

**ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

ΜΙΧΑΗΛ Ν. ΚΑΣΟΥΤΑΣ
Υπότροφος Ι.Κ.Υ.

***«ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:
ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ
ΣΤΟΧΑΣΤΙΚΟΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ»***

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΑΘΗΝΑ 2017

**ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

ΤΟΜΕΑΣ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

**«ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:
ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ
ΣΤΟΧΑΣΤΙΚΟΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ»**

ΜΙΧΑΗΛ Ν. ΚΑΣΟΥΤΑΣ

Υπότροφος Ι.Κ.Υ.

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Ηλίας Γ. Μатσαγγούρας, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών, Επιβλέπων
Ιωάννης Βρεττός, Καθηγητής του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών, Μέλος
Αθανάσιος Βέρδης, Επίκουρος Καθηγητής του Τμήματος Φιλοσοφίας,
Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών,
Μέλος

ΕΠΤΑΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Ηλίας Γ. Μатσαγγούρας, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών
Ιωάννης Βρεττός, Καθηγητής του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών
Αθανάσιος Βέρδης, Επίκουρος Καθηγητής του Τμήματος Φιλοσοφίας,
Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών
Αγγελική Βουδούρη, Καθηγήτρια του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών
Ζαφειρία Ηρώ Μυλωνάκου-Κεκέ, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Π.Τ.Δ.Ε. του
Πανεπιστημίου Αθηνών
Θωμάς Μπαμπάλης, Αναπληρωτής Καθηγητής του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου
Αθηνών
Αναστάσιος Κοντάκος, Καθηγητής του Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής
Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου

*«Η έγκριση της διδακτορικής διατριβής από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής
Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών δεν υποδηλώνει αποδοχή των γνώμων
του συγγραφέως (N.5343/32, αρ. 202, παρ.2)».*

ΑΘΗΝΑ 2017

Πρόλογος-Ευχαριστίες

Η ενασχόλησή μου με την υποστήριξη των φοιτητών του Π.Τ.Δ.Ε. του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών κατά τις πρακτικές ασκήσεις και ιδιαίτερα με την εκπόνηση μίας μικρής εργασίας στο πλαίσιο της αυτοδύναμης εβδομαδιαίας διδασκαλίας υπήρξε το έναυσμα για την εκπόνηση αυτής της διδακτορικής διατριβής. Μιλώντας με τους φοιτητές διαπίστωνα ότι οι περισσότεροι από αυτούς δυσκολεύονταν να συνδέσουν με τρόπο άμεσο την ακαδημαϊκή επιστημονική γνώση που είχαν διδαχθεί στο πανεπιστήμιο με τα καθημερινά άμεσα ζητήματα που προέκυπταν μέσα στην τάξη κατά την πρακτική άσκηση έτσι ώστε να παρουσιάζεται ένα αγεφύρωτο χάσμα ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη.

Επειδή στις μέρες μας υπάρχει μια ευρεία αποδοχή της άποψης ότι η στοχαστικοκριτική σκέψη (reflective thinking) αποτελεί σημαντική παράμετρο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, έγινε μία προσπάθεια να υποστηριχθούν οι φοιτητές μετατρέποντας τη μικρή αυτή εργασία τους σε «αναστοχαστικό ημερολόγιο» (reflective journal). Η καλλιέργεια με αυτόν τον τρόπο της στοχαστικοκριτικής σκέψης των φοιτητών αναμενόταν ότι θα τους βοηθούσε να γεφυρώσουν το χάσμα ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη. Ο σκοπός του συγκεκριμένου «αναστοχαστικού ημερολογίου» εντάχθηκε στο πλαίσιο ολοκλήρωσης των υποχρεώσεων της εβδομαδιαίας πρακτικής άσκησης. Τα θέματα που περιλαμβάνονταν σε αυτό θα έπρεπε να εστιάζουν (Moon, 1999: 35· Zimmerman, 1998· Taylor, 2003· Bolton, 2003· Spalding & Wilson, 2002· Hemphill, 2004· Bain, Mills, Ballantyne & Packer, 2002): (i) στην περιγραφή των γεγονότων, (ii) στο σχολιασμό της προσωπικής συμπεριφοράς, (iii) στο σχολιασμό των αντιδράσεων και συναισθημάτων, (iv) στο σχολιασμό του πλαισίου διεξαγωγής της διδασκαλίας. Στη συγγραφή αυτού του ημερολογίου και άλλες πηγές πληροφόρησης μπορούσαν να διαμορφώσουν τις αποφάσεις των φοιτητών και το τελικό κείμενο όπως: (i) περαιτέρω παρατηρήσεις, (ii) σχετικές άλλες γνώσεις, (iii) προτάσεις άλλων, (iv) νέες πληροφορίες, (v) επίσημη θεωρία, (vi) άλλοι παράγοντες όπως το ηθικό, εθιμικό, κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο.

Το επόμενο ακαδημαϊκό έτος, όταν παραδόθηκαν οι αναμορφωμένες πλέον εργασίες για την αυτοδύναμη εβδομαδιαία διδασκαλία των τελειόφοιτων φοιτητών και μετά από προσεκτική εξέτασή τους προέκυψαν τρεις παρατηρήσεις. Η πρώτη παρατήρηση ήταν ότι παρά τη σημαντική βελτίωση της ποιότητας των εργασιών

παρέμενε εμφανώς η αδυναμία των φοιτητών να συνδέσουν την ακαδημαϊκή θεωρία με τη διδακτική πράξη, ειδικά όταν ανέφεραν προβλήματα ή δυσκολίες που συνάντησαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους καθώς και τρόπους αντιμετώπισής τους. Η δεύτερη παρατήρηση αφορούσε μία ομοιομορφία στον τρόπο με τον οποίο γινόταν η λήψη απόφασης κατά τη διδακτική πράξη όταν ανέκυπτε κάποια δυσκολία ή προβληματική κατάσταση, έτσι ώστε να μπορεί κανείς να διακρίνει τρεις διακριτές κατηγορίες απαντήσεων. Η προσεκτική μελέτη των απαντήσεων αυτών κατά τη λήψη απόφασης οργανωμένες κατά ομάδες και η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας οδήγησε στη σύνδεσή τους με τις επιστημολογικές παραδοχές των φοιτητών. Τέλος, υπήρχε μία γενικότερη δυσκολία ή αδυναμία οι φοιτητές να αναφερθούν στα συναισθήματά τους όσον αφορά τα συγκεκριμένα γεγονότα που ανέφεραν.

Οι παρατηρήσεις αυτές έδωσαν έναυσμα για τη διερεύνηση των επιστημολογικών παραδοχών των φοιτητών του Π.Τ.Δ.Ε. Αθηνών και τη διασύνδεσή τους με τη στοχαστικοκριτική σκέψη (reflective thinking). Προκειμένου να γίνει αυτό εφικτό αξιοποιήθηκαν τρεις διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις: (α) το μοντέλο αξιολόγησης της στοχαστικοκριτικής σκέψης που απετέλεσε και τον κεντρικό άξονα αυτής της έρευνας των King P. M. και Kitchener K. S. (1994), (β) το μοντέλο των τεσσάρων διαστάσεων για της επιστημολογικές παραδοχές της Schommer (1990) χρησιμοποιώντας το ψυχομετρικό της εργαλείο όπως τροποποιήθηκε από τους Schraw G., Bendixen, L. D. και Dunkle, M. E. (2002) και, τέλος, (γ) το ψυχομετρικό εργαλείο της Larrivee, B. (2008) για την εκτίμηση του επιπέδου της στοχαστικοκριτικής πράξης των εκπαιδευτικών.

Θα πρέπει να ομολογήσω ότι αν και πολλά από τα συμπεράσματα αυτής της διατριβής μπορούν να αξιοποιηθούν κατά την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, την επιμόρφωσή τους καθώς και την επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξή τους, παραμένουν κατά πολύ περισσότεροι οι προβληματισμοί, οι απορίες και οι ερωτήσεις που ανέκυψαν.

Αρχικά ευχαριστώ θερμά όλα τα μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής μου επιτροπής. Ειδικότερα ευχαριστώ ιδιαίτερα των Καθηγητή κ. Ηλία Ματσαγγούρα, επιβλέποντα της παρούσης διδακτορικής διατριβής για τη συνεχή καθοδήγηση, την αμέριστη υποστήριξη και ενθάρρυνση, την ηθική και επιστημονική βοήθεια που μου προσέφερε σε όλα τα στάδια εκπόνησης της διατριβής, από την επιλογή του θέματος,

το σχεδιασμό και την υλοποίηση διαδοχικών πιλοτικών ερευνών καθώς και τον τελικό σχεδιασμό και υλοποίηση της τελικής έρευνας.

Ακόμη θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τα υπόλοιπα μέλη της τριμελούς επιτροπής τον Καθηγητή κ. Βρεττό Ιωάννη και τον εκλειπόντα Ομ. Καθηγητή κ. Παναγιώτη Κόκκοτα για τη στενή συνεργασία, το χρόνο που διέθεσαν, την ενθάρρυνση που μου παρείχαν μέσα από εποικοδομητικές συζητήσεις καθώς και τις εύστοχες παρατηρήσεις τους.

Επιπροσθέτως, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Αθανάσιο Βέρδη, Επίκουρο Καθηγητή του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Παν/μίου Αθηνών ο οποίος δέχτηκε να αναπληρώσει τη θέση του εκλειπόντα Ομ. Καθηγητή κ. Παναγιώτη Κόκκοτα επωμιζόμενος πρόσθετο φόρτο εργασίας.

Επίσης θερμές ευχαριστίες οφείλω:

Στα μέλη της επταμελούς εξεταστικής επιτροπής για την ευγενή ανταπόκρισή τους: την κ. Αγγελική Βουδούρη, Καθηγήτρια του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών, την κ. Ζαφειρία Ηρώ Μυλωνάκου-Κεκέ, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών, τον κ. Θωμά Μπαμπάλη, Αναπληρωτή Καθηγητή του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών και τον κ. Αναστάσιο Κοντάκο, Καθηγητή του Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Στους Καθηγητές, κ.κ. Schraw G., Bendixen L. D., Dunkle, M. E., King, P., Kitchener K. S. & Larrivee B. που μου επέτρεψαν να χρησιμοποιήσω τα ψυχομετρικά τους εργαλεία στο πλαίσιο εκπόνησης της διατριβής μου καθώς και την άδειά τους να τα μεταφράσω, να τα προσαρμόσω και να τα χρησιμοποιήσω.

Στο I.K.Y. γιατί με έχει συμπεριλάβει στους υποτρόφους του.

Στον Διδάκτορα Λαθούρη Δημήτριο που δέχθηκε να αποτελέσει τον δεύτερο αξιολογητή των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων για την πολύωρη ενασχόλησή του.

Στους κοντινούς μου συγγενείς για την κατανόηση και τη συμπαράστασή τους κατά τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας έρευνας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα χρησιμοποιεί ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα για να διερευνήσει το μοντέλο αξιολόγησης της στοχαστικοκριτικής σκέψης (King & Kitchener, 1994) και να το συνδέσει τόσο με τη λήψη απόφασης σε διλημματικές καταστάσεις κατά τη διδακτική πράξη όσο και με τη στοχαστικοκριτική πράξη.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: Αξιολόγηση, Εκπαίδευση, Προσωπική Επιστημολογία, Στοχαστικοκριτική Σκέψη, Στοχαστικοκριτικός Εκπαιδευτικός.

ABSTRACT

This study uses quantitative and qualitative data to investigate reflective judgement model (King & Kitchener, 1994) in Greece and relate it with decision making in ambivalent situations during teaching as well as with reflective action.

KEY-WORDS: Assessment; Education; Personal Epistemology; Reflective Thinking; Reflective Teacher;

Πίνακας Περιεχομένων

Πρόλογος-Ευχαριστίες.....	5
Κεφάλαιο 1 ^ο : Οριοθέτηση της Μελέτης	14
1.1 Εισαγωγή.....	14
1.2 Αναγνώριση και Περιγραφή του Προβλήματος	19
1.3 Πλαίσιο και Αφετηρία της Μελέτης	20
1.4 Σκοπός και Επιμέρους Στόχοι της Μελέτης.....	22
1.5 Αναγκαιότητα και Σημασία της Μελέτης	24
Κεφάλαιο 2 ^ο : Αξιολόγηση & Εκπαίδευση.....	27
2.1 Εισαγωγή.....	27
2.2 Σύντομη Ιστορική Αναδρομή.....	29
2.2.1 Η εποχή της μεταρρύθμισης – ανασυγκρότησης (1792-1900).....	29
2.2.2 Η εποχή της επάρκειας και των γραπτών δοκιμασιών (1900-1930).....	30
2.2.3 Η εποχή του Tyler (1930-1945).....	31
2.2.4 Η εποχή της αθωότητας (ή της άγνοιας) (1946-1957).....	31
2.2.5 Η εποχή της ανάπτυξης (1958-1972).....	32
2.2.6 Η εποχή του επαγγελματισμού (1973-1983)	33
2.2.7 Η εποχή της επέκτασης και της λειτουργικής ενσωμάτωσης (1983-2001)	33
2.2.8 Η αξιολόγηση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	34
2.3 Διασάφηση της έννοιας της αξιολόγησης στην εκπαίδευση: ορισμοί, μοντέλα & μεταφορές.	37
2.3.1 Το εργοστασιακό μοντέλο	38
2.3.2 Ορισμοί της αξιολόγησης:	39
2.4 Παραδείγματα στην αξιολόγηση.....	45
2.5 Συμβολή της παρούσας έρευνας στην αξιολόγηση στην εκπαίδευση	47
Κεφάλαιο 3 ^ο : Ο Στοχαστικοκριτικός Εκπαιδευτικός.....	49
3.1 Εισαγωγή.....	49
3.2 Η αλλαγή της επιστημολογίας.....	50
3.3 Ο επαγγελματισμός στη νεωτερική και στη μετανεωτερική εποχή	52
3.4 Η αλλαγή στο ρόλο του σχολείου	54
3.5 Η εξέλιξη του εκπαιδευτικού στο πέρασμα των χρόνων	55
3.6 Ο στοχαστικοκριτικός εκπαιδευτικός	58
3.7 Πώς νοιώθει ο στοχαστικοκριτικός εκπαιδευτικός.....	59
3.8 Το αναπόφευκτο του στοχαστικοκριτικού εκπαιδευτικού: να ζει με διλήμματα και παράδοξα	60
3.9 Ερωτήματα - προβληματισμοί περί τον στοχαστικοκριτικό εκπαιδευτικό... ..	63
3.10 Συνοψίζοντας για τον στοχαστικοκριτικό εκπαιδευτικό	67
Κεφάλαιο 4 ^ο : Η Προσωπική Θεωρία.....	70
4.1 Εισαγωγή.....	70
4.2 Ιστορική αναδρομή του ορισμού της «προσωπικής θεωρίας».....	71
4.3 Ορισμοί για την προσωπική θεωρία.....	73
4.4 Από τι συνίσταται η προσωπική θεωρία	74
4.5 Δύο ερευνητικές κατευθύνσεις για την προσωπική θεωρία.....	76
4.6 Πώς αναδεικνύεται η προσωπική θεωρία	78
4.7 Συνοψίζοντας	80
Κεφάλαιο 5 ^ο : Η Στοχαστικοκριτική Σκέψη.....	83
5.1 Εισαγωγή.....	83
5.2 Ιστορική αναδρομή του ορισμού της στοχαστικοκριτικής σκέψης	85
5.3 Πλαίσιο εννοιολόγησης της στοχαστικοκριτικής σκέψης	90

5.4	Προσανατολισμοί της στοχαστικοκριτικής σκέψης.....	93
5.5	Περιεχόμενο της στοχαστικοκριτικής σκέψης.....	96
5.6	Χαρακτηριστικά της στοχαστικοκριτικής σκέψης.....	102
5.7	Στοχαστικοκριτική σκέψη ή δράση;	110
5.7.1	<i>Τέσσερα επίπεδα στοχαστικοκριτικής πράξης:</i>	112
Κεφάλαιο 6 ^ο : Προσωπική Επιστημολογία.....		116
6.1	Εισαγωγή.....	116
6.2	Ιστορική Ανασκόπηση	117
6.3	Μονοδιάστατα μοντέλα της Προσωπικής Επιστημολογίας.....	118
6.3.1	<i>Το μοντέλο του Perry:</i>	118
6.3.2	<i>Το μοντέλο των: Mary Field Belenky, Blythe McVicker Clinchy, Nancy Rule Goldberger and Jill Mattuck Tarule: «Ο γυναικείος δρόμος για τη γνώση».</i> 121	
6.3.3	<i>Το μοντέλο Επιστημολογικού Στοχασμού της Marcia B. Baxter Magolda:</i> 123	
6.3.4	<i>Το μοντέλο αξιολόγησης της στοχαστικοκριτικής σκέψης των King & Kitchener:</i>	126
6.3.5	<i>Το μοντέλο επιστημολογικής κρίσης της Kuhn στην καθημερινή ζωή:</i> .	128
6.3.6	<i>Η προσέγγιση των Hofer και Pintrich (1997):</i>	129
6.4	Πολυδιάστατα μοντέλα της Προσωπικής Επιστημολογίας	130
6.4.1	<i>Το μοντέλο της Schommer</i>	131
6.4.2	<i>Το ερωτηματολόγιο των Jehng et al. 's (JEQ).</i>	132
6.4.3	<i>Η απογραφή των επιστημολογικών απόψεων των Schraw et al. (EBI).</i>	132
6.4.4	<i>Η κοινωνική θεωρία της μάθησης:</i>	133
Κεφάλαιο 7 ^ο : Η αξιολόγηση της Στοχαστικοκριτικής Σκέψης στους Τελειόφοιτους Φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών		135
7.1	Μεθοδολογικά ζητήματα: Δομή και σύνθεση των ερευνητικών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα	135
7.1.1	<i>Περιγραφή της ημιδομημένης συνέντευξης</i>	136
7.1.2	<i>Περιγραφή του ερωτηματολογίου</i>	140
7.2	Διαδικασία έρευνας.....	151
7.3	Μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων	153
7.3.1	<i>Ποιοτική προσέγγιση</i>	154
7.3.2	<i>Στατιστική ανάλυση</i>	154
7.4	Επιλογή δείγματος.....	155
7.5	Ταυτότητα της έρευνας	156
7.5.1	<i>Ταυτότητα της έρευνας με ημιδομημένη συνέντευξη</i>	156
7.5.2	<i>Ταυτότητα της έρευνας με ερωτηματολόγιο</i>	156
7.6	Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία	157
7.6.1	<i>Περιγραφικά ποσοτικά στατιστικά στοιχεία της έρευνας με ημιδομημένη συνέντευξη</i>	157
7.6.2	<i>Ποιοτική παρουσίαση στοιχείων της έρευνας με ημιδομημένη συνέντευξη</i> 177	
7.6.3	<i>Διερεύνηση συσχετίσεων στην έρευνα με ημιδομημένη συνέντευξη</i>	254
7.7	Ευρήματα από την ανάλυση των ερωτηματολογίων	257
7.7.1	<i>Διερευνητικές αναλύσεις ερωτηματολογίων</i>	257
7.7.2	<i>Περιγραφικά στατιστικά ευρήματα</i>	258
7.7.3	<i>Φύλο, Στοχαστικοκριτική Σκέψη και Στοχαστικοκριτική πράξη</i>	260

7.7.4	Διδακτική Εμπειρία, Στοχαστικοκριτική Σκέψη και Στοχαστικοκριτική πράξη	262
7.7.5	Επίπεδο Σπουδών, Στοχαστικοκριτική Σκέψη και Στοχαστικοκριτική πράξη	263
7.8	Συζήτηση	267
7.8.1	Συζήτηση για την έρευνα με ημιδομημένη συνέντευξη	267
7.8.2	Συζήτηση για την έρευνα με ερωτηματολόγιο	272
7.9	Συμπεράσματα	278
7.9.1	Συμπεράσματα από την έρευνα με ημιδομημένη συνέντευξη	278
7.9.2	Συμπεράσματα από την έρευνα με ερωτηματολόγιο	279
7.10	Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.	280
Κεφάλαιο 8 ^ο : Βιβλιογραφία – Παραθέματα		281
8.1	Βιβλιογραφία Ξενόγλωσση	281
8.2	Βιβλιογραφία Ελληνική & Ελληνόγλωσση	317
8.3	Παράθεμα: Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα	325

