2.95	7.29	1.56	4.15	1.63	4.34	2.17	5.59	1.24	4.50

Ερώτηση	Παρ.	ΜΤΣ	R-sq
14.1	227	0.95	0.11
14.2	227	0.84	0.07
14.3	227	1.15	0.08
14.4	227	1.00	0.07
14.5	227	0.92	0.10
14.6	227	0.92	0.19
14.7	227	0.96	0.09
14.8	227	0.68	0.17

	14.1	14.2	14.3	14.4	14.5	14.6	14.7	14.8
14.1	1.00							
14.2	0.35	1.00						
14.3	0.15	0.09	1.00					
14.4	-0.09	-0.08	0.23	1.00				
14.5	0.03	-0.07	0.14	0.26	1.00			
14.6	0.05	0.05	0.21	0.16	0.20	1.00		
14.7	0.00	-0.06	0.06	0.11	0.07	0.28	1.00	
14.8	-0.05	-0.10	0.03	0.01	0.24	0.14	0.25	1.00

**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Μέρος Ι :Γενικά Στοιχεία

1. Φύλο: Άνδρας ☐ Γυναίκα ☐

2. Οικογενειακή κατάσταση: Άγαμος ☐ Έγγαμος ☐ Διαζευγμένος ☐ Συμβίωση ☐

3. Αριθμός τέκνων:

3. Ηλικία:

4. Σπουδές: Παιδαγωγική κατάρτιση ☐ Δεύτερο Πτυχίο ☐ Μεταπτυχιακό ☐

Διδακτορικό ☐

5. Ειδικότητα: ΠΕ02-Φιλολόγων ☐ ΠΕ04.01-Φυσικών ☐ ΠΕ03-Μαθηματικών ☐
ΠΕ01-Θεολόγων ☐ ΠΕ12.13-Περιβαλλοντολόγων

6.Ιδιότητα : Μόνιμος ☐ Αναπληρωτής ☐

7. Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση: 1-5 ☐ 6-10 ☐ 11-15 ☐ 16-20 ☐ 21-25

26-30 ☐ 30+ ☐

8. Έτη υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο : 1- 5 ☐ 6-10 ☐ 11-15+ ☐

Μέρος II :

Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την παρακάτω δήλωση;

(1=Διαφωνώ Απόλυτα, 2=Διαφωνώ Λίγο, 3=Ούτε Διαφωνώ /Ούτε Συμφωνώ, 4= Συμφωνώ Αρκετά, 5= Συμφωνώ Απόλυτα)

9. Στη διδασκαλία μου:		Βαθμός Συμφωνίας				
9.1	Θεωρώ ότι το περιεχόμενο του γνωστικού μου αντικειμένου (πχ μαθηματικά, φυσική κλπ) μου παρέχει όλες τις γνώσεις που χρειάζομαι για να διδάξω τους μαθητές μου.	1	2	3	4	5
9.2	Αποφεύγω να χρησιμοποιώ τις νέες τεχνολογίες (διαδίκτυο, διαδραστικοί πίνακες κ.ά.), γιατί δεν διασφαλίζουν πάντα την κατάρκτηση του περιεχομένου του μαθήματός μου.	1	2	3	4	5
9.3	Συμβουλευόμαι σπάνια ή ποτέ το πρόγραμμα σπουδών του γνωστικού μου αντικειμένου (Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ.) για να διεξάγω το μάθημά μου.	1	2	3	4	5
9.4	Αξιολογώ τους μαθητές μου με το γνωστό τρόπο της προφορικής και γραπτής δοκιμασίας.	1	2	3	4	5
9.5	Έχω την άποψη ότι η άριστη γνώση του γνωστικού αντικείμενου υπερισχύει από την όποια παιδαγωγική κατάρτιση και με εξοπλίζει να διδάσκω αποδοτικά.	1	2	3	4	5
9.6	Έχω την πεποίθηση ότι το διαθεματικό πρόγραμμα σπουδών δεν αποτελεί πανάκεια και μπορεί να προκαλέσει ακόμα και σύγχυση στην κατάρκτηση των εννοιών του μαθήματός μου.	1	2	3	4	5
9.7	Στηρίζω το μάθημά μου αποκλειστικά και μόνο στα βασικά εγχειρίδια (βιβλίο μαθητή και τετράδια εργασιών), γιατί οι μαθητές μου νιώθουν ασφάλεια σε αυτά.	1	2	3	4	5
9.8	Εκτιμώ ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης οφείλουν να διεξάγονται αποκλειστικά και μόνο στο περιεχόμενο του γνωστικού μου αντικειμένου.	1	2	3	4	5
9.9	Άλλο:					

Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την παρακάτω δήλωση;

(1=Διαφωνώ Απόλυτα, 2=Διαφωνώ Λίγο, 3=Ούτε Διαφωνώ /Ούτε Συμφωνώ, 4= Συμφωνώ Αρκετά, 5= Συμφωνώ Απόλυτα)

10. Θεωρώ ότι στο πλαίσιο του μαθήματός μου:		Βαθμός Συμφωνίας				
10.1	Η άμεση διδασκαλία, όπως η αφήγηση, ο μονόλογος, η διάλεξη κ.ά, συνιστά την πιο ενδεδειγμένη μορφή μετάδοσης της γνώσης, γιατί ταιριάζει καλύτερα με τη φύση του γνωστικού μου αντικειμένου.	1	2	3	4	5
10.2	Οι διαδικασίες διαλεκτικής αντιπαράθεσης (συζήτηση-διάλογος δασκάλου με μαθητές) προσφέρονται για την κατάκτηση του γνωστικού περιεχομένου του μαθήματός μου από τους μαθητές.	1	2	3	4	5
10.3	Η χρήση ομαδοσυνεργατικών μορφών διδασκαλίας και η εκπόνηση σχεδίων εργασίας (πχ. projects) δεν βοηθά ιδιαίτερα στην εμπέδωση των εννοιών που διδάσκω.	1	2	3	4	5
10.4	Η μηχανική αποστήθιση της γνώσης μέσα από τη συνεχή επανάληψη, που ενισχύει τη μνήμη, αποτελεί ένα πολύ δόκιμο τρόπο μάθησης.	1	2	3	4	5
10.5	Η ενεργητική διερεύνηση/ανακάλυψη της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές είναι χρονοβόρα και εκτιμώ ότι απευθύνεται σε μεγαλύτερες ηλικίες μαθητών.	1	2	3	4	5
10.6	Η παρουσίαση της γνώσης με τη χρήση εποπτικού υλικού ενεργοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών, ωστόσο διασπά τη συνοχή της προσοχής τους από την κατανόηση κεντρικών εννοιών του μαθήματός μου.	1	2	3	4	5
10.7	Η βιωματική προσέγγιση της γνώσης μέσα από επισκέψεις των μαθητών στο φυσικό, ανθρωπογενές, πολιτιστικό και λοιπό περιβάλλον δεν συμβάλλει ιδιαίτερα στην απόκτηση και εμπέδωση της νέας γνώσης.	1	2	3	4	5
10.8	Ο σχεδιασμός και η οργάνωση της διδασκαλίας (χρήση σχεδίου μαθήματος) στέκονται ως εμπόδια για να διδάξω ελεύθερα και δημιουργικά.	1	2	3	4	5

10.9	Η προβολή του γνωστικού περιεχομένου με ποικίλους τρόπους (εικόνες, σχηματικές αναπαραστάσεις, δραματοποιήσεις, παιχνίδια με λέξεις, κ.ά.) κατά τη διδασκαλία ενδείκνυται κυρίως για μικρότερες ηλικίες.	1	2	3	4	5
10.10	Άλλο:					

Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την παρακάτω δήλωση;

(1=Διαφωνώ Απόλυτα, 2=Διαφωνώ Λίγο, 3=Ούτε Διαφωνώ /Ούτε Συμφωνώ, 4= Συμφωνώ Αρκετά, 5= Συμφωνώ Απόλυτα)