Ευρετήριο Γραφημάτων-Εικόνων

ΓΡΑΦΗΜΑ 1: ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΣΤΟΧΑΣΤΙΚΟΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ	91
ΓΡΑΦΗΜΑ 2: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 1 ΤΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΜΕ ΘΕΜΑ: «ΣΤΟΟΥΝΧΕΤΖ»	166
ΓΡΑΦΗΜΑ 3: ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 1 ΤΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΜΕ ΘΕΜΑ: «ΣΤΟΟΥΝΧΕΤΖ»	167
ΓΡΑΦΗΜΑ 4: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 2 ΤΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΜΕ ΘΕΜΑ: «ΕΙΔΗΣΕΙΣ»	168
ΓΡΑΦΗΜΑ 5: ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 2 ΤΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΜΕ ΘΕΜΑ: «ΕΙΔΗΣΕΙΣ»	169
ΓΡΑΦΗΜΑ 6: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 3 ΤΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΜΕ ΘΕΜΑ: «ΠΥΡΗΝΙΚΗ ΕΝΕΡΓΕΙΑ»	170
ΓΡΑΦΗΜΑ 7: ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 3 ΤΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΜΕ ΘΕΜΑ: «ΠΥΡΗΝΙΚΗ ΕΝΕΡΓΕΙΑ»	171
ΓΡΑΦΗΜΑ 8: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 4 ΤΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΜΕ ΘΕΜΑ: «ΚΑΤΑΝΑΛΩΣΗ ΤΕΧΝΗΤΩΝ ΟΥΣΙΩΝ»	172
ΓΡΑΦΗΜΑ 9: ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 4 ΤΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΜΕ ΘΕΜΑ: «ΚΑΤΑΝΑΛΩΣΗ ΤΕΧΝΗΤΩΝ ΟΥΣΙΩΝ»	173
ΓΡΑΦΗΜΑ 10: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 5 ΤΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΜΕ ΘΕΜΑ: «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΟΥ ΜΕΛΛΟΝΤΟΣ»	174
ΓΡΑΦΗΜΑ 11: ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 5 ΤΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΜΕ ΘΕΜΑ: «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΟΥ ΜΕΛΛΟΝΤΟΣ»	175
ΓΡΑΦΗΜΑ 12: ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 6 ΤΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΑΠΟ ΜΙΑ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΤΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ.....	176
ΓΡΑΦΗΜΑ 13: ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΠΙΤΑΣ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 6 ΤΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΑΠΟ ΜΙΑ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΤΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ.....	177
ΓΡΑΦΗΜΑ 14: ΠΟΛΛΑΠΛΟ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΣΚΕΔΑΣΜΟΥ ΤΩΝ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΤΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ	256
ΓΡΑΦΗΜΑ 15: ΜΕΣΟΙ ΟΡΟΙ ΚΑΙ CΙ ΤΗΣ ΣΥΝΟΛΙΚΗΣ ΣΤΟΧΑΣΤΙΚΟΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΣΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑ ΤΩΝ ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ	261
ΓΡΑΦΗΜΑ 16: ΜΕΣΟΙ ΟΡΟΙ ΚΑΙ CΙ ΤΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΤΟΧΑΣΤΙΚΟΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΠΡΑΞΗΣ ΤΩΝ ΕΜΠΕΙΡΩΝ ΚΑΙ ΜΗ.....	263
ΓΡΑΦΗΜΑ 17: ΜΕΣΟΙ ΟΡΟΙ ΚΑΙ CΙ ΣΤΟΧΑΣΤΙΚΟΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΣΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑ ΤΩΝ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΝΑ ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	264
ΓΡΑΦΗΜΑ 18: ΜΕΣΟΙ ΟΡΟΙ ΚΑΙ CΙ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΣΤΟΧΑΣΤΙΚΟΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΑΝΑ ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	265
ΓΡΑΦΗΜΑ 19: ΜΕΣΟΙ ΟΡΟΙ ΚΑΙ CΙ ΤΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΤΟΧΑΣΤΙΚΟΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΑΝΑ ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ.....	266

Ευρετήριο Πινάκων

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: ΧΑΡΤΟΓΡΑΦΗΣΗ ΚΥΡΙΑΡΧΩΝ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΩΝ ΠΟΥ ΑΚΟΛΟΥΘΟΥΝΤΑΙ ΣΤΙΣ ΕΡΕΥΝΕΣ/ΜΕΛΕΤΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ .	46
ΠΙΝΑΚΑΣ 2: ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ (ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ & ΚΑΣΟΥΤΑΣ, 2007: 329)	107
ΠΙΝΑΚΑΣ 3: ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	108
ΠΙΝΑΚΑΣ 4: ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΔΕΙΚΤΗ CRONBACH'S ALPHA ΤΗΣ ΗΜΙΔΟΜΗΜΕΝΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ RCI ΧΩΡΙΣ ΤΗΝ ΕΡΩΤΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΤΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ	157
ΠΙΝΑΚΑΣ 5: ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΔΕΙΚΤΗ CRONBACH'S ALPHA ΤΗΣ ΗΜΙΔΟΜΗΜΕΝΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ RCI ΣΥΜΠΕΡΙΛΑΜΒΑΝΟΜΕΝΗΣ ΤΗΣ ΕΡΩΤΗΣΗΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΤΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ	158
ΠΙΝΑΚΑΣ 6: ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ	159
ΠΙΝΑΚΑΣ 7: ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΑ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΤΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ	165
ΠΙΝΑΚΑΣ 8: ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 1 ΤΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΜΕ ΘΕΜΑ «ΣΤΟΟΥΝΧΕΤΣ»	166
ΠΙΝΑΚΑΣ 9: ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 2 ΤΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΜΕ ΘΕΜΑ «ΕΙΔΗΣΕΙΣ»	168
ΠΙΝΑΚΑΣ 10: ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 3 ΤΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΜΕ ΘΕΜΑ «ΠΥΡΗΝΙΚΗ ΕΝΕΡΓΕΙΑ»	170
ΠΙΝΑΚΑΣ 11: ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 4 ΤΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΜΕ ΘΕΜΑ «ΚΑΤΑΝΑΛΩΣΗ ΤΕΧΝΗΤΩΝ ΟΥΣΙΩΝ»	172
ΠΙΝΑΚΑΣ 12: ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 5 ΤΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΜΕ ΘΕΜΑ: «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΟΥ ΜΕΛΛΟΝΤΟΣ»	174
ΠΙΝΑΚΑΣ 13: ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 6 ΤΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΑΠΟ ΜΙΑ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΤΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ	176
ΠΙΝΑΚΑΣ 14: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΟΝΟΠΛΕΥΡΩΝ ΣΥΣΧΕΤΙΣΜΩΝ PEARSON'S R ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΤΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ	255
ΠΙΝΑΚΑΣ 15: ΔΕΙΚΤΕΣ ΓΡΑΜΜΙΚΗΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ ΕΠΙΠΕΔΩΝ ΣΤΟΧΑΣΤΙΚΟΚΡΙΤΙΚΗΣ ΠΡΑΞΗΣ	258
ΠΙΝΑΚΑΣ 16: ΑΠΟΛΥΤΗ ΚΑΙ ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΠΙΛΟΓΩΝ ΣΤΟΧΑΣΤΙΚΟΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΣΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑ ΤΩΝ ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ	259
ΠΙΝΑΚΑΣ 17: ΑΠΟΛΥΤΗ ΚΑΙ ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΠΙΛΟΓΩΝ ΣΤΟΧΑΣΤΙΚΟΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΣΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑ ΤΩΝ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ	259
ΠΙΝΑΚΑΣ 18: ΔΕΙΚΤΗΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ ΣΤΟΧΑΣΤΙΚΟΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗΣ	267

Κεφάλαιο 1^ο: Οριοθέτηση της Μελέτης

1.1 Εισαγωγή

Μία όχι τόσο γνωστή, αλλά πολύ ισχυρή πτυχή της διδασκαλίας -την οποία οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί τις περισσότερες φορές αγνοούν- είναι ότι πρόκειται για μια εξαιρετικά χαοτική και αβέβαιη διαδικασία. Παρά την επιθυμία και τις ειλικρινείς προσπάθειες των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στις προκλήσεις της διδασκαλίας κάνοντας αυτό που είναι «σωστό» κάθε φορά, το τελευταίο καθίσταται εξαιρετικά δυσχερές. Η δυσχέρεια αυτή οφείλεται στο γεγονός ότι η διδασκαλία ενέχει στοιχεία σύγκρουσης που μπορούν να γίνουν κατανοητά μέσα από την πολλαπλότητα και αντιφατικότητα των σκοπών της Αγωγής (Μπαμπάλης, 2014:17-35) σε συνδυασμό με τη μεταβλητότητα και τη χαοτικότητα του διδακτικού πλαισίου (Ματσαγγούρας, 2000: 160). Οι εκπαιδευτικοί δέχονται καταιγισμό πληροφοριών και ερεθισμάτων ανά πάσα στιγμή κατά τη διδακτική τους πράξη που πολύ συχνά μάλιστα συνιστούν πρόκληση για τις συνήθεις διδακτικές στρατηγικές με τις οποίες προσπαθούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών και οι οποίες είναι εναρμονισμένες με τις προσωπικές τους πεποιθήσεις και αντιλήψεις. Οι εκπαιδευτικοί καθημερινά αντιμετωπίζουν προβληματικές καταστάσεις και διλήμματα για τα οποία καλούνται να βρουν τις καλύτερες δυνατές λύσεις.

Το γεγονός ότι πολλά από τα διλήμματα και τα προβλήματα που οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν κατά τη διδασκαλία είναι σύνθετα και μη καλώς δομημένα κάνουν την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, που καλείται να τους εκπαιδεύσει και εξασκήσει με τις κατάλληλες δεξιότητες για να ανταπεξέλθουν, μία εξαιρετικά απαιτητική διαδικασία. Τα πράγματα περιπλέκονται ακόμα περισσότερο καθώς οι αποφάσεις που καλούνται να πάρουν οι εκπαιδευτικοί είναι δυνατόν να έχουν σοβαρές επιπτώσεις τόσο στη ζωή των μαθητών τους καθώς και στην κοινωνία γενικότερα.

Με την ολοκλήρωση της εκπαίδευσής τους και την μετέπειτα επαγγελματική εμπειρία που αποκτούν οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν ολοένα και περισσότερο την εγγενή αβεβαιότητα κατά την εργασία τους με ομάδες μαθητών -ο καθένας εκ των οποίων έχει διαφορετικό υπόβαθρο και ανάγκες- εντός ενός σχολικού περιβάλλοντος εξίσου μοναδικού το οποίο μάλιστα επηρεάζεται από το πλαίσιο της

τοπικής κοινωνίας καθώς και το ευρύτερο πλαίσιο της κυρίαρχης κουλτούρας και πολιτισμού. Σταδιακά, λοιπόν, αποκαλύπτεται αυτή η καίρια διασύνδεση των αποφάσεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με αυτά τα ευρύτερα ζητήματα και η διδασκαλία επαναπροσδιορίζεται από επαναλαμβανόμενη και απαράλλακτη εφαρμογή διακριτών στρατηγικών οι οποίες έχουν θεωρητικά καθολική εφαρμογή σε κάθε μαθητή ή πλαίσιο, σε μία συνεχή, δυναμική και συχνά απρόβλεπτη κυκλική διαδικασία λήψης και αξιολόγησης αποφάσεων με τον πλέον λελογισμένο τρόπο και έχοντας λάβει υπόψη τόσο τις συγκεκριμένες περιστάσεις μίας κατάστασης, όσο και τις μακροπρόθεσμες και γενικότερες συνέπειες των αποφάσεων αυτών (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2007: 31· Ματσαγγούρας, 2000: 369-398· Carr & Kemmis, 1986).

Το ταξίδι ενός εκπαιδευτικού προς την αποδοχή αυτής της αβεβαιότητας και η ανάπτυξη μίας προσωπικής προσέγγισης για να μπορεί να αιτιολογεί τη λήψη απόφασης που κάνει μέσα στην τάξη υπό την πρόκληση των ασαφών και συχνά συγκρουόμενων πληροφοριών και απαιτήσεων είναι προσωπικό και πολύπλοκο. Πρόκειται για ένα ταξίδι που περνά από πολλές στρώσεις συσσωρευμένων εμπειριών και πεποιθήσεων οι οποίες συχνά περιλαμβάνουν τις προηγούμενες εμπειρίες των εκπαιδευτικών ως μαθητές, την εκπαιδευτική τους φιλοσοφία και ιδεολογία, τις επιστημολογικές τους θέσεις και τον αναστοχασμό τους για την εκπαίδευσή τους και τις τάξεις τους (π.χ. Λανάρης, 2005). Όλα αυτά αλληλεπιδρούν πληροφορώντας και διαμορφώνοντας τις τελικές αποφάσεις που λαμβάνουν.

Η αναγνώριση των εκπαιδευτικών προβλημάτων και διλημμάτων, η αντιμετώπισή τους, η πλαισίωση και αναπλαισίωσή τους, η διεξαγωγή έρευνας δράσης και η αξιολόγησή των αποτελεσμάτων αποτελούν όλα κομμάτια της στοχαστικοκριτικής σκέψης (reflective thinking) η οποία δεν είναι υποχρεωτικά μία γραμμική διαδικασία (Καλαϊτζοπούλου, 2001: 71· Ross, 1990: 98).

Η στοχαστικοκριτική σκέψη στις μέρες μας αναγνωρίζεται ευρέως πλέον ως βασικό εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης, εξέλιξης και εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (π.χ. Brockbank & McGill, 1998: 3-9· Loughran, 1996:3-12· Distad & Brownstein, 2004:1-3· Ματσαγγούρας, 2000: 36-38· Κοσσυβάκη, 2003: 13-17 κ.ά.). Οι όροι στοχαστικοκριτικός εκπαιδευτικός και στοχαστικοκριτική σκέψη καθώς και η αντίληψη του εκπαιδευτικού ως ερευνητή μέσα στην τάξη έχουν πάρει κεντρική θέση στην ακαδημαϊκή συζήτηση που αφορά τόσο την αρχική εκπαίδευση όσο και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Παρόλα αυτά η ευρέως διαδεδομένη αυτή αντίληψη ότι η στοχαστικοκριτική σκέψη θα μεταμορφώσει, πολλές φορές σχεδόν με τρόπο μαγικό, τον εκπαιδευτικό και τη διδασκαλία σε μια βαθύτερη, ουσιαστικότερη και άρα αποτελεσματικότερη διαδικασία βασίζεται σε ελάχιστες έρευνες, ενώ ακόμα και σε θεωρητικό επίπεδο μόνο πρόσφατα αρχίζει να αναδεικνύεται μια σχολαστική εξέταση των νέων εννοιών που έχουν δημιουργηθεί και να ασκείται η σχετική κριτική. Παράλληλα, τα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών που έχουν ως κεντρικό τους άξονα την καλλιέργεια της στοχαστικοκριτικής σκέψης πολύ συχνά ασπάζονται έναν ή περισσότερους από τους παρακάτω σκοπούς (Calderhead & Gates, 1993):

- Να κάνουν ικανούς τους εκπαιδευτικούς να αναλύουν, συζητούν, αξιολογούν και να αλλάζουν την διδακτική τους πράξη και πρακτικές, υιοθετώντας μία αναλυτική προσέγγιση για τη διδασκαλία.
- Να προάγουν την εκτίμηση των εκπαιδευτικών για το κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο στο οποίο εργάζονται, διευκολύνοντας υποστηρικτικά τους εκπαιδευτικούς να συνειδητοποιήσουν ότι η διδασκαλία είναι κοινωνικά και πολιτικά πλαισιωμένη και ότι η εργασία τους απαιτεί μία ανάλυση αυτού του πλαισίου.
- Να καθιστούν ικανούς τους εκπαιδευτικούς να αντιλαμβάνονται τις ηθικές και αξιακές διαστάσεις που είναι εγγενείς στις πρακτικές τους κατά τη διδασκαλία, συμπεριλαμβανομένων και των προσωπικών τους αντιλήψεων και απόψεων για το τι είναι μία καλή διδασκαλία.
- Να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν μεγαλύτερη ευθύνη για την προσωπική τους επαγγελματική ανάπτυξη κι εξέλιξη καθώς και το να αποκτήσουν κάποιου βαθμού επαγγελματική αυτονομία.
- Να διευκολύνουν την ανάδειξη, συνειδητοποίηση και επεξεργασία των προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών ούτως ώστε αυτές να αποτελέσουν μία επεξεργασμένη και οργανωμένη βάση, επί της οποίας θα στηρίζουν τη δουλειά τους μέσα στην τάξη.
- Να χειραφετήσουν τους εκπαιδευτικούς έτσι ώστε να μπορούν ασκήσουν την επιρροή τους σε μελλοντικές αποφάσεις για την

εκπαίδευση, αλλά και να έχουν έναν πιο ενεργό ρόλο στη λήψη αποφάσεων.

Η τοποθέτηση της στοχαστικοκριτικής σκέψης ως κεντρικού άξονα της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αποτελεί την έμπρακτη έκφραση της στροφής του επιστημονικού ενδιαφέροντος από τη διδακτική συμπεριφορά στη σκέψη του δασκάλου για τη διδασκαλία, που είναι και οι δύο βασικοί τομείς στους οποίους μπορεί να αναλυθεί η διδασκαλία (Clark & Peterson, 1986). Η τάση αυτή εντάσσεται στα μοντέλα εκπαίδευσης διδακτικού προσωπικού της επιστημονικής κατεύθυνσης (Ματσαγγούρας, 2000: 31-43), ενώ απασχολεί με έντονο τρόπο την εκπαιδευτική έρευνα τις τρεις τελευταίες δεκαετίες (Παπαναούμ, 2003:32).

Οι Calderhead και Gates (1993) επισημαίνουν ότι παρά τη διαδεδομένη χρήση της στοχαστικοκριτικής σκέψης υπάρχουν μία σειρά από σοβαρά ζητήματα που έχουν ανακύψει αναφορικά με τη διασάφηση και την προαγωγή της όπως:

- Ποια είναι η διαδικασία ανάπτυξης κατά την καλλιέργεια της στοχαστικοκριτικής σκέψης;
- Ποια είναι η σχέση ανάμεσα στην προσωπική θεωρία και την ακαδημαϊκή γνώση;
- Με ποιον τρόπο μπορεί να υποβοηθηθεί η επαγγελματική ανάπτυξη και η χειραφέτηση με τη στοχαστικοκριτική σκέψη;
- Με ποιον τρόπο μπορεί να προάγονται οι στοχαστικοκριτικές πρακτικές στα σχολεία;
- Πώς γίνεται να συμβιβαστεί το ενδιαφέρον για την αξιολόγηση με το ενδιαφέρον για τη στοχαστικοκριτική σκέψη;
- Πώς μπορούμε να λάβουμε υπόψη τις ατομικές διαφορές κατά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών;
- Τι μπορεί να αναμένει κανείς από την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πριν υπηρετήσουν;
- Τι είναι εφικτό μονάχα εφόσον οι εκπαιδευτικοί αποκτήσουν υπηρεσιακή εμπειρία με τη βοήθεια της εκπαίδευσης;
- Πόση σημασία πρέπει να δοθεί στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης;

- Σε ποιο βαθμό είναι η στοχαστικοκριτική σκέψη μία ατομική ή συλλογική αναζήτηση;

Σε μια προσπάθεια να ερευνηθεί η στοχαστικοκριτική σκέψη σε σχέση με τον τρόπο σκέψης κατά τη λήψη απόφασης σε διλημματικές καταστάσεις μέσα στην τάξη, αλλά και να παρουσιαστούν μοντέλα που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για την καλλιέργειά της σε εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας οδήγησε αυτήν την ερευνητική εργασία προς τις επιστημολογικές παραδοχές. Το μοντέλα επιστημολογικών παραδοχών φάνηκε ότι μπορούν να περιγράψουν σε κάποιο βαθμό ένα πλαίσιο από το οποίο διαμορφωνόταν η προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών μέσα από τα προσωπικά τους βιώματα και τις εμπειρίες, την ακαδημαϊκή γνώση που είχαν διδαχθεί, αλλά και να δώσουν σημαντική πληροφόρηση για τον τρόπο με τον οποίο γινόταν η πλαισίωση/αναπλαισίωση της διλημματικής κατάστασης και η λήψη απόφασης τόσο κατά τη διδασκαλία όσο και εκ των υστέρων. Σε ένα δεύτερο επίπεδο έγινε προσπάθεια να διασυνδεθούν οι επιστημολογικές παραδοχές με συγκεκριμένες στοχαστικοκριτικές πρακτικές, δηλαδή πρακτικές που προσάδουν και προάγουν την στοχαστικοκριτική σκέψη και που κατ' αυτόν τον τρόπο θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν καταλλήλως για την εκπαίδευση ή την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Η διδακτορική διατριβή αυτή παρουσιάζεται μέσα από δύο διακριτά μέρη: το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο θεωρητικό γίνεται ο προσδιορισμός του προβλήματος και η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Στο ερευνητικό μέρος παρουσιάζεται η μεθοδολογία έρευνας που αποφασίστηκε, τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ενώ παράλληλα παρουσιάζονται και αναλύονται τα ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν.

Ειδικότερα στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μία μικρή εισαγωγή στο κεντρικό θέμα της διατριβής, αναγνωρίζεται και περιγράφεται το πρόβλημα που επιλέχθηκε να ερευνηθεί, αιτιολογείται η αναγκαιότητα και ο σκοπός της έρευνας, το κίνητρο του ερευνητή και αποσαφηνίζονται βασικοί όροι.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται μία σύντομη ιστορική αναδρομή για την αξιολόγηση, παρουσιάζονται επιλεκτικά κάποιες κεντρικές έννοιες της αξιολόγησης στην εκπαίδευση και γίνεται μια προσπάθεια να χαρτογραφηθεί σ' αυτές η παρούσα έρευνα στοχαστικοκριτικής σκέψης

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η έννοια του στοχαστικοκριτικού εκπαιδευτικού ως επιθυμητού τύπου εκπαιδευτικού στις σύγχρονες απαιτήσεις της εκπαίδευσης.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η έννοια της προσωπικής θεωρίας καθώς οι επιστημολογικές παραδοχές αποτελούν μέρος της.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η στοχαστικοκριτική σκέψη, ως η χαρακτηριστική μορφή σκέψης από την οποία διακατέχεται ο στοχαστικοκριτικός εκπαιδευτικός.

Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται θεωρητικά μοντέλα για τις επιστημολογικές παραδοχές αναφορικά με την προσωπική επιστημολογία που φαίνεται ότι επηρεάζει τις γνωστικές διαδικασίες της σκέψης στις οποίες συγκαταλέγεται και η στοχαστικοκριτική σκέψη.

Στο έβδομο κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση και ο σχολιασμός των ευρημάτων της παρούσας έρευνας.

1.2 Αναγνώριση και Περιγραφή του Προβλήματος

Έναυσμα για την εκπόνηση αυτής της διδακτορικής διατριβής υπήρξε η προσωπική εμπειρία που απέκτησα κατά την ενασχόλησή μου με την υποστήριξη των φοιτητών του Π.Τ.Δ.Ε. του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών στις πρακτικές ασκήσεις και ιδιαίτερα με την εκπόνηση μίας μικρής εργασίας στο πλαίσιο της αυτοδύναμης εβδομαδιαίας διδασκαλίας. Εκεί αναδείχθηκε η δυσκολία διασύνδεσης της ακαδημαϊκής επιστημονικής γνώσης, που είχαν αποκτήσει κατά τις σπουδές τους, με τα καθημερινά άμεσα ζητήματα που προέκυπταν μέσα στην τάξη κατά την πρακτική άσκηση έτσι ώστε να παρουσιάζεται ένα αγεφύρωτο χάσμα ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη.

Από την αναδίφηση στη σχετική βιβλιογραφία και έρευνα φάνηκε να υπάρχει μια ευρεία αποδοχή της άποψης ότι η στοχαστικοκριτική σκέψη (reflective thinking) θα μπορούσε να συμβάλει σημαντικά στη γεφύρωση αυτού του χάσματος καθώς αποτελεί σημαντική παράμετρο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Έγινε μία προσπάθεια να υποστηριχθούν οι φοιτητές μετατρέποντας τη μικρή αυτή εργασία τους σε «αναστοχαστικό ημερολόγιο» (reflective journal). Ο σκοπός του συγκεκριμένου «αναστοχαστικού ημερολογίου» εντάχθηκε στο πλαίσιο ολοκλήρωσης των υποχρεώσεων της εβδομαδιαίας πρακτικής άσκησης. Τα θέματα

που περιλαμβάνονταν σε αυτό θα έπρεπε να εστιάζουν (Moon, 1999: 35· Zimmerman, 1998· Taylor, 2003· Bolton, 2003· Spalding & Wilson, 2002· Hemphill, 2004· Bain, Mills, Ballantyne & Packer, 2002): (i) στην περιγραφή των γεγονότων, (ii) στο σχολιασμό της προσωπικής συμπεριφοράς, (iii) στο σχολιασμό των αντιδράσεων και συναισθημάτων, (iv) στο σχολιασμό του πλαισίου διεξαγωγής της διδασκαλίας. Στη συγγραφή αυτού του ημερολογίου και άλλες πηγές πληροφόρησης μπορούσαν να διαμορφώσουν τις αποφάσεις των φοιτητών και το τελικό κείμενο όπως: (i) περαιτέρω παρατηρήσεις, (ii) σχετικές άλλες γνώσεις, (iii) προτάσεις άλλων, (iv) νέες πληροφορίες, (v) επίσημη θεωρία, (vi) άλλοι παράγοντες όπως το ηθικό, εθιμικό, κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο.

Από τα «αναστοχαστικά ημερολόγια» αυτά και μετά από προσεκτική εξέτασή τους προέκυψαν τρεις παρατηρήσεις. Η πρώτη παρατήρηση ήταν ότι παρά τη σημαντική βελτίωση της ποιότητας των εργασιών παρέμενε εμφανώς η αδυναμία των φοιτητών να συνδέσουν την ακαδημαϊκή θεωρία με τη διδακτική πράξη, ειδικά όταν ανέφεραν προβλήματα ή δυσκολίες που συνάντησαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους καθώς και τρόπους αντιμετώπισής τους. Η δεύτερη παρατήρηση αφορούσε μία ομοιομορφία στον τρόπο σκέψης με τον οποίο γινόταν η λήψη απόφασης κατά τη διδακτική πράξη όταν ανέκυπτε κάποια δυσκολία ή προβληματική κατάσταση. Η προσεκτική μελέτη του σκεπτικού κατά τη λήψη απόφασης και η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας οδήγησε στη σύνδεσή τους με τις επιστημολογικές παραδοχές των φοιτητών. Τέλος, υπήρχε μία γενικότερη δυσκολία ή αδυναμία οι φοιτητές να αναφερθούν στα συναισθήματά τους όσον αφορά τα συγκεκριμένα γεγονότα που ανέφεραν.

Οι παρατηρήσεις αυτές έδωσαν έναυσμα για τη διερεύνηση των επιστημολογικών παραδοχών των φοιτητών του Π.Τ.Δ.Ε. Αθηνών και τη διασύνδεσή τους με τη στοχαστικοκριτική σκέψη (reflective thinking) και πράξη.

1.3 Πλαίσιο και Αφετηρία της Μελέτης

Τα μοντέλα που περιγράφουν τις επιστημολογικές παραδοχές αναπτύχθηκαν κυρίως από το 1970 κι έπειτα. Πρώτα, αναπτύχθηκαν μοντέλα σαφώς επηρεασμένα από τη θεωρία των σταδίων γνωστικής ανάπτυξης του Piaget (βλ. και Κολιάδης, 1997: 106–137) όπως αυτό του Perry (1970) για τη διανοητική και ηθική ανάπτυξη - στο οποίο στηρίζονται με τον ένα ή άλλο τρόπο τα περισσότερα μεταγενέστερα

μοντέλα- το μοντέλο των Belenky, Clinchy, Goldberger, και Tarule (1986) που αφορά τον τρόπο απόκτησης γνώσης των γυναικών, το μοντέλο του επιστημολογικού στοχασμού των Baxter, Magolda (1992), το μοντέλο αξιολόγησης της στοχαστικοκριτικής σκέψης των King and Kitchener (1994), καθώς και το επιστημολογικό μοντέλο της αιτιολόγησης επιχειρημάτων της Kuhn (1991). Τα παραπάνω μοντέλα περιέγραψαν την προσωπική επιστημολογία μονοδιάστατα (Buehl, 2008), υπό τη μορφή θεωρίας σταδίων που συμμορφώνεται μορφολογικά στα πρότυπα της θεωρίας των σταδίων γνωστικής ανάπτυξης του Piaget και μπορούν να ενταχθούν ομαλά σε μία πιθανή «ενοποιημένη» θεωρία γνωστικής αναπτυξιακής ψυχολογίας. Πιο πρόσφατα η Schommer (1990) πρότεινε ότι η προσωπική επιστημολογία μπορεί να οριστεί ως ένα σύνολο απόψεων, οι οποίες ενδέχεται και να μη σχετίζονται μεταξύ τους. Ακολουθώντας αυτήν την παραδοχή, πολλοί ερευνητές έχουν προτείνει να αναδειχθούν διαφορετικές διαστάσεις των απόψεων, ώστε να αποσαφηνιστεί η φύση των επιστημολογικών παραδοχών δημιουργώντας έτσι πολυδιάστατα μοντέλα αναπαράστασης των επιστημολογικών παραδοχών.

Σχεδόν παράλληλα με τα μοντέλα που περιγράφουν τις επιστημολογικές παραδοχές εμφανίζονται οι πρώτες συστηματικές προσπάθειες για να οριστούν οι τύποι της στοχαστικοκριτικής σκέψης από το Van Manen (1977) και τον Schön (1983). Ο Van Manen πρότεινε μια ιεραρχία τριών επιπέδων ενώ ο Schön διάχωρησε τη στοχαστικοκριτική σκέψη χρονικά σε τρία στάδια (πριν, κατά και μετά την διδακτική πράξη) και υποστήριξε ότι οι δάσκαλοι πρέπει να υιοθετήσουν μια “μετα-σκέψη”, εξετάζοντας τη δράση τους εκ των υστέρων. Η Larivee (2004) προτείνει τέσσερα επίπεδα της στοχαστικοκριτικής σκέψης, υιοθετώντας την παρακάτω ορολογία: (α) προ-στοχαστικοκριτική σκέψη, (β) επιφανειακή στοχαστικοκριτική σκέψη, (γ) παιδαγωγική στοχαστικοκριτική σκέψη και (δ) κριτική στοχαστικοκριτική σκέψη στα οποία εντάσσει τα διάφορα είδη στοχαστικοκριτικών πράξεων.

Προκειμένου να υλοποιηθεί η εκπόνηση της διδακτορικής διατριβής αυτής αξιοποιήθηκαν τρεις διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις και στα αντίστοιχα ψυχομετρικά εργαλεία: (α) το μοντέλο αξιολόγησης της στοχαστικοκριτικής σκέψης που απετέλεσε και τον κεντρικό άξονα αυτής της έρευνας των King P. M. και Kitchener K. S. (1994), (β) το μοντέλο των τεσσάρων διαστάσεων για τις επιστημολογικές παραδοχές της Schommer (1990) χρησιμοποιώντας το ψυχομετρικό της εργαλείο όπως τροποποιήθηκε από τους Schraw G., Bendixen, L. D. και Dunkle,

M. E. (2002) και, τέλος, (γ) το ψυχομετρικό εργαλείο της Larrivee, B. (2008) για την εκτίμηση του επιπέδου της στοχαστικοκριτικής πράξης των εκπαιδευτικών.

1.4 Σκοπός και Επιμέρους Στόχοι της Μελέτης

Η παρούσα μελέτη επιδιώκει να συνδέσει το μοντέλο αξιολόγησης της στοχαστικοκριτικής σκέψης (King & Kitchener 1994) με τη λήψη απόφασης σε διλημματικές καταστάσεις κατά τη διδακτική πράξη. Επιπροσθέτως χρησιμοποιώντας τις ανωτέρω συγκεκριμένες θεωρίες για τη στοχαστικοκριτική σκέψη, τις επιστημολογικές παραδοχές και τη στοχαστικοκριτική πράξη να απαντήσει στις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Ποιες οι επιστημολογικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τη φύση της γνώσης, της διδασκαλίας της μάθησης και της διδακτικής πράξης σύμφωνα με το ψυχομετρικό εργαλείο των Schraw G., Bendixen, L. D. και Dunkle, M. E. (2002);
 - ☞ Υπάρχουν σημαντικές διαφορές σε αυτό από την άποψη
 - i: του φύλου;
 - ii: των χρόνων διδακτικής εμπειρίας;
 - iii: των σπουδών;
2. Ποιες οι επιστημολογικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τη φύση της γνώσης της διδασκαλίας και της μάθησης σύμφωνα με το μοντέλο αξιολόγησης της στοχαστικοκριτικής σκέψης των King P. M. και Kitchener K. S. (1994);
 - ☞ Υπάρχουν σημαντικές διαφορές σε αυτό από την άποψη
 - i: του φύλου;
 - ii: των χρόνων διδακτικής εμπειρίας;
 - iii: των σπουδών;
3. Ποιο το επίπεδο της στοχαστικοκριτικής πράξης των εκπαιδευτικών σύμφωνα με το ψυχομετρικό εργαλείο της Larrivee, B. (2008);
 - ☞ Υπάρχουν σημαντικές διαφορές σε αυτό από την άποψη
 - i: του φύλου;
 - ii: των χρόνων διδακτικής εμπειρίας;
 - iii: των σπουδών;
4. Αναδεικνύεται κάποια σημαντική σχέση ανάμεσα στις επιστημολογικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τη φύση της

γνώσης, της διδασκαλίας της μάθησης και της διδακτικής πράξης όπως προσεγγίζεται με το ψυχομετρικό εργαλείο των Schraw G., Bendixen, L. D. και Dunkle, M. E. (2002) και τις επιστημολογικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τη φύση της γνώσης της διδασκαλίας και της μάθησης σύμφωνα με το μοντέλο αξιολόγησης της στοχαστικοκριτικής σκέψης των King P. M. και Kitchener K. S. (1994);

↳ Περαιτέρω διερεύνηση για τυχόν επιρροή λόγω

i: του φύλου;

ii: των χρόνων διδακτικής εμπειρίας;

iii: των σπουδών;

5. Αναδεικνύεται κάποια σημαντική σχέση ανάμεσα στις επιστημολογικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τη φύση της γνώσης, της διδασκαλίας και της μάθησης σύμφωνα με το μοντέλο αξιολόγησης της στοχαστικοκριτικής σκέψης των King P. M. και Kitchener K. S. (1994) και το επίπεδο της στοχαστικοκριτικής πράξης των εκπαιδευτικών σύμφωνα με το ψυχομετρικό εργαλείο της Larrivee, B. (2008);

↳ Περαιτέρω διερεύνηση για το τυχόν επιρροή λόγω

i: του φύλου;

ii: των χρόνων διδακτικής εμπειρίας;

iii: των σπουδών;

6. Αναδεικνύεται κάποια σημαντική σχέση ανάμεσα στις επιστημολογικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τη φύση της γνώσης, της διδασκαλίας της μάθησης και της διδακτικής πράξης σύμφωνα με το ψυχομετρικό εργαλείο των Schraw G., Bendixen, L. D. και Dunkle, M. E. (2002) και το επίπεδο της στοχαστικοκριτικής πράξης των εκπαιδευτικών σύμφωνα με το ψυχομετρικό εργαλείο της Larrivee, B. (2008);

↳ Περαιτέρω διερεύνηση για το τυχόν επιρροή λόγω

i: του φύλου;

ii: των χρόνων διδακτικής εμπειρίας;

iii: των σπουδών;

1.5 Αναγκαιότητα και Σημασία της Μελέτης

Πάρα πολλά έχουν γραφεί σχετικά με την σημασία των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών (π.χ. Calderhead, 1996· Pajares, 1992). Κι αυτό διότι η μελέτη των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών φαίνεται να βρίσκεται στην καρδιά της διδασκαλίας, καθώς η συνειδητοποίησή των πεποιθήσεων αυτών αποτελεί ένα βασικό βήμα διότι παρέχει τη δυνατότητα ελέγχου τους ως περιεχομένου της προσωπικής θεωρίας, λεκτικής τους διατύπωσης και διαλεκτικής τους αντιπαράθεσης με την ακαδημαϊκή γνώση, αλλά και με τις προσωπικές θεωρίες άλλων εκπαιδευτικών (Ματσαγγούρας, 2000: 202· McCutcheon 1992: 202). Κατ' αυτόν τον τρόπο δημιουργούνται οι προϋποθέσεις ούτως ώστε οι πεποιθήσεις αυτές και κατ' επέκταση η προσωπική θεωρία να εμπλουτιστεί και να αναπτυχθεί με άμεσο συνεπακόλουθο τη δυνατότητα βελτίωσης της διδακτικής πράξης και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Μία απλή αναζήτηση στη βάση δεδομένων PsychInfo με τον όρο “teach* belief*” δίνει στις μέρες μας 4.181 αποτελέσματα, στη βάση δεδομένων ERIC η ίδια αναζήτηση 5.678 αποτελέσματα και οι αριθμοί αυτοί είναι βέβαιο ότι θα ακολουθήσουν αυξητική πορεία. Ενώ η έρευνα για τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών είναι αχανής και το αντικείμενο των υπό εξέταση πεποιθήσεων ποικίλο, τα τελευταία χρόνια υπάρχει ένα όλο και αυξανόμενο ενδιαφέρον αναφορικά με τη σημασία των επιστημολογικών πεποιθήσεων των μαθητών, φοιτητών και εκπαιδευτικών (π.χ. Hofer & Pintrich, 1997· 2002). Η πληθώρα των ερευνών για τις επιστημολογικές πεποιθήσεις έχει εστιάσει σε μαθητές/φοιτητές/σπουδαστές παρά στους εκπαιδευτικούς (Buehl, 2008). Τα τελευταία χρόνια μόλις στην Ελλάδα και στην Κύπρο έχουν αρχίσει να διερευνώνται οι επιστημολογικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών με τη μορφή διπλωματικών εργασιών (π.χ. Νικολάου, 2010· Κοντοπούλου, 2012· Κοκοσάρη, 2006· Δημητρουλάκη, 2009) και μίας διδακτορικής διατριβής (Γκρίτζιος, 2011).

Χαρακτηριστικά οι επιστημολογικές παραδοχές παρουσιάζονται μέσα από την επιστημονική έρευνα ως πολυδιάστατες, πολυεπίπεδες και σε εξάρτηση από το γνωστικό πεδίο (π.χ. Buehl & Alexander, 2001). Επειδή οι εκπαιδευτικοί διατηρούν πεποιθήσεις για πολλές διαστάσεις των επιστημολογικών παραδοχών (π.χ. αναφορικά με τις πηγές, τη σταθερότητα της γνώσης, τη δομή της γνώσης κ.ά.) η εξάρτηση από το γνωστικό πεδίο θα πρέπει να ερμηνευθεί ως ποικιλία αυτών των διαστάσεων

καθώς ο εκπαιδευτικός αλλάζει γνωστικό πεδίο εφαρμογής. Επιπροσθέτως φαίνεται να υπάρχει σημαντική σχέση ανάμεσα στις επιστημολογικές παραδοχές και σημαντικά μαθησιακά αποτελέσματα όπως η εννοιολογική αλλαγή (π.χ. Qian & Alvermann, 1995), η χρήση στρατηγικών και οι ακαδημαϊκές επιδόσεις (π.χ. Schommer et al., 1992). Η διερεύνηση, επομένως, των επιστημολογικών παραδοχών των εκπαιδευτικών μπορεί να οδηγήσει σε συμπεράσματα και ερμηνείες τα οποία θα μπορούσαν να βελτιώσουν τους μαθησιακούς στόχους και την επίτευξή τους τόσο κατά την αρχική εκπαίδευση όσο και σε μεταγενέστερες επιμορφώσεις.