11. Ο ρόλος μου ως εκπαιδευτικός:		Βαθμός Συμφωνίας				
11.1	Διαχειρίζομαι προβλήματα της τάξης χωρίς να τα παραπέμπω σε άλλους φορείς για την επίλυσή τους (διευθυντή, σύμβουλο, σύλλογο γονέων κλπ).	1	2	3	4	5
11.2	Ελέγχω με πολλαπλούς τρόπους αν οι μαθητές κατέκτησαν της στόχους του μαθήματός μου, έτσι ώστε να μην τους δημιουργούνται κενά.	1	2	3	4	5
11.3	Εκλαμβάνω τα περιστασιακά λάθη των μαθητών μου ως 'αφορμή' για μάθηση.	1	2	3	4	5
11.4	Αναμορφώνω και διαφοροποιώ το αναλυτικό πρόγραμμα στο μικροεπίπεδο της τάξης μου, ώστε να μάθουν όλοι οι μαθητές μου.	1	2	3	4	5
11.5	Εμπλέκομαι ενεργά στον εμπλουτισμό της δικής μου μάθησης και στην αυτομόρφωσή μου για επικαιροποίηση των γνώσεων μου στο γνωστικό αντικείμενο που διδάσκω.	1	2	3	4	5
11.6	Αναλαμβάνω πρόσθετες διοικητικές, διδακτικές και λοιπές ευθύνες και υποχρεώσεις, επειδή πιστεύω στη σπουδαιότητα του λειτουργήματός μου.	1	2	3	4	5
11.7	Άλλο:					

Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την παρακάτω δήλωση;

(1=Διαφωνώ Απόλυτα, 2=Διαφωνώ Λίγο, 3=Ούτε Διαφωνώ /Ούτε Συμφωνώ, 4= Συμφωνώ Αρκετά, 5= Συμφωνώ Απόλυτα)

12. Η φιλοσοφία μου για την εκπαίδευση με υποβοηθά να:		Βαθμός Συμφωνίας				
12.1	Αναθεωρώ ενίοτε διάφορες πτυχές της διδασκαλίας μου με σκοπό να την επανεξετάσω και να την αναβαθμίσω, ιδιαίτερα, μετά την ολοκλήρωση του μαθήματός μου, ή τουλάχιστον, μετά το πέρας του εξαμήνου ή/και του σχολικού έτους.	1	2	3	4	5
12.2	Εφαρμόζω το δικό μου σύστημα πεποιθήσεων και αξιών, που αντλώ από της ήδη διαμορφωμένες και δοκιμασμένες νοητικές μου αναπαραστάσεις/δομές, σε καταστάσεις κρίσης και ρουτίνας της τάξης.	1	2	3	4	5
12.3	Παίρνω ανατροφοδότηση από τους μαθητές μου για τους τρόπους προσέγγισης της διδασκαλίας μου, την οποία προσαρμόζω στις ατομικές τους ανάγκες και ιδιαιτερότητες.	1	2	3	4	5
12.4	Υποθέτω ότι οι μαθητές με πολύ καλές επιδόσεις στα φιλολογικά μαθήματα και στις θετικές επιστήμες υπερτερούν των άλλων γιατί έχουν επαγγελματική επιτυχία και προοπτική εξέλιξης.	1	2	3	4	5
12.5	Πειραματίζομαι με την εφαρμογή εναλλακτικών διδακτικών στρατηγικών με σκοπό την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.	1	2	3	4	5
12.6	Προχωρώ σε αυτοαξιολόγηση της δουλειάς μου για να αναβαθμίσω της διδακτικές μου ικανότητες και κατ'επέκταση τις διδακτικές μου πρακτικές.	1	2	3	4	5
12.7	Αποδίδω μεγαλύτερη σημασία στην έμφυτη ικανότητα του καλού εκπαιδευτικού και λιγότερο στην εκπαίδευση και κατάρτισή του, καθώς ο καλός δάσκαλος γεννιέται, δεν γίνεται.	1	2	3	4	5
12.8		1	2	3	4	5

	Κρίνω ότι οι πολύ καλές/άριστες επιδόσεις των μαθητών οφείλονται στις βιογενετικές καταβολές της ευφυΐας τους και όχι σε τυχόν επίκτητα χαρακτηριστικά τους.					
12.9	Η διδασκαλία μου- ενίοτε- απευθύνεται μόνο στους καλούς μαθητές, αφού οι αδύναμοι και κακοί μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν βασικές έννοιες του μαθήματός μου.	1	2	3	4	5
12.10	Άλλο:					

Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την παρακάτω δήλωση;

(1=Διαφωνώ Απόλυτα, 2=Διαφωνώ Λίγο, 3=Ούτε Διαφωνώ /Ούτε Συμφωνώ, 4= Συμφωνώ Αρκετά, 5= Συμφωνώ Απόλυτα)