Τα προγράμματα αρχικής εκπαίδευσης και κατάρτισης εκπαιδευτικών αναπόδραστα θα πρέπει να τους προετοιμάσουν ώστε να είναι ικανοί να αντιμετωπίσουν τις αβεβαιότητες και τα διλήμματα τόσο κατά τη διδακτική πράξη όσο και κατά την επαγγελματική τους δραστηριοποίηση γενικότερα. Θα ήταν αναμενόμενο τα προγράμματα αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών να είναι ο ιδεώδης χώρος για οργανωμένη συμβουλευτική και καθοδήγηση στον τομέα αυτό, εντούτοις φαίνεται ότι η ενασχόληση με τις διλημματικές καταστάσεις, τα προβλήματα και αβεβαιότητες της διδακτικής πράξης δεν είναι προτεραιότητα κατά την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για λόγους που ποικίλλουν (Ichimura, 1993· Wasserman, 1999· Labaree, 2000). Αυτό δεν συμβαίνει αδικαιολόγητα αφού η ανάγκη να προσφερθεί μεγάλος όγκος «συσσωρευμένης» γνώσης με πολλές πληροφορίες σε ένα τόσο σύντομο χρονικό διάστημα κάνει τη χρονοβόρα καλλιέργεια της στοχαστικοκριτικής σκέψης να φαντάζει ανέφικτη πολυτέλεια και μοιραία οδηγεί στην παραμέλησή της. Επίσης, πιθανόν να υπάρχει ο φόβος ότι αναδεικνύοντας την αβεβαιότητα και την πολυπλοκότητα των διλημμάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας αυτή θα γίνει αντιπαθητική στους εκπαιδευόμενους ή ότι θα οδηγηθούν στον ακραίο σχετικισμό όπου όλες οι εναλλακτικές επιλογές θεωρούνται ισάξιες χωρίς να γίνεται αξιολόγησή τους επί τη βάση των διαθέσιμων στοιχείων. Σε κάθε περίπτωση αυτή η έλλειψη έμφασης στη στοχαστικοκριτική σκέψη που θα εφοδίαζε τους εκπαιδευτικούς με δεξιότητες διαχείρισης των μη καλώς δομημένων προβλημάτων που απαντώνται στη διδακτική πράξη μπορεί ακόμα να οφείλεται στη λανθασμένη αντίληψη ότι με τις γνώσεις που έχουν εφοδιαστεί θα είναι σε θέση να κάνουν λήψη τεκμηριωμένης απόφασης σε αυτές τις περιπτώσεις (Floden & Buchmann, 1993).

Εκτός, όμως, από την αστοχία των προγραμμάτων αρχικής εκπαίδευσης και κατάρτισης να ανταποκριθούν σε αυτήν την ανάγκη των εκπαιδευτικών ώστε να

ανταποκριθούν στις αβεβαιότητες, τα προβλήματα και τις αποφάσεις που απαιτεί η καθημερινή τους επαγγελματική δραστηριοποίηση, φαίνεται ότι και οι εκπαιδευτές τους έχουν μόνο μια αποσπασματική κατανόηση, στην καλύτερη των περιπτώσεων, σχετικά με το πώς οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν και βιώνουν αυτές τις καταστάσεις. Συνακόλουθα είναι πολύ δύσκολο για τους εκπαιδευτές να επιτελέσουν τον διευκολυντικό και καθοδηγητικό τους ρόλο βελτιώνοντας την κατανόηση, την διατύπωση και την επανεξέταση των προσωπικών πεποιθήσεων των εκπαιδευόμενων ώστε οι τελευταίοι να τις συνδέσουν με τον τρόπο που κάνουν λήψη απόφασης και δρουν (McDiarmid, 1990).

Εξάλλου οι πεποιθήσεις για τη φύση της γνώσης ή αλλιώς οι «επιστημολογικές πεποιθήσεις» φαίνεται ότι παίζουν καθοριστικό ρόλο για τη μάθηση και την εκπαίδευση και μπορούν να ποικίλλουν τόσο ανάμεσα στα άτομα όσο και ανάμεσα στα διάφορα επιστημονικά αντικείμενα (Bendixen & Rule, 2004).

Κεφάλαιο 2^ο: Αξιολόγηση & Εκπαίδευση

2.1 Εισαγωγή

Η αξιολογική κρίση (συνειδητή ή ασυνείδητη), ταυτίζεται με την ανθρώπινη ύπαρξη και ζωή από τις αρχές της ιστορίας του ανθρώπου. Διέπεται από συγκεκριμένα κριτήρια, τα οποία είναι σε πολύ μεγάλο βαθμό υποκειμενικά (Worthen & Van Dusen, 1994: 2109, Πολυχρονόπουλος, 1991: 69).

Σύμφωνα με τους Worthen & Van Dusen (1994: 2109) η αξιολόγηση χωρίζεται σε επίσημη και ανεπίσημη. Ο διαχωρισμός αυτός, εξαιτίας του υποκειμενικού χαρακτήρα της διαδικασίας, ενδέχεται να οδηγήσει σε αυθαίρετα και λανθασμένα συμπεράσματα.

Η επίσημη αξιολόγηση είναι μια συνειδητή, επίσημη διαδικασία και διεκπεραιώνεται από εξειδικευμένο προσωπικό (Δημητρόπουλος, 1998: 32), ενώ η ανεπίσημη αξιολόγηση είναι υποκειμενική, χωρίς αντικειμενικά κριτήρια και κανόνες.

Η δομημένη, προσχεδιασμένη αξιολόγηση έχει καθορισμένα κριτήρια, μέσω των οποίων θα πραγματοποιηθεί η εξακρίβωση πληροφοριών, ώστε να αξιολογηθεί το εκάστοτε αντικείμενο αποκλείοντας ανυπόστατα ή αμφισβητούμενα επιχειρήματα και συμπεράσματα (Worthen & Van Dusen, 1994: 2109-2112, Nevo, 1995: 187· Scriven 1991: 1).

Η αξιολόγηση ορίζεται ως «διαδικασία πραγματοποίησης μιας κρίσης σχετικά με την αξία ή τη χρησιμότητα μιας οντότητας σε σχέση με ένα συγκεκριμένο χαρακτηριστικό της» (Subkoniak, 1974: 35).

Σύμφωνα με τον Scriven (1994: 2097), η αξιολόγηση αναφέρεται στη «διαδικασία του καθορισμού της αξίας, της ποιότητας, του κέρδους, ή της χρησιμότητας των αντικειμένων, και στο προϊόν αυτής της διαδικασίας» το οποίο αποτυπώνεται με κάποιο μετρικό σύστημα ή και περιγραφικά.

Η αξιολόγηση εμπεριέχει: (α) Το περιγραφικό στοιχείο: Η περιγραφή μέσω της συστηματικής παρατήρησης και συλλογής πληροφοριών οδηγεί σε υψηλού βαθμού αντικειμενικότητα, ενώ η αξιακή της διάσταση καθορίζεται από τις

προσωπικές αξίες των φορέων που την πραγματοποιούν και τις κοινωνικές νόρμες και, επομένως, μπορεί να είναι ιδιαίτερα υποκειμενική (Nevo 1995: 11). (β) Το συγκριτικό στοιχείο (Κασσωτάκης, 1989: 615-617· Emin, 1998: 33): Αφορά τη συγκριτική διαδικασία στην οποία υπόκεινται τα δεδομένα, με συγκεκριμένα κριτήρια, ανάλογα με τους προκαθορισμένους στόχους (Masters & Keeves, 1999: 13-15). Με τη σύγκριση επιτυγχάνονται οι ευρύτεροι στόχοι και παρουσιάζεται βελτίωση στην εκπαιδευτική πράξη (Wolf, 1990: 10· 1973: 157· Masters & Keeves, 1999: 13-15).

Επιπλέον, ανάλογα με τον τρόπο που γίνεται η αξιολόγηση, έχουμε τρεις κατηγορίες: την αρχική ή διαγνωστική, τη διαμορφωτική και την τελική (συνολική, αθροιστική, ή απολογιστική) αξιολόγηση.

Η αρχική αξιολόγηση, γίνεται πριν από την δραστηριότητα/επιμόρφωση για να διαπιστωθεί το γνωστικό υπόβαθρο και οι δεξιότητες ως προς τη θεματική ενότητα. Η διαμορφωτική γίνεται παράλληλα με το επιμορφωτικό πρόγραμμα/δραστηριότητα και ανάλογα με τα στοιχεία που συλλέγονται γίνονται οι απαιτούμενες αλλαγές, ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα του προγράμματος. Η τελική, γίνεται μετά το πέρας της επιμόρφωσης, εντοπίζοντας τα στοιχεία που είχαν θετική ή και αρνητική επίδραση (Bloom, et al. 1971· Noizet & Caverni 1977· Υ.Π.Ε.Π.Θ., 2008: 67).

Η αξιολόγηση μπορεί να γίνει είτε από εξωτερικούς φορείς, είτε από τους άμεσα εμπλεκόμενους. Στην εξωτερική αξιολόγηση δίνεται έμφαση στην συνολική αποτίμηση του έργου και κύριος αποδέκτης είναι οι κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές (Eurydice, 2004: 31). Στην εσωτερική αξιολόγηση τα ανώτερα διοικητικά/εκπαιδευτικά στελέχη κρίνουν τους υφισταμένους τους (Υ.Π.Ε.Π.Θ., 2008: 130).

Ανάλογα με το είδος της προσέγγισης και τα δεδομένα της αξιολόγησης, έχουμε την ποσοτική μέθοδο και την ποιοτική. Στην ποσοτική μέθοδο συνήθως έχουμε σχέση αιτίου- αποτελέσματος. Τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται είναι κλειστού τύπου, τυποποιημένα, και τα στοιχεία χρησιμεύουν για στατιστική ανάλυση. Στην ποιοτική, η ερμηνεία συγκεκριμένων περιπτώσεων, αναδεικνύει την πολυπλοκότητα της πρόσληψης των δεδομένων, ενώ τα εργαλεία σε αυτήν, είναι

ευέλικτα και ανοιχτού τύπου (Carr & Kemmis 1986· Hitchcock & Hughes 1989· Υ.Π.Ε.Π.Θ., 2008: 68).

2.2 Σύντομη Ιστορική Αναδρομή

Η έννοια της αξιολόγησης θεωρείται μια σύγχρονη έννοια, των τελευταίων δεκαετιών. Πολλοί χρονικά τοποθετούν την εμφάνισή της στα τέλη της δεκαετίας του 1960, τότε που με τη χρηματοδότηση της κυβέρνησης, δόθηκε έμφαση και στην ανάπτυξη του τομέα της εκπαίδευσης. Εντούτοις, ο θεσμός της αξιολόγησης χρονολογείται τουλάχιστον 150 χρόνια νωρίτερα, ενώ είναι χρήσιμο να γίνει μια ιστορική αναδρομή για τις ρίζες του, για την πορεία της εξέλιξής του, προκειμένου να έχουμε μια καλύτερη κατανόηση του θέματος αυτού (Madaus & Stufflebeam, 2000: 3). Στη δύση μιλάμε για επτά χρονικές περιόδους (εποχές) αναφορικά με το θεσμό της αξιολόγησης που εδώ θα παρουσιαστούν συνοπτικά (Madaus & Stufflebeam, 2000: 3-18):

- η εποχή της μεταρρύθμισης-ανασυγκρότησης (πριν το 1900).
- η εποχή της αποτελεσματικότητας και της δοκιμής-πειραματισμού (1900-1930).
- η εποχή του Tyler (1930-1945)
- η εποχή της αθωότητας (1946-1957)
- η εποχή της ανάπτυξης (1958-1972)
- η εποχή του επαγγελματισμού (1973-1983)
- η εποχή της επέκτασης και της ολοκλήρωσης (1983-2000)

2.2.1 Η εποχή της μεταρρύθμισης – ανασυγκρότησης (1792-1900)

Το 1972 ο William Farish, ανακάλυψε ένα εργαλείο, το «σημάδι» της ποσοτικής μεθόδου για να αθροίζει τη βαθμολογία των εξετάσεων των μαθητών (Hoskins, 1968). Αντικαθιστώντας, λοιπόν, την ποιοτική μέτρηση με μία «σωστή απάντηση» άνοιξε το δρόμο για την ανάπτυξη των ψυχομετρικών μεθόδων (Madaus & Kellaghan, 1992). Αυτό έπαιξε πολύ σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του θεσμού της αξιολόγησης, όπως τον γνωρίζουμε στη σύγχρονη εποχή.

Το 19ο αιώνα η βιομηχανική επανάσταση, επέφερε σαρωτικές αλλαγές στο οικονομικό και τεχνολογικό επίπεδο. Οι κοινωνικές δομές άλλαξαν άρδην. Οι προσπάθειες για μεταρρύθμιση στον εκπαιδευτικό και κοινωνικό τομέα πολλές φορές αποτύγχαναν στο Ηνωμένο Βασίλειο και τις Ηνωμένες Πολιτείες (Madaus & Stufflebeam, 2000: 4). Οι βασιλικές, προεδρικές επιχορηγήσεις λειτούργησαν ως ένα

αξιολογικό μέσο των ανθρωπίνων προγραμμάτων και υπηρεσιών, αν και αυτή η προσέγγιση υπήρξε κατά βάση συμβολική (Madaus & Stufflebeam, 2000: 4).

Στο Ηνωμένο Βασίλειο, ήταν σύνηθες να γίνονται ετήσιες αξιολογήσεις, μέσω των αναφορών που συνέτασσαν οι σχολικοί επιθεωρητές κάθε χρόνο, που αφορούσαν τη σχολική μονάδα και τις μαθητικές επιδόσεις (Kellaghan & Madaus, 1982; Madaus & Kellaghan, 1992). Οι σχολικοί επιθεωρητές υπάρχουν και σήμερα στο Ηνωμένο Βασίλειο και στην Ιρλανδία. Ο θεσμός του επιθεωρητή, δεν έχει αναπτυχθεί επαρκώς στη βιβλιογραφία για την αξιολόγηση (Madaus & Stufflebeam, 2000: 5).

Στις Η.Π.Α. και για την ακρίβεια στη Βοστώνη, το 1845 έγινε η πρώτη απόπειρα αξιολόγησης των σχολικών μονάδων, με εργαλείο τη βαθμολογία των γραπτών δοκιμασιών (τεστ), αποτέλεσμα της οποίας ήταν η δημιουργία μιας βάσης δεδομένων για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του σχολικού θεσμού (Madaus & Stufflebeam, 2000: 5).

Σταδιακά, επικράτησαν οι γραπτές εξετάσεις, αντικαθιστώντας τις προφορικές. Όμως, αποδείχθηκαν δύσχρηστες και δε μπορούσαν να τυποποιηθούν για όλο το μαθητικό πληθυσμό. Μέσα στην ιστορία, παρατηρούμε τα πρώτα παραδείγματα πολιτικοποίησης των δεδομένων της αξιολόγησης. Ο Joseph Rice εφάρμοσε το πρώτο πρόγραμμα αξιολόγησης της εκπαίδευσης στην Αμερική. Υποστήριξε ότι οι παιδαγωγοί έπρεπε να γίνουν πιο βιωματικοί και πρακτικοί. Ήταν ο πρόδρομος του πιλοτικού προγράμματος της αξιολόγησης που έγινε από τον Lindquist (1953). Επεκτάθηκε από τον Campbell (Campbell & Stanley, 1963; Campbell, 1969) και τους υπόλοιπους στις δεκαετίες του '60 και του '70 και από τον Mosteller και τους συναδέλφους του στα μέσα της δεκαετίας του '90 (Madaus & Stufflebeam, 2000: 6).

2.2.2 Η εποχή της επάρκειας και των γραπτών δοκιμασιών (1900-1930)

Το έργο του Fredrick Taylor, συνέβαλε σε μια πρώιμη μορφή της προσωπικής αξιολόγησης. Το έργο του, επηρεάζει ακόμη και σήμερα τον αμερικάνικο τρόπο σκέψης και διαβίωσης (Madaus & Stufflebeam, 2000: 6). Εστιάζει στη συστηματοποίηση, την προτυποποίηση και, πρωτίστως, στην επάρκεια.

Μέσα στην ιστορία η αξιολόγηση συνδέθηκε με τη γραπτή εξέταση. Μέχρι και το 1930 το αναλυτικό πρόγραμμα κατασκευαζόταν από μια επιτροπή δασκάλων, με έκδηλο τον τοπικό χαρακτήρα των αξιολογικών ερωτήσεων. (Madaus &

Stufflebeam, 2000: 8). Αυτήν την περίοδο ένας μεγάλος αριθμός σχολείων υιοθέτησε αντικειμενικές γραπτές αξιολογήσεις που κάλυπταν όλες σχεδόν τις πτυχές της εκπαίδευσης (Kendall, 1915). Αντικειμενικές γραπτές δοκιμασίες στην αριθμητική, την ορθογραφία και την έκθεση υιοθετήθηκαν για να αξιολογηθεί η ποιότητα της διδασκαλίας.

2.2.3 Η εποχή του Tyler (1930-1945)

Ο Ralph Tyler έπαιξε πολύ σημαντικό ρόλο στο θεσμό της αξιολόγησης και της εκπαίδευσης γενικότερα. Εισήγαγε τον όρο «αξιολόγηση της εκπαίδευσης» και θεωρείται ο πατέρας αυτής. Αντιμετώπισε με ευρύ και καινοτόμο τρόπο σκέψης το αναλυτικό πρόγραμμα και την αξιολόγηση, σύμφωνα με τον οποίο η τελευταία, ερευνά το βαθμό αφομοίωσης του εκπαιδευτικού αντικειμένου από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Madaus & Stufflebeam, 2000: 8).

Κατά τη μεγάλη οικονομική κρίση, η εκπαίδευση είχε φοβερές ελλείψεις πόρων. Όπως ο Roosevelt έδινε το δικό του αγώνα στον πολιτικό στίβο, έτσι ο Dewey και οι όμοιοί του, πάλευαν για την εκπαίδευση και την αναδόμησή της. Συστάθηκε τότε το «προοδευτικό κίνημα εκπαίδευσης», το οποίο αντανάκλούσε ιδέες του πραγματισμού σε συνδυασμό με συμπεριφοριστικά εργαλεία. Ο Tyler λοιπόν συμμετείχε ενεργά στο κίνημα, αναλαμβάνοντας τη διεύθυνση στο ερευνητικό εγχείρημα «Οχτώ χρόνια έρευνας» (1932-1940) (Smith & Tyler, 1942a). Η μελέτη αυτή, εισήγαγε μια πιο ευρεία σκέψη για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Ο Tyler, αντιλήφθηκε το θεσμό της αξιολόγησης σα μια συγκριτική μελέτη μεταξύ των προτεινόμενων αποτελεσμάτων και των πραγματικών. Ειδικότερα, επικεντρώνεται στα αποτελέσματα της διαδικασίας της μάθησης, καλύπτοντας ένα μεγαλύτερο φάσμα μεταβλητών, απ' ότι έκαναν τα ήδη υπάρχοντα τεστ. «Με το έργο του ο Tyler, μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1940 είχε βάλει τα θεμέλια στο θεσμό της αξιολόγησης της εκπαίδευσης για τα επόμενα 25 χρόνια» (Madaus & Stufflebeam, 2000: 9).

2.2.4 Η εποχή της αθωότητας (ή της άγνοιας) (1946-1957)

Την εποχή αυτή χαρακτήρισε η υπερβολική κατανάλωση, οι φυλετικές διακρίσεις, η μείωση των φυσικών πόρων, αλλά και η τεράστια βιομηχανική επανάσταση. Υπήρξε ανάπτυξη, βέβαια, και στον τομέα της εκπαίδευσης, με την επένδυση στις υποδομές. Οι εγγραφές σε κολέγια αυξήθηκαν καθώς και στα

επιμορφωτικά εκπαιδευτικά προγράμματα. Μεταξύ 1940 και 1950 υπήρξε περίοδος ακμής και ανάπτυξης (Madaus & Stufflebeam, 2000: 10).

Αυτό βέβαια είχε αντίκτυπο και στην αξιολόγηση. Η αντίφαση ήταν ότι δεν υπήρχε μεγάλο ενδιαφέρον για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την εύρεση λύσεων στα εκπαιδευτικά προβλήματα. Οι παιδαγωγοί δεν είχαν βήμα για να παρουσιάσουν τη δουλειά τους και την προσπάθεια τους για την ανάπτυξη στον τομέα της αξιολόγησης. Την περίοδο 1946-1947, η εκπαιδευτική αξιολόγηση δεν είχε κανένα κοινωνικό στόχο και αυτός είναι ένας από τους κύριους λόγους που χαρακτηρίστηκε ως εποχή της αθωότητας ή της άγνοιας.

Μέχρι το 1950 υπήρξε μια εξάπλωση στη γραπτή εξέταση (testing) που σχετίστηκε με την αξιολόγηση των προγραμμάτων. Σε αυτή την περίοδο η αξιολόγηση παρέμεινε συνδεδεμένη με τοπικούς φορείς. Ακόμα και οι κρατικοί φορείς δεν είχαν εμπλακεί στην ανάπτυξη των προγραμμάτων αυτών (Madaus & Stufflebeam, 2000: 11).

2.2.5 Η εποχή της ανάπτυξης (1958-1972)

Στο τέλος της δεκαετίας του '60 και στις αρχές του '70, υπήρξαν πολλές περιγραφές και συζητήσεις για το πώς θα έπρεπε να κατανοηθεί η αξιολόγηση. Η κυβερνητική χρηματοδότηση για την αξιολόγηση των αναλυτικών προγραμμάτων σε μεγάλη κλίμακα ήταν το ορόσημο της μετάβασης σε αυτή τη νέα εποχή σε συνδυασμό με την κούρσα για το διάστημα ανάμεσα στις Η.Π.Α. και τη Σοβιετική Ένωση.

Όλες οι προσεγγίσεις για την αξιολόγηση που έχουν αναφερθεί μέχρις εδώ χρησιμοποιήθηκαν αυτήν την περίοδο. Δυστυχώς, όμως, πολλές από τις αξιολογήσεις ανέφεραν αρνητικά ευρήματα και, κυρίως, αδυνατούσαν να απαντήσουν στα ουσιαστικά ερωτήματα που είχαν τεθεί. Αυτό ήγειρε πλήθος ερωτημάτων για την αξία της αξιολόγησης και την αξιοπιστία των μεθοδολογιών της (Madaus & Stufflebeam, 2000: 14).

Αυτήν την περίοδο γίνεται μία στροφή στη μέτρηση κι αντί να μετρώνται απευθείας τα μαθησιακά αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού προγράμματος χρησιμοποιούνται γραπτές δοκιμές που μετρούν έμμεσα τα μαθησιακά αποτελέσματα ως γενικές ικανότητες/δεξιότητες (Madaus, Airasian, & Kellaghan, 1980).

2.2.6 Η εποχή του επαγγελματισμού (1973-1983)

Στην αρχή του έτους 1973, η αξιολόγηση άρχισε να αναδύεται σαν ένα επαγγελματικό πεδίο, με ερευνητικά στοιχεία. Αυτή η ανάπτυξη, όμως, θα πρέπει να μελετηθεί μέσα στο πλαίσιο της προηγούμενης περιόδου.

Οι αξιολογητές αντιμετώπιζαν πρόβλημα ταυτότητας, καθώς δεν υπήρχε επίσημο πεδίο για την αξιολόγηση, ήταν ασαφές το περιεχόμενό της, ενώ υπήρχε και σοβαρή έλλειψη στη βιβλιογραφία και στα επιστημονικά άρθρα τα οποία θα λειτουργούσαν ανατροφοδοτικά. Ο τομέας της αξιολόγησης δεν είχε καμία ιδιότητα, ήταν κατακερματισμένος, χωρίς πολιτικό αντίκτυπο. Επίσης, είχαν γίνει πολλά λάθη, τόσο από εξειδικευμένο προσωπικό, όσο και από ερευνητές που προσπάθησαν να επιβάλλουν τις δικές τους μεθόδους στην αξιολόγηση προγραμμάτων (Guba, 1966· Madaus & Stufflebeam, 2000: 14).

Τη δεκαετία του '70 ωστόσο, το τοπίο αλλάζει και υπάρχει μια ανάπτυξη και ένας επαγγελματισμός γύρω από το θέμα της αξιολόγησης. Μεγάλη παραγωγή βιβλίων, άρθρων, δημιουργία πανεπιστημιακών μαθημάτων με πυρήνα τη μεθοδολογία αυτή, ενώ χαρακτηριστικά το 1994, γίνεται μια απόπειρα για την δημιουργία συγκεκριμένων κριτηρίων με καθολική ισχύ (Joint Committee, 1981a&b).

Η σταδιακή επαγγελματική ανάπτυξη της αξιολόγησης είχε ποικίλες συνέπειες: (α) Καλύτερη επικοινωνία, αλλά ταυτόχρονα και κενολογία (Cronbach, 1980). (β) Η επιμόρφωση των παρατηρητών-αξιολογητών, ενείχε σοβαρό κίνδυνο δημιουργίας μιας ελίτ (Stake, 1981). (γ) Η πόλωση ανάμεσα στην ποιοτική και την ποσοτική μεθοδολογία, άμβλυνε το χάσμα ανάμεσα στα δύο «στρατόπεδα», με αρκετές διαφορές στις επιστημολογικές και ιδεολογικές παραδοχές (Madaus & Stufflebeam, 2000: 16).

2.2.7 Η εποχή της επέκτασης και της λειτουργικής ενσωμάτωσης (1983-2001)

Στα χρόνια της ύφεσης, έγιναν περικοπές στη χρηματοδότηση αξιολόγησης προγραμμάτων, γεγονός που αργότερα ανατράπηκε, καθώς άρχισε να παρουσιάζεται ανάπτυξη της επαγγελματικής αξιολόγησης. Τότε είναι που παρουσιάζεται και συνεργασία μεταξύ των αξιολογητών, που προέρχονται από διαφορετικά ιδεολογικά υπόβαθρα. Στην εκπαίδευση με το μεταρρυθμιστικό κίνημα, γίνονται προτεινόμενες αλλαγές που υποστηρίζουν την πεποίθηση ότι ο ανταγωνισμός στο σύστημα, θα

οδηγήσει και στην επιθυμητή βελτίωση αυτού (Miron, 1998· Peterson & Hassel, 1998· Peterson, 1996).

2.2.8 Η αξιολόγηση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Η Ελλάδα υπήρξε μια χώρα η οποία «είδε τις θεσμοποιημένες μορφές οργάνωσης της πολιτείας της να εισάγονται από το εξωτερικό» (Παντελίδου–Μαλούτα, 1982: 9), συμπεριλαμβανομένων των βιομηχανικών αγαθών και των αναπτυξιακών μοντέλων (Φραγκουδάκη & Κονδύλη, 1982: 112).

Το εκπαιδευτικό σύστημα της σύγχρονης ελληνικής πραγματικότητας, έχει τις ρίζες του στην βαυαρική αντιβασιλεία, το 1830 (Kassotakis & Lambraki-Paganou, 1994: 96· Αθανασίου, 1998: 263· ΟΛΜΕ, Φεβρουάριος 1981: 6-10· Κωτσίκης, 1998: 149· Κοντάκος, 2009: 200-203). Η αξιολογική διαδικασία ήταν υπόθεση του κράτους και των δήμων μέχρι και το 1920, όταν οι εκπαιδευτικοί διεκδίκησαν την ανάληψη της ευθύνης της εκπαίδευσης από την πολιτεία (Ανδρέου, 1994: 216-219), γεγονός που οδήγησε στη μορφή του εκπαιδευτικού συστήματος όπως είναι σήμερα. Η διαμόρφωση των εκπαιδευτικών συστημάτων εξαρτάται από το εκάστοτε πολίτευμα που κυβερνάει (Σαΐτης, 1992: 133-144).

Κατά τον 20^ο αιώνα, πολλές μεταρρυθμιστικές προσπάθειες που γίνονταν για την εκπαίδευση, αποτύγχαναν, εξαιτίας της πολιτικής διαμάχης των συντηρητικών και προοδευτικών κομμάτων, σε συνδυασμό με την ταύτιση του ιδεολογικού προσανατολισμού της εκπαίδευσης ανάλογα με την κυρίαρχη κουλτούρα της κυβερνητικής παράταξης. Υπήρξε δηλαδή μια πελατειακή σχέση και μια γραφειοκρατία που αναχαίτιζε κάθε προοδευτική και μεταρρυθμιστική προσπάθεια (Καζαμίας & Κασσωτάκης, 1995: 16· Καζαμίας, 1995: 64) και καθιστούσε αδύναμη την εκπαίδευση ώστε να ανταποκριθεί στις πολιτικές και κοινωνικές εξελίξεις (Καζαμίας & Κασσωτάκης, 1995: 27).

Ο θεσμός του επιθεωρητή ήταν ένα μέσο ελέγχου και συμμόρφωσης των εκπαιδευτικών και του έργου τους, σύμφωνα με τις ιδεολογικές επιταγές του υπάρχοντος πολιτικού συστήματος (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 271-282). Οι εκπαιδευτικοί δεν έπρεπε να αντιταχθούν στις κεντρικές οδηγίες (Αθανασίου, 1998: 266-267), αλλά ούτε και στις ιδεολογικές αντιλήψεις του πολιτικού καθεστώτος. Σε μια εποχή που ο απώτερος στόχος της εκπαίδευσης ήταν η διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας και η προάσπισή της, οποιαδήποτε

παρεκκλίνουσα ιδεολογία ή συμπεριφορά εκφυλιζόταν, για να ενσωματωθεί τελικά στο πολιτικό σύστημα της εποχής εκείνης (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 281). Ο επιθεωρητής ταυτίστηκε με το φόβο επιβολής ποινών, ενώ ο σκοπός της εκπαίδευσης διαμορφωνόταν ανάλογα με την εκάστοτε πολιτική ηγεσία. Η αξιολόγηση δεν ήταν αντικειμενική, ενώ έλαβε μια ηθική διάσταση η διαπαιδαγώγηση των μαθητών (Αθανασίου, 1998: 282). Ο επιθεωρητής έγινε ένα απολογητικό όργανο απέναντι στο Υπουργείο Παιδείας, με την ευθύνη εξεύρεσης λύσεων και νέων προτάσεων, ενώ ταυτόχρονα προώθησε την επαγγελματική ανέλιξη και αποκατάσταση στο χώρο της εκπαίδευσης κάποιων εκπαιδευτικών (Ζαμπέτα, 1994: 242, 243).

Εξαιτίας της έλλειψης αντικειμενικότητας στα αξιολογικά κριτήρια, οι συνδικαλιστικοί φορείς (ΟΛΜΕ, ΔΟΕ) άρχισαν να συσπειρώνονται με το αίτημα της ορθής και αντικειμενικής αξιολόγησης (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994: 269-271).

Με την υιοθέτηση του «κοινωνικομεταρρυθμιστικού μοντέλου» στη δεκαετία του '80, πραγματοποιούνται αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, με το θεσμό του σχολικού συμβούλου να εισάγεται και το θεσμό του επιθεωρητή να καταργείται. Το σχολείο αποκτά ένα νέο ρόλο, την μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων και την αύξηση της οικονομικής αποτελεσματικότητας (Μπουζάκης, 1995: 31-35). Έτσι όλο το εκπαιδευτικό σύστημα αλλάζει, χωρίς όμως να χάνεται η ισχύς από την εκάστοτε ηγεσία στο υπουργείο παιδείας (Solomon, 1998: 104 και Καζαμίας, 1995: 53).

Τα νομοθετικά κείμενα από το 1982 κι έπειτα συντάχθηκαν για να ορίσουν και να πλαισιώσουν το θεσμό της αξιολόγησης, προκαλώντας πλήθος αντιδράσεων και συζητήσεων (Παπακωνσταντίνου, 1993: 159, Αθανασιάδης, 2001: 146). Το 1982 με την ανάληψη της πολιτικής εξουσίας από το ΠΑΣΟΚ, έχουμε το θεσμό του σχολικού συμβούλου (άρθρο 1, παράγραφος 4, νόμος 1304/1982). Ο θεσμός αυτός αν και βρήκε θερμή ανταπόκριση από τους εκπαιδευτικούς και τους συνδικαλιστικούς φορείς, καθώς θεώρησαν ότι ο σχολικός σύμβουλος θα τους επιμόρφωνε και θα τους καθοδηγούσε (Αθανασίου, 1998: 284, Δούκας, 2000: 64, Ζαμπέτα, 1994: 246-251), ωστόσο δεν έλειψαν οι αντιδράσεις για την ανάμειξη του συμβούλου στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα αυτή να μην εφαρμοστεί ποτέ. Η μεταρρυθμιστική περίοδος 1981-1985 τελειώνει με το νόμο πλαίσιο 1566/1985 που αφορά τη γενική εκπαίδευση και ορίζει τον εκπαιδευτικό συμμετοχο στη λήψη

αποφάσεων (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 24, Μπουζάκης, 1989: 51). ο θεσμός, όμως, της αξιολόγησης να βρίσκεται στον «αέρα» για ακόμη μία φορά.

Η προσπάθεια Εθνικού Διαλόγου το 1988, αντιμετωπίστηκε με καχυποψία από την εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς θεωρήθηκε ότι ο εκπαιδευτικός βρισκόταν για ακόμη μία φορά στο στόχαστρο, με την ανάληψη ευθυνών να τον βαραίνει σε μεγάλο βαθμό, ενώ θεωρήθηκε και σαν μια προσπάθεια επιδέξιου αποπροσανατολισμού από τα ουσιαστικά κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα (Δούκας, 2000: 116-117).

Η ρευστότητα του πολιτικού σκηνικού της περιόδου 1988-1991, περιθωριοποιεί το θεσμό της αξιολόγησης για ακόμη μία φορά, παρά την επιθυμία των διανοούμενων και κάποιων κομματικών παρατάξεων για σύμπραξη (Νούτσος, 1990: 94-95, Ανδρέου, 1992: 10).

Συνεχόμενες αλλαγές στην εξουσία είχαν σαν αποτέλεσμα, η θεσμική ρύθμιση της αξιολόγησης να αποτελεί συνεχώς το πρόσταγμα (Τσακαλίδης, 1995: 115-119, Π. Παπακωνσταντίνου, 1993: 172-179, Δούκας, 2000: 127-177, Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου 1994: 315-332, Ανδρέου, 1999: 187-191· Verdis, 2002). Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν με επιφυλακτικότητα το θεσμό αυτό και όλες τις προσπάθειες, ενώ η πολιτική ηγεσία και η κοινωνία με τη σειρά τους, δυσπιστούν απέναντι στον εκπαιδευτικό κλάδο, δημιουργώντας έναν φαύλο κύκλο. Οι πολίτες πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί ως μόνιμοι υπάλληλοι του δημόσιου τομέα, θέλουν μόνο να απολαμβάνουν τα προνόμια, χωρίς περαιτέρω συνέπειες (Παπαγγελής, 2002).

Θα ήταν παράλειψη να μην γίνει αναφορά στο Π.Δ.152/2013 σύμφωνα με το οποίο εφαρμόστηκε η αξιολόγηση στα στελέχη της εκπαίδευσης έως και τους σχολικούς συμβούλους. Λόγω, όμως, έντονων αντιδράσεων που υφίστανται μέχρι σήμερα το πρώτο ολοκληρωμένο σχέδιο πανελλαδικής αξιολόγησης στα σχολεία ποτέ δεν έφτασε στον κύριο πληθυσμό που αφορούσε, τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Παρά το γεγονός ότι το νομοθέτημα ισχύει, παραμένει ερώτημα για το πώς θα εφαρμοστεί στους εκπαιδευτικούς και πώς θα διαμορφωθούν τελικά τα άρθρα του.

Στο τέλος της δεκαετίας του 1970 ιδρύθηκαν οι σχολές επιμόρφωσης λειτουργών μέσης εκπαίδευσης και οι σχολές επιμόρφωσης λειτουργών δημοτικής

εκπαίδευσης. Λειτουργήσαν μέχρι το 1992, αλλά μετά αντικαταστάθηκαν από τα περιφερειακά επιμορφωτικά κέντρα. Από το 1995 μέχρι και σήμερα πραγματοποιούνται ποικίλων μορφών επιμορφωτικά προγράμματα, με απώτερο στόχο «τη χειραφέτηση του εκπαιδευτικού από τις πιέσεις που ασκεί το εκπαιδευτικό, αλλά και το κοινωνικό σύστημα» (Υ.Π.Ε.Π.Θ., 2008: 11, 73, 74).

2.3 Διασάφηση της έννοιας της αξιολόγησης στην εκπαίδευση: ορισμοί, μοντέλα & μεταφορές.

Ο όρος «μοντέλα» χρησιμοποιείται για να εκφράσει τις θεωρητικές προσεγγίσεις της εποχής εκείνης για την αξιολόγηση των προγραμμάτων, όχι με την αυστηρή εννοιολόγηση που γίνεται σε άλλες επιστήμες. Ο όρος εδώ, αντανακλά την προσωπική θεωρία του κάθε συγγραφέα για τη διαδικασία της αξιολόγησης, δίνοντας εννοιολογικά εργαλεία για να ερευνηθούν, να περιγραφούν και να στοιχειοθετηθούν τελικές προτάσεις. Επίσης, τα μοντέλα βοηθούν στην οργάνωση ενός προγράμματος αξιολόγησης, αλλά συνάμα σχηματοποιούν τον τρόπο μελέτης της αξιολογικής διαδικασίας από τους μελλοντικούς αξιολογητές (Madaus & Stufflebeam, 2000: 19, 20).

Υπάρχουν πάρα πολλοί ορισμοί για την έννοια των μοντέλων και σύμφωνα με το επίσημο λεξικό της Οξφόρδης (Simpson & Weiner, 1989), η έννοια μοντέλο είναι «μια περίληψη, μια επιτομή, ένα απόσπασμα του τρόπου με τον οποίο ένας αξιολογητής αντιλαμβάνεται και περιγράφει τη διαδικασία αξιολόγησης» (Madaus & Stufflebeam, 2000: 20).

Ο τρόπος που αντιλαμβανόμαστε την εκπαίδευση επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τις επικρατέστερες μεταφορές. Οι μεταφορές διαμορφώνουν ιδέες και έννοιες. Αποτελούν γλωσσολογικά εργαλεία που μας επιτρέπουν να παρατηρήσουμε και να ερμηνεύσουμε μια έννοια με τη βοήθεια μιας άλλης (Lakoff & Johnson, 1980· Madaus & Stufflebeam, 2000: 20). Επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε το θέμα της εκπαίδευσης, τα εκπαιδευτικά προγράμματα, δημιουργώντας νοητικά μοντέλα για τους εκπαιδευτικούς και τις σχολικές μονάδες, επηρεάζοντας τη συμπεριφορά μας και, κυρίως, το σχεδιασμό της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Madaus & Stufflebeam, 2000: 20).

2.3.1 Το εργοστασιακό μοντέλο

Στα μέσα του 19^{ου} αιώνα με την ανάπτυξη της βιομηχανίας και των μηχανών, οι ορισμοί των μεταφορών-αλληγοριών για τη διαπαιδαγώγηση συνδέθηκαν αναπόφευκτα με το κοινωνικό πλαίσιο και άρα με την τεχνολογία. Η μεταφορά λοιπόν αυτής της νοοτροπίας στο εκπαιδευτικό σύστημα, οδήγησε στην συνεχόμενη επίβλεψη συμπεριφοράς και συνέπειας καθηκόντων των εκπαιδευτικών (Kritzman, 1990), και εδραιώθηκε σε τέτοιο βαθμό ώστε να μετατραπεί σε κυρίαρχο μοντέλο. «Η επίβλεψη των εργαζομένων, εξασφάλισε τον τεχνικό εκσυγχρονισμό του προϊόντος, την ομοιομορφία, αλλά και την καλύτερη ποιότητά του» (Tyack, 1974: 41).