13. Η επαγγελματική μου αυτοεικόνα και παιδαγωγική ταυτότητα:		Βαθμός Συμφωνίας				
13.1	Η εμπειρία και η συνεργασία μου με συναδέλφους εκπαιδευτικούς του ίδιου γνωστικού αντικειμένου ενδυναμώνει την επαγγελματική μου ταυτότητα.	1	2	3	4	5
13.2	Η παρατήρηση και ανάλυση βιντεοσκοπημένων διδασκαλιών ‘καλών πρακτικών’, που έχουν διεξάγει συνάδελφοι εκπαιδευτικοί, δεν καλλιεργούν πάντα την επαγγελματική μου συνείδηση.	1	2	3	4	5
13.3	Τα διλήμματα και οι δυσκολίες, που αντιμετωπίζω στο σχολείο μου, και γενικότερα το εκπαιδευτικό σύστημα, μου δημιουργούν άγχος, το οποίο είναι αναπόσπαστο κομμάτι της δουλειάς μου.	1	2	3	4	5
13.4	Η ανάληψη πρόσθετου διδακτικού αντικειμένου, που δε σχετίζεται άμεσα με την ειδίκευσή μου, δυσχεραίνουν το φόρτο εργασίας μου και δυνητικά αλλοιώνουν την επαγγελματική μου ταυτότητα.	1	2	3	4	5
13.5	Οι δραστηριότητες έξω από το σχολικό χώρο (π.χ. επισκέψεις σε μουσεία, έκθεση βιβλίου, κλπ) επιβαρύνουν το πρόγραμμά μου με αποτέλεσμα την επαγγελματική μου εξουθένωση.	1	2	3	4	5

13.6	Η λειτουργία μου ως 'μέντορας' σε συναδέλφους συνίσταται στην ανταλλαγή απόψεων, κατάσταση η οποία βοηθά στον εμπλουτισμό του διδακτικού μου 'ρεπερτορίου'.	1	2	3	4	5
13.7	Άλλο :					

Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την παρακάτω δήλωση;

(1=Διαφωνώ Απόλυτα, 2=Διαφωνώ Λίγο, 3=Ούτε Διαφωνώ /Ούτε Συμφωνώ, 4= Συμφωνώ Αρκετά, 5= Συμφωνώ Απόλυτα)

14. Οι παρακάτω ενέργειες εκφράζουν ορισμένες στάσεις ή/και πεποιθήσεις μου για το εκπαιδευτικό έργο:		Βαθμός Συμφωνίας				
14.1	Ανιχνεύω τις προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες και τα διαφορετικά μαθησιακά στυλ των μαθητών μου πριν από τη διδασκαλία, γιατί βοηθά τον προγραμματισμό του διδακτικού μου έργου.	1	2	3	4	5
14.2	Εντάσσω τις καθημερινές εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών μου στη διδασκαλία, ώστε να διατηρώ την προσοχή τους και να τους δημιουργώ κίνητρα.	1	2	3	4	5
14.3	Διαθέτω περιορισμένη θεωρητική κατάρτιση αναφορικά με την εφαρμογή μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας.	1	2	3	4	5
14.4	Έχω ελλιπή γνώση σχετικά με την εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών και αποφεύγω να τις εντάσσω στα μαθήματά μου.	1	2	3	4	5
14.5	‘Αντιστέκομαι’ στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, γιατί δυνητικά αποδιοργανώνουν το διδακτικό μου έργο.	1	2	3	4	5
14.6	Αισθάνομαι αβεβαιότητα όταν μου ζητείται να εφαρμόσω στην τάξη μου καινοτομίες, όπως νέα σχολικά βιβλία, διαδραστικούς πίνακες κτλ.	1	2	3	4	5
14.7	Έχω την πεποίθηση ότι η δασκαλοκεντρική μορφή διδασκαλίας είναι ανώτερη από οποιαδήποτε άλλη μορφή ή προσέγγιση, γιατί ταιριάζει στο ρόλο του εκπαιδευτικού ως κατόχου και ‘αυθεντίας’ της γνώσης.	1	2	3	4	5
14.8	Πιστεύω ότι οι μαθητές που έχουν κλίση στις κιναισθητικές, αθλητικές και μουσικές δραστηριότητες (χορός, χρήση εργαλείων, θέατρο, αξιοποίηση υλικών) είναι λιγότερο ικανοί από τους μαθητές εκείνους που έχουν υψηλές επιδόσεις στα πρωτεύοντα μαθήματα.	1	2	3	4	5
14.9	Άλλο :					