Μελετώντας το εργοστασιακό μοντέλο παρατηρείται ότι: (α) το αναλυτικό πρόγραμμα είναι το παραγωγικό μέσον, (β) ο μαθητής είναι η πρώτη ύλη που μετατρέπεται σε ολοκληρωμένο, χρήσιμο προϊόν, (γ) ο εκπαιδευτικός είναι ένας ικανός και καταρτισμένος τεχνίτης, (δ) τα αποτελέσματα της παραγωγής είναι λεπτομερώς προσχεδιασμένα, (ε) τα προκαθορισμένα μέσα, αντικαθίστανται από αποτελεσματικότερα, όταν αυτό είναι απαραίτητο, (στ) η πρώτη ύλη χρησιμοποιείται ακέραιη, ενώ διοχετεύεται σε κατάλληλο σύστημα παραγωγής, (ζ) πιθανοί εργοδότες είναι οι καταναλωτές ενός ολοκληρωμένου προϊόντος (Kliebard, 1972 στο Madaus & Stufflebeam, 2000: 21).

Σε αυτό το μοντέλο οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιλύουν προβληματικές καταστάσεις (Doyle, 1991). Αν και στην αυγή της μεταβιομηχανικής εποχής που το περιβάλλον ελέγχεται καλύτερα, με τα επιμέρους κομμάτια του αναλυτικού προγράμματος να μπορούν να αναπαραχθούν (Bowers, 1977; Ewert, 1991), το εργοστασιακό μοντέλο έχει αποτύχει, καθώς τα σχολεία δεν αποτελούν μέρη μαζικής παραγωγής, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι απλά εργαλεία και οι μαθητές δεν έρχονται με εχέγγυα (Madaus & Stufflebeam, 2000: 22).

Η αποτυχία της αξιολόγησης υπό από το πρίσμα του μηχανιστικού μοντέλου, οδήγησε σε νέες προσεγγίσεις. Εάν η εκπαίδευση θεωρηθεί σαν ένα «εποικοδομητικό ταξίδι», τότε όλη η φιλοσοφία αλλάζει άρδην. Το αναλυτικό πρόγραμμα είναι μια πορεία προς την οποία στοχεύουν οι μαθητές, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι υποστηρικτικός και καθοδηγητικός, ενώ ο κάθε μαθητής έχει διαφορετικές προσλαμβάνουσες από αυτή την πορεία (Kliebard, 1972· βλ. και κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα στο Βρεττός & Καψάλης, 1994:25-28). Σε αυτό το πλαίσιο, αλλάζει και η αξιολογική διαδικασία. Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων είναι η εις βάθος

παρατήρηση, οι συνεντεύξεις, η μελέτη περίπτωσης κτλ. (Madaus & Stufflebeam, 2000: 23).

Η επιλογή του κατάλληλου μοντέλου, θα καθορίσει και την αξιολόγηση που θα γίνει. Κάθε αξιολογική προσέγγιση αναδεικνύει διαφορετικές πτυχές ενός προγράμματος (Madaus & Stufflebeam, 2000: 25).

2.3.2 Ορισμοί της αξιολόγησης:

Οι πολυάριθμοι ορισμοί που υπάρχουν για την αξιολόγηση και ειδικότερα για την αξιολόγηση προγραμμάτων, υποδηλώνουν την ποικιλία ιδεολογικών και επιστημολογικών παραδοχών. Παρά την ποικιλία των ορισμών, υπάρχει μία έννοια για κάθε κατηγορία που χρησιμοποιείται, η οποία είναι αντιπροσωπευτική, αλλά όχι απόλυτη. Οι ακόλουθες αντιλήψεις διατρέχουν τους ορισμούς: «Από τον μοντερνισμό στον μεταμοντερνισμό, από την αιτιολογική θέση στην νατουραλιστική, από την στοιχειοθετική/απλουστευτική στην ολιστική, από την μετα-αφηγηματική στην κατάργηση αυτής, από την πρόβλεψη στη διαφώτιση, από τη γνώση στην ενσυναίσθηση, από τον έλεγχο στην ενδυνάμωση, από την αξιολογική συστηματική έρευνα στην αξιολογική τεχνολογία, από την ποσοτική στην ποιοτική περιγραφή, από την απόδειξη στην πειθώ, από την κρίση του αξιολογητή στην κρίση του πελάτη για το όφελος ενός προϊόντος» (Madaus & Kellaghan, 2000: 26). Εδώ θα παρουσιαστούν κάποιοι ορισμοί της αξιολόγησης όπως τους παρουσιάζουν οι Madaus και Kellaghan (2000: 26-30).

Αντικειμενική/ βασισμένη στους στόχους (objective/goal based):

Η αντικειμενική αξιολόγηση, επικεντρώνεται στην καθεαυτού γνώση για τους αντικειμενικούς στόχους ενός προγράμματος, ενός ατόμου, ή ενός προϊόντος (Scriven, 1980: 89), ενώ η αξιολόγηση της επίτευξης του στόχου, μελετά το βαθμό επιτυχίας ενός προκαθορισμένου στόχου.

Πειραματισμός/δοκιμή πεδίου (experimental/field trials):

Είναι μια διαδικασία, χωρισμένη σε τρία στάδια. Επιλέγεται ένα τυχαίο δείγμα ατόμων και γίνονται μετρήσεις σε δύο ομάδες, μελετώντας συγκεκριμένες συμπεριφορές (Airaisan, 1983: 166).

Προσανατολισμός στην απόφαση (decision oriented):

Είναι μια εφαρμοσμένη έρευνα που στόχος της είναι να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν βήμα προς βήμα την εκπαιδευτική πολιτική, να προσαρμοστούν σε αυτή, να μάθουν τρόπους διαχείρισης των καταστάσεων και να διαμορφώσουν κριτήρια για την βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων. Είναι μια ενδεδειγμένη υποστηρικτική έρευνα, χωρίς ιδεολογική κατεύθυνση και χωρίς να θεωρείται επιστημονική έρευνα (Cooley & Bickell, 1986: 3, 13).

Προσανατολισμένη στον καταναλωτή (consumer oriented):

Η μελέτη που είναι άμεσα προσανατολισμένη στον καταναλωτή, μελετά τα οφέλη της εκπαιδευτικής πολιτικής και των εναλλακτικών υπηρεσιών της, με απώτερο στόχο ο καταναλωτής να κάνει μία σωστή επιλογή των επιθυμητών υπηρεσιών και των αγαθών (Stufflebeam & Webster, 1983: 33-34).

Αξιολόγηση βασισμένη στη θεωρία του κόστους (cost-based evaluation):

Σε μια ανάλυση τέτοιου είδους το καίριο ερώτημα το οποίο πρέπει να απαντηθεί, είναι εάν είναι εφικτό (οικονομικά) να πραγματοποιηθεί ένα πρόγραμμα. Η λειτουργικότητα της ανάλυσης του κόστους απαντά στο ερώτημα εάν πρέπει να επιλέξουμε το συγκεκριμένο πρόγραμμα έναντι κάποιου άλλου, ενώ η ανάλυση του προνομιακού κόστους εξετάζει εάν το κόστος ενός προγράμματος, υπερβαίνει τα οφέλη του. Εάν συμβαίνει αυτό, τότε το πρόγραμμα δεν είναι επιθυμητό (Rice, 1997: 309-310).

Βασισμένη στο νομικό μοντέλο (legal model):

Ανάλογα με τα στοιχεία/τεκμήρια που παρουσιάζονται, οι ομιλητές εκθέτουν τις προτάσεις τους (Wolf, 1983: 194· Madaus & Kellaghan, 2000: 27).

Βασισμένη στη θεωρία διοίκησης (management theory based):

Εδώ, δανειζόμαστε από τη θεωρία διοίκησης κάποιες έννοιες και διαδικασίες για να κατανοηθεί η οπτική του άλλου και να γίνει σχεδιασμός με συγκεκριμένη ομάδα κριτηρίων, προκειμένου να αξιολογηθούν τα αποτελέσματα σε σχέση με τους μακροχρόνιους στόχους που έχουν τεθεί (Kaplan & Norton, 1996: 1-4).

Εσωτερική αξιολόγηση (internal evaluation):

Γίνεται από το προσωπικό ή από άτομα που είναι υποχρεωμένα από έναν οργανισμό να διεξάγουν αξιολογικές διαδικασίες. Αφορά ζητήματα και προβλήματα

που σχετίζονται με την εταιρία και είναι υπεύθυνοι να βρίσκουν λύσεις και να κάνουν κάποιες προτάσεις-συστάσεις (Love, 1983: 1).

Εξωτερική αξιολόγηση (external evaluation):

Πραγματοποιείται από άτομα που δεν ανήκουν στο προσωπικό ενός προγράμματος. «Το πού και σε ποιόν απευθύνεται ο εξωτερικός αξιολογητής, καθορίζει εάν η αξιολόγηση θα είναι παραγωγική ή προσθετική, ποιά θα γίνει από εξωτερικό παρατηρητή, ποιά από εσωτερικό, ποια και από τους δύο...» (Scriven, 1980: 70, 54).

Διαμορφωτική / τελική αξιολόγηση (formative/summative):

Η διαμορφωτική αξιολόγηση, πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια ανάπτυξης και εξέλιξης ενός προγράμματος ή ενός προϊόντος. Μπορεί να γίνει από εξωτερικό ή εσωτερικό αξιολογητή, ή συνδυασμό και των δύο και αφορά κυρίως τα εμπλεκόμενα άτομα (Madaus & Kellaghan, 2000: 28). Η τελική αξιολόγηση πραγματοποιείται μετά το τέλος ενός προγράμματος και χρησιμεύει για τους μελλοντικούς χρήστες ή γενικότερα για έναν εξωτερικό χρήστη, αν και μπορεί να διεξαχθεί τόσο από έναν εσωτερικό όσο και από έναν εξωτερικό αξιολογητή, ή συνδυασμό και των δύο. Προτιμάται ο εξωτερικός αξιολογητής για λόγους αξιοπιστίας (Scriven, 1980: 129-30).

Βασισμένη στην κοινωνιολογική θεωρία (social science theory based):

Η αξιολόγηση εδώ αξιοποιεί τις θεωρίες αλλαγής προκειμένου να σχεδιάσει με λεπτομέρεια τα προγράμματα, χρησιμοποιώντας όλα τα απαραίτητα τεκμήρια για να φτιαχτεί το πρόγραμμα. Οι αξιολογητές χρησιμοποιούν μεθόδους για να συλλέξουν τα δεδομένα και να παρακολουθήσουν την έκβαση των αρχικών υποθέσεων. Στόχος να εξακριβωθεί σε ποιο βαθμό ισχύουν οι θεωρίες των προγραμμάτων. Η αξιολόγηση αναδεικνύει ποιες θεωρίες ισχύουν, ποιες καταρρέουν και ποιες τεκμηριώνονται σύμφωνα με τα δεδομένα (Weiss, 1995: 66-67).

Αξιακά προσανατολισμένη (merit oriented):

Είναι η αντικειμενική και συστηματική μελέτη της αξίας ή του προτερήματος ενός αντικειμένου. Με τον όρο προτέρημα εννοείται η τελειότητα ενός αντικειμένου όπως καθορίζεται από εγγενείς ποιότητες ή τη λειτουργικότητα. Με τον όρο αξία

εννοείται η αξιολόγηση του αντικειμένου αναλογικά με το στόχο/σκοπό του (Madaus & Kellaghan, 2000: 29).

Αποκριτική (responsive):

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι αποκριτική (responsive) όταν επικεντρώνεται στις δραστηριότητες προγραμμάτων, όταν παρέχει εκείνες τις απαντήσεις και πληροφορίες που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των ανθρώπων, καθώς και όταν αναφέρει τις διαφορετικές αξίες και οπτικές των ανθρώπων που σχετίζονται με την επιτυχία ή την αποτυχία του προγράμματος (Madaus & Kellaghan, 2000: 29).

Προσανατολισμένη στην έρευνα (inquiry oriented):

Η ερευνητική αρθρογραφία που δημοσιογραφικά επικεντρώνεται σε διαδικασίες που απαιτούν την εξήγηση των στοιχείων ή των οπτικών που είναι πλήρως ή μερικώς απόρρητα, λιγότερο προσβάσιμα, λιγότερο αξιοσημείωτα, ή πιο δύσκολα να ερευνηθούν, γεγονός που απαιτεί να αποκατασταθεί η ισορροπία ενάντια στο δημόσιο συμφέρον που βλάπτεται. Αυτού τους είδους η έρευνα στηρίζεται στις προσωπικές προσπάθειες των αρθρογράφων που εμπλέκονται (Guba, 1981b: 183· Madaus & Kellaghan, 2000: 29).

Αξιολόγηση που ενδυναμώνει (empowerment evaluation):

Η αξιολόγηση αυτή είναι αποκλειστικά μια ομαδο- συνεργατική διαδικασία, (Fetterman, 1996: 4-5), η οποία βοηθά τα άτομα να αυτό-καθοριστούν και να βελτιώσουν μόνοι τους τα προγράμματά τους (αυτό-αξιολόγηση και στοχαστικοκριτική σκέψη, λέξεις κλειδιά). Δεν έχει σαφή ιδεολογικό προσανατολισμό, χρησιμοποιεί τις αξιολογικές τεχνικές, τις έννοιες και τα δεδομένα, σε συνδυασμό με την ποιοτική και ποσοτική μεθοδολογία (Madaus & Kellaghan, 2000: 29).

Νατουραλιστική αξιολόγηση (naturalistic evaluation):

Τα νατουραλιστικά μοντέλα αξιολόγησης μελετούν ένα αντικείμενο ολιστικά. Προσπαθούν να περιγράψουν σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων στα προγράμματα. Η πλούσια, λεπτομερής, ποιοτική, κατανοητή περιγραφή, η χρήση μεταφορικών στοιχείων (metaphor), αναλογίας, τα ανεπίσημα αλλά αξιόπιστα συμπεράσματα, οι πολλαπλές και έγκυρες οπτικές, η γνώση που υπονοείται, δίνουν τη δυνατότητα στους

εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν καλύτερα τις πρακτικές τους και να αναστοχαστούν (Madaus & Kellaghan, 2000: 24· Scriven, 1980: 59)

Ο ειδικός/ο κριτικός (critic/connoisseur):

Η αξιολόγηση συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, έτσι ώστε μαθητές και εκπαιδευτικοί να βελτιώνονται μέσω αυτής της διαδικασίας. Ο κριτικός/ειδικός έχει επίγνωση και κατανόηση ενός αντικειμένου, αλλά και των εμπειριών που έχει ο εμπλεκόμενος σε αυτό. Αυτή η γνώση είναι μοναδική και αποτελεί τη βάση της κριτικής σκέψης. Σύμφωνα με τον Dewey, η κριτική σκέψη συνεπάγεται και την επανεκπαίδευση για κάθε ιδέα-αντικείμενο (Madaus & Kellaghan, 2000: 30). Ο κριτικός, αγωνίζεται να αναδείξει εκείνες τις αόρατες πτυχές ενός αντικειμένου, που το καθιστούν μοναδικό και το αναδεικνύουν (Eisner, 1983: 339-40).

Επεξηγηματική αφήγηση (expository storytelling):

Πρόκειται για ένα είδος του οποίου οι μέθοδοι διαμορφώνονται από εμπειρικές διαστάσεις, με λεπτομερείς, προσωπικές και εξειδικευμένες περιγραφές, με στόχο μια εις βάθος διερεύνηση/μελέτη ενός αντικειμένου. Η αντίληψη και η ενσυναίσθηση είναι απαραίτητες ικανότητες για τον έμπειρο παρατηρητή (Lightfoot, 1983: 369).

Διαφωτιστική αξιολόγηση (illuminative):

Ο στόχος της είναι περιγραφικός και ερμηνευτικός και αφορά κυρίως τα νεωτεριστικά προγράμματα. Προσπαθεί να τεκμηριώσει πώς λειτουργούν αυτά, τα πλεονεκτήματά που έχουν, αλλά και τα μειονεκτήματα, καθώς και το πώς οι σχολικές συνθήκες επιδρούν σε αυτά. Επίσης, μελετά την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των μαθητών, αλλά και τα χαρακτηριστικά των καινοτόμων προγραμμάτων, επαναλαμβάνοντας τις κριτικές διαδικασίες (Parlett & Hamilton, 1977: 10).

Η αξιολόγηση ως μέσον πειθούς (as persuasion):

Είναι μια αξιόπιστη διαδικασία πειθούς με έντονα επιχειρήματα. Είναι μερικώς αποδεκτή, πιο πολύ εξειδικευμένη και γενικότερα αποδεκτή (House, 1983: 45-64).

Εκπαιδευτική αξιολόγηση:

Τα τελευταία χρόνια, με την τάση εκσυγχρονισμού της κοινωνίας παρατηρείται η ανάγκη για βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ανάλογα με τις πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές, τροποποιούνται οι στόχοι της εκπαίδευσης. Η διαρκής αναμόρφωση των στοιχείων της εκπαίδευσης, είναι απαραίτητη και επιτυγχάνεται μέσω της αξιολογικής διαδικασίας, η οποία βελτιώνει την ποιότητά της (Εξαρχάκος, 1997: 33, Stufflebeam & Nevo, 1994: 2123).

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση είναι μια πολυσήμαντη έννοια, γι' αυτό και δεν υπάρχει ένας και μοναδικός ορισμός. Η έννοια αυτή, εξαρτάται άμεσα από το μοντέλο που υιοθετείται (Υ.Π.Ε.Π.Θ., 2008: 115). Ένα πολύ δύσκολο σημείο στην αξιολόγηση είναι η ανακάλυψη των πραγματικών της στόχων, καθώς και η ανάλυσή τους με ένα κοινό υπόβαθρο (MacBeath, 1999: 4). Στον εκπαιδευτικό τομέα, το 1965 είναι χρονολογία σταθμός για την αξιολογική διαδικασία. Στις Η.Π.Α. εκδόθηκε μια νομοθεσία η οποία έδινε έμφαση στην εκπαίδευση καθολικά, περιλαμβάνοντας τα προγράμματα, το υλικό, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές κ.τ.λ. (Nevo, 1995: 11-12).

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι «μια δραστηριότητα συστηματικής συλλογής πληροφοριών σχετικά με τη φύση και την ποιότητα των εκπαιδευτικών αντικειμένων. Καταλήγει σε μια ενιαία περιγραφή και σε μια σειρά αξιολογικών κρίσεων που αφορούν τις διάφορες πτυχές της ποιότητάς τους» (Nevo, 1995: 27). Πολύ σημαντικά στοιχεία αποτελούν το αντικείμενο της αξιολόγησης, το υποκείμενο από το οποίο διεξάγεται, καθώς και η μεταξύ τους σχέση. Στην εκπαιδευτική αξιολόγηση, επικρατούν δύο μοντέλα: (α) το τεχνοκρατικό και (β) το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό μοντέλο (Χατζηγεωργίου, 2004: 249). Η τεχνοκρατική αντίληψη της αξιολόγησης αφορά την αποτελεσματικότητα των προκαθορισμένων στόχων (Λάμνιας, 1997), ενώ το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό μοντέλο, επικεντρώνεται στην αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η συλλογή δεδομένων γίνεται με ποικίλους τρόπους (ημερολόγια, ερωτηματολόγια, βιντεοσκοπήσεις, κτλ.), ενώ η ερμηνεία αυτών ολοκληρώνεται με τις εκτενείς αναφορές των θεμάτων (Eisner, 1991, Υ.Π.Ε.Π.Θ., 2008: 119).

Η κρίση αξιών, βέβαια, που εμφανίζεται στην εκπαιδευτική αξιολόγηση οδηγεί στην έντονη αμφισβήτηση σχετικά με το πόσο αντικειμενική μπορεί να είναι (House, 2003: 11). Αυτό δε συνεπάγεται ότι είναι ανέφικτη. Σύμφωνα με τον

Ματσαγγούρα (2002: 344), η αξιακή κρίση στηρίζεται στην ανάλυση στοιχείων που εξετάζονται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια, κι αυτό είναι αδιαμφισβήτητα επιστημονικό. Η «ίδια η υφή της έννοιας της αξιολόγησης, από τη στιγμή που επιχειρεί την αποτίμηση κάποιας αξίας, έχει ενσωματωμένο το θετικιστικό στοιχείο, το οποίο αξιώνει αντικειμενικότητα» (Λάμνιας, 2002: 111).

Η αξιολογική διαδικασία έχει βέβαια και πολιτική διάσταση (Cohen, 1973: 96-99). Έχει ιδεολογικό προσανατολισμό ανάλογα με το στόχο που καλείται να υπηρετήσει. Συνεπώς η ιδεολογία του φορέα επηρεάζει τη μεθοδολογία που θα χρησιμοποιήσει, τις πληροφορίες που θα συλλέξει και την ανάλυση των δεδομένων που θα κάνει (Braskamp et al., 1984: 19).

2.4 Παραδείγματα στην αξιολόγηση.

Το να συμπεριληφθεί μία ενότητα που εμπεριέχει την έννοια του παραδείγματος κατά Kuhn (1962/2012) για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση μπορεί να είναι μία κίνηση πρόωγη. Κι αυτό διότι όπως αναφέρει κι ο Reeves (1997) και παρά τη μόδα των τελευταίων ετών να περιγράφονται τα πάντα υπό το πρίσμα των παραδειγμάτων, η επιστημονική έννοια του παραδείγματος αυτή καθ' εαυτή αναφέρεται σε μία καλά εδραιωμένη και σαφώς οριοθετημένη προσέγγιση με την οποία δύναται να διεξαχθεί μία μελέτη σ' ένα πεδίο. Στην περίπτωση της αξιολόγησης στην εκπαίδευση φαίνεται ότι και οι δύο προϋποθέσεις αυτές πάσχουν. Κι αυτό διότι σύμφωνα με τον Kuhn η «επανάσταση», η ανάδειξη νέου παραδείγματος βασίζεται στη συσσώρευση «ανωμαλιών» σε σχέση με τις θεμελιώδεις εικασίες ενός κυρίαρχου παραδείγματος που μοιραία οδηγούν σε αναθεώρησή του. Στην εκπαίδευση, όμως, η αξιολόγηση εφαρμόζεται χωρίς συνέπεια και σποραδικά με αποτέλεσμα να μην υπάρχουν πολλές ευκαιρίες να αναδειχθούν οι «ανωμαλίες» αυτές και να μην απαιτείται αναθεώρηση του εκάστοτε κυρίαρχου παραδείγματος. Η προσπάθεια εστιάζεται στη δημιουργία νέων μεθόδων ή αλλιώς μοντέλων αξιολόγησης και στην εφαρμογή τους, γι' αυτό και δεν έχουν αναδειχθεί με σαφήνεια κάποια κυρίαρχα παραδείγματα. Ως εκ τούτου το πεδίο της αξιολόγησης στην εκπαίδευση είναι γεμάτο με ανταγωνιστικά παραδείγματα και μοντέλα (Shadish, Cook & Leviton, 1991)

Σύμφωνα με τη Διεθνή Εγκυκλοπαίδεια της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (Walberg & Haertel, 1990) η κυρίαρχη χρήση για το «παραδειγμα» αναφέρεται στις

ρητές και υπονοούμενες εικασίες που καθοδηγούν την έρευνα σε ένα γνωστικό πεδίο. Ο Reeves (1997) έχει αποπειραθεί να χαρτογραφήσει υπ' αυτήν την έννοια τα κυρίαρχα παραδείγματα που ακολουθούνται στις έρευνες/μελέτες αξιολόγησης. Συνολικά παραθέτει τέσσερα κυρίαρχα παραδείγματα που γίνονται αποδεκτά και από μεταγενέστερους ερευνητές (π.χ. Philips & Bain, 2000) όπως περιγράφονται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1: Χαρτογράφηση κυρίαρχων παραδειγμάτων που ακολουθούνται στις έρευνες/μελέτες αξιολόγησης

Παράδειγμα	Εικασίες	Σχόλιο
Θετικιστικό-Ποσοτικό Παράδειγμα	<p>Τα προβλήματα μπορούν να προσδιοριστούν εκ των προτέρων (<i>a priori</i>).</p> <p>Η πολυπλοκότητα των κοινωνικών καταστάσεων μπορεί να μειωθεί σε μια ομάδα μεταβλητών που είναι ξεκάθαρα λειτουργικές</p> <p>Υπάρχει μία εμπιστοσύνη στο ελεγχόμενο πείραμα.</p> <p>Τα γεγονότα μπορεί να εξηγηθούν με όρους αιτίου – αιτιατού.</p> <p>Υπάρχει μια 'σωστή' ερμηνεία.</p>	<p>Μπορεί να υπάρχει αξία στην αναζήτηση ποσοτικών μετρήσεων. Ωστόσο, οι άνθρωποι και η πολυπλοκότητα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων δεν μπορεί να μειωθεί σε σαφώς προσδιορισμένες μεταβλητές και είναι συχνά αδύνατον να δημιουργηθούν αντίστοιχες και ισοδύναμες ομάδες ανθρώπων.</p> <p>Θα συμβουλευάμε τους συμμετέχοντες να μην υιοθετούν μόνο ποσοτικές στρατηγικές.</p>
Κονστροκτιβιστικό-Ερμηνευτικό Ποιοτικό Παράδειγμα	<p>Υπάρχει εστίαση στη διερεύνηση της δυναμικής των αλληλεπιδράσεων με έμφαση στον κόσμο ως μια κοινωνικά δομημένη πραγματικότητα που εμπλέκει πολλαπλές οπτικές.</p> <p>Οι αντιλήψεις και οι αξίες όλων των συμμετεχόντων σε μια κατάσταση χρειάζονται προκειμένου να διερευνηθούν ποικίλες πιθανές ερμηνείες</p>	<p>Αυτό το παράδειγμα έχει εμπλουτίσει κατά πολύ την κατανόησή μας αναφορικά με τις κοινωνικές καταστάσεις.</p> <p>Το κύριο πρόβλημα με την ποιοτική φύση αυτής της προσέγγισης είναι ότι δεν εστιάζει απαραίτητα στις περιοχές που χρειάζονται αλλαγή.</p> <p>Περιγραφές γίνονται, αλλά συχνά χωρίς να γίνεται καμιά αξιολογική κρίση. Αυτό δεν ανταποκρίνεται στην προσπάθεια να βρεθούν κατάλληλοι τρόποι για βελτιωθούν καταστάσεις που μπορεί να είναι ο σκοπός της αξιολόγησης.</p>
Κριτική Θεωρία-Μεταμοντέρνο Παράδειγμα	<p>Η κριτική θεωρία επιδιώκει να υπερβεί το θετικισμό της παραδοσιακής προσέγγισης και του σχετικισμού της ερμηνευτικής προσέγγισης θέτοντας τη</p>	<p>Η έρευνα δράσης (κριτική αυτοδιερεύνηση) συνδέεται στενά με την κριτική θεωρία</p> <p>Τόσο στην Κονστροκτιβιστική-</p>

	<p>στοχαστικοκριτική σκέψη στο κέντρο της ερευνητικής διαδικασίας</p> <p>Η εστίαση του ενδιαφέροντος βρίσκεται στο μετασχηματισμό του κόσμου, όχι μόνο στην περιγραφή του</p> <p>Η έννοια της πράξης είναι σημαντική· η πράξη είναι δράση που ενημερώνεται από θεωρητικές ιδέες και από τη διαδικασία της στοχαστικοκριτικής σκέψης στην υπάρχουσα πρακτική. Η θεωρία και ο αναστοχασμός τροφοδοτούν στη διαμόρφωση της νέας πρακτικής, της στοχαστικοκριτικής πράξης.</p>	<p>Ερμηνευτική-Ποιοτική προσέγγιση όσο και στην Κριτική Θεωρία-Μεταμοντέρνα προσέγγιση είναι σημαντική η κατανόηση της δυναμικής και των πολλαπλών οπτικών που εμπλέκονται.</p> <p>Οι ποιοτικές στρατηγικές χρησιμοποιούνται και στις δύο περιπτώσεις αλλά η διάκριση έγκειται στο σκοπό για τον οποίο γίνεται η αξιολόγηση.</p>
<p>Εκλεκτικές-Μεικτές Μέθοδοι-Πραγματιστικό Παράδειγμα</p>	<p>Αυτή η προσέγγιση μπορεί να διαχειριστεί καλύτερα την πολυπλοκότητα της σύγχρονης κοινωνίας και τεχνολογίας</p> <p>Η εστίαση του ενδιαφέροντος βρίσκεται στα πρακτικά προβλήματα παρά σε θέματα πραγματικότητας και θεωριών για την κοινωνία</p> <p>Αναγνωρίζει την αδυναμία των σύγχρονων εργαλείων αξιολόγησης</p>	<p>Μπορούν να προκύψουν πολύπλοκα σχέδια αξιολόγησης.</p> <p>Η ισχύς αυτής της προσέγγισης είναι η αναγνώριση της τρέχουσας κατάστασης της τεχνικής της αξιολόγησης· δεν υπάρχουν σωστές προσεγγίσεις και είναι απαραίτητη η διατήρηση μιας ανοικτής προσέγγισης.</p> <p>Συνιστάται οι συμμετέχοντες να εξετάζουν ευνοϊκά αυτό τον πραγματιστικό τρόπο ως διαδικασία.</p>

2.5 Συμβολή της παρούσας έρευνας στην αξιολόγηση στην εκπαίδευση

Στις μέρες μας γίνεται μεγάλη συζήτηση για τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να προετοιμάζονται και να επιλέγονται οι εκπαιδευτικοί. Ο διαρκής προβληματισμός σχετικά με το εάν τα προγράμματα προετοιμασίας εκπαιδευτικών προσφέρουν τα εφόδια ώστε οι τελευταίοι να διατηρούν υψηλά επίπεδα διδασκαλίας στις τάξεις τους καθώς και το πόσο αποτελεσματικός είναι ένας εκπαιδευτικός οδήγησε την επιστημονική έρευνα στο να εστιάσει σε ορισμένες πτυχές τις διδασκαλίας που θεωρούνται ότι συμβάλουν στην αποτελεσματικότητά της. Αναφορικά με τον εκπαιδευτικό ως πρόσωπο αυτές οι πτυχές μπορούν να συνοψιστούν ως εξής: (Stronge, 2007): (α) το πραγματικό ενδιαφέρον για τους μαθητές, (β) ο σεβασμός και

η δικαιοσύνη, (γ) η κοινωνική αλληλεπίδραση με τους μαθητές, (δ) ο ενθουσιασμός και η παρότρυνση για μάθηση, (ε) ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού και (στ) ο ρόλος της στοχαστικοκριτικής σκέψης και πράξης του εκπαιδευτικού.

Η στοχαστικοκριτική σκέψη και πράξη αποτελεί στοιχείο του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού καθώς αποτελεί ένα διαρκή μηχανισμό αυτοβελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου αλλά και του ίδιου του εκπαιδευτικού μέσα από διαδικασίες αυτο-κριτικής και αυτο-αξιολόγησης. Πληθώρα ερευνητών την αξιολογεί ως σημαντική πτυχή του εκπαιδευτικού (π.χ. Armor, et al., 1976· Collinson et al., 1999· Covino & Iwanicki, 1996· Cruickshank & Haefele, 2001· Demmon-Berger, 1986· Good & Brophy, 1997· Midgley et al., 1989· Mitchell, 1998· Thomas & Montgomery, 1998· Westberg & Archambeault, 1997).

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις εκείνες που θα επιτρέψουν στα ψυχομετρικά εργαλεία που αξιοποιεί να ενταχθούν σε διαδικασίες επίσημης αξιολόγησης. Η αξία και η χρησιμότητα των μετρήσιμων μεγεθών από τα ψυχομετρικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν έχει να κάνει με την άμεση συσχέτισή τους με την ποιότητα της στοχαστικοκριτικής σκέψης και πράξης. Τα ψυχομετρικά εργαλεία μπορούν να χρησιμοποιηθούν αρχικά (διαγνωστικά), κατά τη διάρκεια μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας (διαμορφωτικά), αλλά και κατά το τέλος (ως τελική αξιολόγηση). Η παρούσα έρευνα χρησιμοποιεί ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα και θα μπορούσε να συγκαταλεχθεί στις εκλεκτικές-μεικτές μεθόδους του πραγματιστικού παραδείγματος.

Κεφάλαιο 3^ο: Ο Στοχαστικοκριτικός Εκπαιδευτικός

3.1 Εισαγωγή

Στη νεωτερική εποχή, οι βασικές έννοιες είναι η αποτελεσματικότητα, η καθολικότητα, οι γενικοί νόμοι και η γραφειοκρατία (Parker, 1999), ενώ η μετανεωτερικότητα προστάζει αυτονομία, χειραφέτηση, μοναδικότητα. Η γνώση αναγνωρίζεται ως μια κοινωνική κατασκευή μέσα σε ένα συγκεκριμένο χωροχρονικό πλαίσιο, και όχι ως μια απόλυτη αλήθεια. Η επιστημολογία αλλάζει αναπόφευκτα και η ψυχολογία στρέφει την έρευνά της σε ανεξάρτητα σχήματα «τοπικού» χαρακτήρα. Τα παραπάνω, σε συνδυασμό με τη σημαντική αλλαγή που παρουσιάζεται στην κοινωνία με τον κατακερματισμό του αστικού χώρου και το αποσπασματικό του βιωματικού χρόνου (Πρέβε, 1998) δεν ήταν δυνατόν να αφήσουν ανεπηρέαστη τη Διδακτική και αυτή με τη σειρά της την εκπαιδευτική πράξη και πρακτική (Ματσαγγούρας & Χέλμης, 2002).

Μέσα από δύο κατευθύνσεις με διαφορετικό θεωρητικό υπόβαθρο, αναδύεται το δίπολο: τεχνοκράτης δάσκαλος-στοχαστικοκριτικός δάσκαλος. (Ματσαγγούρας, 1990). Τον τελευταίο τύπο τον πρότειναν παιδαγωγοί με διαφορετική θεωρητική κατεύθυνση, δημιουργώντας δύο κύριες κατηγορίες (Calderhead, 1989). Τα δύο αυτά ρεύματα έχουν επηρεάσει το περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων του διδακτικού προσωπικού. Αν και διαφέρουν μεταξύ τους, και για τα δύο ρεύματα η στοχαστικοκριτική ανάλυση είναι πάντα το ζητούμενο. Η εννοιολόγηση και ο σκοπός της, προσεγγίζεται τελικά με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με την ιδεολογία (Ματσαγγούρας, 1995: 459). Με το βασικό αίτημα για τη δημιουργία αυτού του δασκάλου, οι επιστημονικοί τομείς προσανατολίζονται σε αυτήν την επιδίωξη (Ματσαγγούρας, & Χέλμης, 2002: 19-20).

Η εξειδικευμένη πια γνώση εφαρμόζεται με κύριο εργαλείο το διάλογο, αφού πρωτίστως έχει διαφοροποιηθεί στις ατομικές ανάγκες του μαθητή σύμφωνα με το αντίστοιχο πολιτισμικό του πλαίσιο (Beck, 1993· Mercer, 2000).

Ο μαθητής στην εποχή αυτή της ρευστότητας, θα πρέπει να αναπτύξει εκείνες τις ικανότητες που θα ενισχύουν την αυτοεκτίμησή του, θα συμβάλουν στην

αυτορρύθμισή του, καθιστώντας τον ικανό να επιλύει μόνος του τις προβληματικές καταστάσεις (Gottman, Katz & Hooven, 1997).

Κι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός όμως θα πρέπει να επιμορφώνεται με προγράμματα που διέπονται από τις ίδιες παιδαγωγικές και επιστημονικές αρχές και πρακτικές, έχοντας σαν σημείο αναφοράς τις ανάγκες του, σύμφωνα με τις αρχές του εποικοδομισμού και της μάθησης των ενηλίκων (Ματσαγγούρας, 2005α: 64).

Η δημιουργία, όμως, ενός τέτοιου προγράμματος εκπαίδευσης με σαφή ιδεολογική κατεύθυνση, είναι εξαιρετικά δύσκολο εγχείρημα, καθώς ακόμη και στο ίδιο ιστορικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο δεν υπάρχει μία ευρέως κοινή άποψη για την ιδανική κοινωνία, για τον τρόπο ζωής, και για τη φύση της γνώσης (Ματσαγγούρας & Χέλμης, 2002).

3.2 Η αλλαγή της επιστημολογίας

Στη νεωτερική εποχή η γνώση θεωρείται δεδομένη και αντικειμενική. Στη μετανεωτερικότητα, η γνώση είναι μια κοινωνική σύμβαση, μια κατασκευή του ανθρώπου προκειμένου να κατανοήσει και να ερμηνεύσει τη φύση, αλλά και την κοινωνική πραγματικότητα. Αποτελεί μια συλλογική διαδικασία κατασκευής, (κοινωνικός εποικοδομητισμός), έχοντας μια κοινή συλλογική αντίληψη (Botella, 1995). Αυτή την κατασκευή το άτομο την κατακτά, μέσω της γλώσσας (Mercer, 2000). Σε αυτή την ανακαλυπτική διαδικασία, το πλαίσιο, οι στόχοι, όπως και το ίδιο το αποτέλεσμα της γνώσης, σχετίζονται με το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, αλλά και με το ίδιο το άτομο και τις προσωπικές του πεποιθήσεις (Ματσαγγούρας & Χέλμης, 2002: 4).

Ο Polkinghorne (1992), προσεγγίζει επιστημολογικά τη γνώση μέσα από τέσσερις οπτικές θεώρησης:

1. **Το αθεμελίωτο της γνώσης:** η ανθρώπινη γνώση είναι υποκειμενική και υποθετική, δεν αποτελεί ακριβές αποτύπωμα της κοινωνικής πραγματικότητας.
2. **Το αποσπασματικό της γνώσης:** η μετανεωτερική φιλοσοφία δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο τοπικό και το περιστασιακό και όχι στους γενικούς νόμους.

3. **Το επινοητόν της γνώσης:** κάθε μορφή γνώσης είναι μια ανθρώπινη «κατασκευή», που οικοδομείται από την κοινωνική αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον, με τις γνωστικές διαδικασίες να παρεμβάλλονται ασυνείδητα.
4. **Το νεοπραγματιστικό της γνώσης:** η αποδοχή μιας θεωρητικής θέσης δεν εναπόκειται στην ορθότητά της, αλλά στην ικανότητα να προβλέπει επιτυχώς τα φαινόμενα και να μπορεί να αξιοποιηθεί αποτελεσματικά στο κοινωνικό σύνολο (Φθενάκης, 2001· Ματσαγγούρας & Χέλμης, 2002: 4-5).

Στο χώρο της εκπαίδευσης σχηματίστηκαν διάφορες φιλοσοφικές τάσεις, κατασκευάζοντας αντίστοιχα ποικίλους τύπους δασκάλου. Ο κάθε τύπος δασκάλου έχει έναν καθορισμένο ιδεολογικό προσανατολισμό, με συγκεκριμένες αρχές για τη φύση της γνώσης, για το στόχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, για το ρόλο του στην μάθηση και για και τη μορφή της κοινωνίας που επιθυμεί να διαμορφώσει. Χαρακτηριστικοί τύποι δασκάλου είναι οι ακόλουθοι (Ματσαγγούρας & Χέλμης, 2002):

1. **Ο εθνικός απόστολος και θρησκευτικός κήρυκας:** Με τον ιδεαλισμό σαν ιδεολογικό υπόβαθρο, η γνώση είναι δεδομένη, ενώ ο δάσκαλος είναι η αυθεντία, ο οποίος μεταβιβάζει ως πολύτιμο λίθο την πνευματική και πολιτιστική γνώση. Τα μαθήματα προωθούν κοινωνικοπολιτικά και θρησκευτικά ιδεώδη.
2. **Ο δημόσιος υπάλληλος:** Ο εκπαιδευτικός συμμορφώνεται με τους φυσικούς νόμους και τις κοινωνικές επιταγές. Εφαρμόζει το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, αναπαράγοντας την υπάρχουσα γνώση και κοινωνική δομή. Έχει σαν φιλοσοφικό προσανατολισμό το ρεαλισμό.
3. **Ο ειδικός επιστήμονας:** Ο δάσκαλος προσπαθεί να διδάξει κυρίως έννοιες και θεωρίες της επιστήμης του. Γίνεται κυρίως αναφορά στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
4. **Ο κοινωνικός πρωτεργάτης:** Ο εκπαιδευτικός με τον υπαρξισμό σαν κύρια ιδεολογική κατεύθυνση, εργάζεται για την ανατροπή των δυσκολιών των κοινωνικών συνθηκών και για ένα υγιές κοινωνικό

σύνολο, με ελευθερία βούλησης. Η διδασκαλία του συνεπώς είναι το μέσο αλλαγής για το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο.

5. **Ο παιδοτρόπος δάσκαλος:** Η ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή, για την ανάπτυξη ικανοτήτων αυτορρύθμισης είναι ο βασικός άξονας προσανατολισμού της διδακτικής πρακτικής του.
6. **Ο αποτελεσματικός δάσκαλος:** Η διδακτική τεχνογνωσία είναι στην υπηρεσία του δασκάλου ως εργαλείο για μια αποτελεσματικότερη παροχή εκπαίδευσης.
7. **Ο ερευνητής δάσκαλος:** Με θετικιστικά και αντιθετικιστικά πρότυπα αναλαμβάνει να ερευνήσει, για να μεγιστοποιήσει τη διδακτική αποτελεσματικότητα.
8. **Ο διαχειριστής δάσκαλος:** Ο εκπαιδευτικός αντλώντας τις κύριες ιδέες από το γραφειοκρατικό μοντέλο, στοχεύει στον «εξορθολογισμό πόρων, μεθόδων και διαδικασιών» (Ματσαγγούρας & Χέλμης, 2002: 13).
9. **Ο στοχαστικοκριτικός δάσκαλος:** Ο στοχαστικοκριτικός δάσκαλος είναι κριτικός, αλλά και υλοποιητής κάθε νέας αλλαγής τόσο σε εκπαιδευτικό όσο και κοινωνικό επίπεδο.

Η φιλοσοφία του πραγματισμού διατρέχει τους υπόλοιπους τύπους δασκάλου, παρά τις ιδεολογικές μεταξύ τους αντιθέσεις, με την ολόπλευρη ατομική ανάπτυξη να βρίσκεται πάντα στο επίκεντρο (Ματσαγγούρας & Χέλμης, 2002: 14).

3.3 Ο επαγγελματισμός στη νεωτερική και στη μετανεωτερική εποχή

Στην παιδαγωγική βιβλιογραφία, συναντάται τα τελευταία χρόνια έντονο ενδιαφέρον για την ανάλυση του επαγγελματισμού, της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, καθώς και των επιμορφωτικών προγραμμάτων που τους παρέχονται. Υπάρχει μία αντιπαράθεση ανάμεσα στους υποστηρικτές του τεχνοκρατικού μοντέλου και του στοχαστικοκριτικού μοντέλου (Houston et al., 1990· Hart & Marshall, 1992· Hargreaves, 2000· Salchs, 2001· Garlgren, 1999· Lang et al., 1999· Ματσαγγούρας, 2005α: 63).

Ο επαγγελματισμός μπορεί να ορισθεί: (α) ως **επαγγελματική ειδημοσύνη**: εξειδικευμένη γνώση και εμπειρία συνδυάζονται σε ένα υψηλό επίπεδο, (β) ως **επαγγελματική διάκριση**: η γενικευμένη θεωρία για την εκπαίδευση, χρησιμοποιείται σε ειδικές περιστάσεις, (γ) ως **επαγγελματικός εαυτός**: συνδυάζει τη γνώση του ειδήμονα, με τις ηθικές και κοινωνικές δεσμεύσεις που προκύπτουν μέσα από το ρόλο του καθώς και τις ατομικές επιθυμίες και επιδιώξεις (Ματσαγούρας, 2005α: 69). Η επαγγελματική διάκριση είναι καθοριστική, καθώς ο εκπαιδευτικός με ανώτερη, εις βάθος γνώση, με εμπειρία, με ευαισθησία, με κριτική σκέψη, διακρίνει τις εύθραυστες και λεπτές διαφορές σε πολύπλοκες καταστάσεις (Hawkins, 1992· Ματσαγούρας, 2005β).

Η επαγγελματική πορεία του εκπαιδευτικού περνάει διάφορα εξελικτικά στάδια με διαφορετικά ποιοτικά χαρακτηριστικά, ανάγκες και προτεραιότητες. Ξεκινάει ως νεοδιόριστος και με το πέρασμα των χρόνων, γίνεται ένας ολοκληρωμένος έμπειρος ειδικός (Huberman, 1989, Super, 1994, Loughran, 1996, Furlong & Maynard, 1995, Richardson & Placier, 2001, Day, 2003: 125).

Κάνοντας μια ιστορική αναδρομή, ο κλασικός τύπος επαγγελματισμού κατά την νεωτερικότητα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως αυτός του «αλάθητου ειδήμονα» (νεωτερικού επαγγελματία), ο οποίος μεταξύ των άλλων (Elliott 1998): (α) ανέμενε οι αποδέκτες των υπηρεσιών του να σέβονται την ανώτερη γνώση του στην αναγνώριση, αποσαφήνιση και λύση των προβλημάτων τους· (β) είχε μονόδρομη κανονιστική επικοινωνία μαζί τους που τους παρείχε τη δυνατότητα να θέτουν μόνο ερωτήσεις άγνοιας· (γ) επιτρέπει ελάχιστη αμοιβαιότητα στην επικοινωνία, (δ) κατανοεί και διαχειρίζεται τις καταστάσεις που αντιμετωπίζει αποκλειστικά υπό τους όρους των κατηγοριοποιήσεων της εξειδικευμένης γνώσης που έχει αποκομίσει· (ε) εφαρμόζει την εξειδικευμένη του γνώση διαισθητικά παρά κριτικά επί τη βάση της επαγγελματικής λογικής, όπως αυτή έχει διαμορφωθεί στον κλάδο που ανήκει· (στ) βασίζει την άσκηση της επαγγελματικής κρίσης στη διαισθητική διαμόρφωση στερεοτύπων παρά στην κριτική ανάλυση, που λαμβάνει υπόψη μία ποικιλία από οπτικές (συμπεριλαμβανομένης και αυτής του αποδέκτη των υπηρεσιών) και καλλιεργεί την αυτοαξιολόγηση του επαγγελματία.

Εφόσον ο διδασκαλικός επαγγελματισμός της νεωτερικότητας περιορίζεται στη λύση προβλημάτων με την εφαρμογή της επιστήμης, η θεμελίωσή του εντοπίζεται, κατά συνέπεια, είτε στη σημαντική εξειδικευμένη επιστημονική γνώση,

που κατέχει, είτε στην τεχνική της παραγωγής ή της εφαρμογής της γνώσης αυτής της οποίας ο επαγγελματίας θεωρείται ειδικός (Schön 1983).

Στο αίτημα για την επαγγελματοποίηση του διδασκαλικού επαγγέλματος το ενδιαφέρον για τα προσδιοριστικά του επαγγελματισμού του (Ματσαγγούρας, 2000) μετατοπίζεται από τις εξειδικευμένες οργανωτικο-διδακτικές δεξιότητες, που βασίζονται στην έρευνα για την αποτελεσματική διδασκαλία και αποβλέπουν στην απρόσκοπτη διαχείριση της διαφοροποίησης και της ποικιλίας της σχολικής τάξης, προς τις διλημματικές, ασαφείς και συγκεχυμένες καταστάσεις, που απαντώνται, στον χώρο της εκπαίδευσης. Η σύγχρονη μετανεωτερική κατάσταση απαιτεί από τον επαγγελματία εκπαιδευτικό να μπορεί να τοποθετήσει κριτικά τον εαυτό του και την πρακτική που ασκεί μέσα σε ένα περιβάλλον διαρκούς αβεβαιότητας και συνεχών και σημαντικών αλλαγών, καθώς και να μπορεί να διαχειρίζεται αυτή την αλλαγή στους ρόλους, τις γνώσεις, τους τρόπους μάθησης (Light & Cox 2001).

Στις παραπάνω ανάγκες ο «στοχαστικοκριτικός επαγγελματίας» μοιάζει να είναι ο ιδανικότερος από όλους τους τύπους δασκάλου, που αμφισβητεί τη γνώση εκ των έσω, την εξελίσσει, ενώ ταυτόχρονα διαμορφώνει τις νέες συνθήκες, μέσα στις οποίες οι μαθητές θα δρουν ως σκεπτόμενα όντα, αναδιαμορφώνοντας την κοινωνία και τις επιστήμες (Ornstein & Hunkins, 1988).

3.4 Η αλλαγή στο ρόλο του σχολείου

Οι τέσσερις φιλοσοφίες που επηρέασαν την εξέλιξη του εκπαιδευτικού θεσμού, είναι: (α) ο ιδεαλισμός, (β) ο ρεαλισμός, (γ) ο πραγματισμός, και (δ) ο υπαρξισμός, με κάθε κατεύθυνση να αναδεικνύει εκείνο τον τομέα μάθησης που θεωρείται ο σημαντικότερος και να εστιάζει σε συγκεκριμένες πεποιθήσεις και γνώσεις που πρέπει ο δάσκαλος να αναπτύσσει (Ματσαγγούρας & Χέλμης, 2004: 6).

Παλιότερα οι μεταρρυθμίσεις για το σχολικό θεσμό αφορούσαν κυρίως θέματα εξωτερικής οργάνωσης, ενώ τα τελευταία χρόνια, αυτό αλλάζει με την εσωτερική οργάνωση να βρίσκεται στο επίκεντρο. (Κοσσυβάκη, 2003: 26). Πλήθος πιλοτικών προγραμμάτων λαμβάνουν χώρα και ο εκπαιδευτικός καλείται να κάνει το πέρασμα από τη νεωτερική στη μετανεωτερική εποχή. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του σχολείου όπως είχε διαμορφωθεί στη νεωτερική εποχή αμφισβητείται έντονα και γίνεται κατανοητό ότι ο εκπαιδευτικός της μετανεωτερικής εποχής καλείται να

ανταποκριθεί σε μία νέα πραγματικότητα που απαιτεί καινούργιες γνώσεις και δεξιότητες και προβάλλει διαφορετικές αξίες (Κοσσυβάκη, 2003). Αναλυτικότερα οι δομές της οργάνωσης στο νεωτερικό σχολείο έδιναν περιορισμένες δυνατότητες επιλογής και οδηγούσαν σε μία ευθύγραμμη πορεία ζωής της οποίας απώτερος στόχος ήταν η ένταξη στην ιεραρχία και τον καταμερισμό εργασίας. Κύριες αξίες που προβάλλονταν ήταν η πειθαρχία, η αύξηση της παραγωγικότητας, ο ορθολογικός και με προγραμματισμό τρόπος ζωής. Έμφαση δίνονταν στη μετάδοση των γνωστικών στοιχείων και των κανόνων που γινόταν ιεραρχικά από «πάνω» προς τα «κάτω».

Στη μετανεωτερική κοινωνία, ο ρασιοναλισμός, ο επιστημονισμός και η αντικειμενικότητα του νεωτερισμού (Derrida, 1998) αντιμετωπίζονται με έντονο σκεπτικισμό, καθώς και όλα τα συστήματα τα οποία καθοδηγούν και δεσμεύουν την ελεύθερη βούληση του ατόμου (Foucault, 1986· 1987), ενώ έμφαση δίνεται στην ελευθερία διαμόρφωσης των στάσεων του ανθρώπου (Chagani, 1998).

Σε αυτή την πραγματικότητα λοιπόν, το σχολείο οφείλει να προσφέρει πολλές δυνατότητες επιλογής, αξιοποιώντας τη βιωματική εμπειρία του ατόμου, τις προσωπικές του ιδέες και αξίες (Rawls, 1993), συμβάλλοντας έτσι στη διαμόρφωση της ταυτότητάς του μέσα από διαδικασίες αυτογνωσίας. Οι σύγχρονες κοινωνίες χαρακτηρίζονται από πλουραλισμό πεποιθήσεων και ιδεών, με την ανεκτικότητα, την ατομική ευτυχία και την προστασία του περιβάλλοντος να είναι πάντα το ζητούμενο. Ακόμη προβάλλονται εναλλακτικοί τρόποι ζωής και γίνεται μία προσπάθεια αλληλεπίδρασης της επιστήμης με την καθημερινότητα μέσα από διαδικασίες αναπλαισίωσης. Τονίζεται, τέλος η σημασία της ανταλλαγής αξιών, γνώσεων, τρόπων δράσης, μεταξύ θρησκειών, φυλών, πολιτισμών κ.ά.

3.5 Η εξέλιξη του εκπαιδευτικού στο πέρασμα των χρόνων

Κάθε εποχή ήταν διαφορετικός ο ρόλος του δασκάλου. Το πώς πρέπει να είναι ο δάσκαλος έχει απασχολήσει την παλιά παιδαγωγική (Εξαρχόπουλος, 1907). Στις πρωτόγονες μορφές κοινωνίας, η οικογένεια μεταβίβαζε εμπειρικές γνώσεις στο παιδί απαραίτητες για την επιβίωση και για την ομαλή του κοινωνική ένταξη.

Με την εξέλιξη των κοινωνιών δημιουργούνται και τα πρώτα σχολεία. Από τότε, ο δάσκαλος έπρεπε να βρει κατάλληλους τρόπους ώστε να αναπτύξουν οι μαθητές τις απαιτούμενες δεξιότητες, για να κατακτήσουν τη γνώση. Με το πέρασμα των χρόνων, το σχολείο γίνεται το μέσο για την ανάπτυξη της παιδείας, ενώ ο

δάσκαλος μεταβιβάζει τη γνώση στις νέες γενιές. Έτσι, αναπτύσσεται σταδιακά με τη θετικιστική αντίληψη της γνώσης και της επιστήμης, ο τεχνοκράτης δάσκαλος, πιστός υπηρέτης στην υλοποίηση συγκεκριμένων στόχων του σχολείου. Έπειτα, ασκούν επιρροή τα βιώματα του δασκάλου, τα οποία ήταν φίλτρα για τις πρακτικές τους, ενώ μετέπειτα προστίθενται και η διδακτική έρευνα και η ψυχολογία, σαν ερμηνευτικά και ανατροφοδοτικά εργαλεία. (Ματσαγγούρας, 1995: 456, 457).

Με τα κινήματα της νέας αγωγής, έχουμε μια παιδοκεντρική θεώρηση της εκπαίδευσης, ενώ υπάρχουν αντικρουόμενες θεωρίες για το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος, για την ίδια τη μάθηση, επηρεάζοντας το ρόλο του δασκάλου (Ματσαγγούρας, 1995: 458). Οι εκπαιδευτικοί ταυτόχρονα καλούνται να πάρουν αποφάσεις μέσα σ' ένα πλήθος διλημμάτων και κρίσιμων ερωτημάτων που αντιμετωπίζουν στην καθημερινή διδακτική πρακτική (Larimore, 1994). Οι αποφάσεις τους αυτές καθορίζουν το ρόλο του σχολείου στην κοινωνική αναπαραγωγή. Σε όλες αυτές τις προκλήσεις ανταποκρίνεται ο διαλογιζόμενος δάσκαλος (Καζαμιάς, 1991) ή ο στοχαστικοκριτικός δάσκαλος (Ματσαγγούρας, 1990).

Ο **τεχνοκράτης δάσκαλος** περιορίζεται στην εξασφάλιση των συνθηκών που συμβάλλουν στην αποδοτικότητα των διδακτικών αντικειμένων, ενώ ο **στοχαστικοκριτικός** είναι εκείνος που προβληματίζεται για τις επιστημολογικές, ηθικές, κοινωνικές, φιλοσοφικές μεθοδολογίες που επηρεάζουν την εκπαίδευση, αλλά και τις επιπτώσεις που έχουν αυτές στο άτομο και στο σύνολο. Αιτιακές σχέσεις κοινωνίας και σχολείου αποτελούν πρόκληση για τον στοχαστικοκριτικό επαγγελματία. (Ματσαγγούρας, 1995: 460).

Ο κάθε εκπαιδευτικός, επομένως, καλείται να (Zeichner & Liston, 1996): (α) εξετάζει, απομονώνει και αποπειράται να δώσει λύση σε διλημματικές καταστάσεις της καθημερινής του πρακτικής· (β) έχει συνειδητοποιήσει τις προσωπικές υποθέσεις, απορίες και αξίες που «φέρει» μαζί του στην σχολική τάξη· (γ) λαμβάνει υπόψη του το θεσμικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διδάσκει· (δ) λαμβάνει μέρος στον σχεδιασμό και την υλοποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων και συμμετέχει στις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες της εκπαίδευσης και, τέλος, (ε) αισθάνεται υπεύθυνος για την επαγγελματική του ανάπτυξη (Kasoutas & Malamitsa, 2009).

Σε μία προσπάθεια αποτύπωσης της ιστορικής εξέλιξης του ρόλου του εκπαιδευτικού παρατίθενται τέσσερις διακριτοί ρόλοι για τον εκπαιδευτικό στους οποίους έρχεται να προστεθεί και ο στοχαστικοκριτικός:

1. Ο δάσκαλος ως «τεχνοκράτης»: Σε αυτό τον ρόλο, με την κατάλληλη διδακτική πρακτική, ο δάσκαλος συμβάλει στο να αναπτύξουν οι μαθητές συγκεκριμένες ικανότητες, αλλά και γνώσεις. Επίσης διαχειρίζεται με αποτελεσματικότητα θέματα πειθαρχίας, χρόνου, σχέσεις με γονείς και συναδέλφους (Berliner, 1983). Ο τεχνοκράτης δάσκαλος επικεντρώνεται στην αποτελεσματικότητα του εαυτού του, ώστε οι μαθητές, ανεξάρτητα από τα ενδιαφέροντά τους και τις ικανότητές τους να μάθουν, αυτά που είναι προκαθορισμένα. (Ματσαγγούρας, 2005β: 65)

2. Ο δάσκαλος ως «μεταδότης-απελευθερωτής»: Θεωρεί, σε αντίθεση με τον τεχνοκράτη δάσκαλο, ότι πρέπει να δίνεται η δυνατότητα για εμβάθυνση στις ιδέες και στα θέματα, για να διευρύνεται ο νους. Αναπτύσσει έναν κατάλληλο τρόπο διδασκαλίας, ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν κριτική σκέψη και ζήλο για μάθηση. Με τη γνώση το άτομο επιτυγχάνει την αυτοπραγμάτωση και την τελειότητα (Πολυχρονόπουλος, 1992). Το περιεχόμενο της διδασκαλίας επιλέγεται από τις μορφές γνώσης (Ματσαγγούρας, 2005β: 102).

3. Ο δάσκαλος ως «ανθρωπιστής-θεραπευτής»: Εστιάζει στα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών, βάση των οποίων δομείται η διαδικασία της διδασκαλίας, γιατί αυτά τα χαρακτηριστικά καθορίζουν τον τρόπο σκέψης, τη συναισθηματική κατάσταση και τελικά τη συμπεριφορά του παιδιού και την αλληλεπίδρασή του. Στην ανθρωπιστική ψυχολογία, ο μαθητής φτάνει στην αυτοπραγμάτωση όταν αναπτύσσεται προσωπικά, όταν νιώθει συναισθηματική ασφάλεια και δυνατότητα ελεύθερης επιλογής (Maslow, 1962· Rogers, 1969). Η έμφαση που δόθηκε στην συναισθηματική υγεία των μαθητών, κυρίως από τον Rogers, μας δίνει τη δυνατότητα να μιλάμε, όχι απλά για έναν ανθρωπιστικό, αλλά για έναν ανθρωπιστικό-θεραπευτικό ρόλο του δασκάλου (Ματσαγγούρας, 2005β: 89).

4. Ο δάσκαλος ως «αναδομιστής»: Εδώ ο δάσκαλος είναι ανθρωπιστής, επιθυμεί την κοινωνική πρόοδο και εκπαιδεύει τους μαθητές να αναπτύξουν κριτική σκέψη και συνείδηση. Δάσκαλος και μαθητής γίνονται μια δυναμική ομάδα που στοχεύει στη βελτίωση της κοινωνίας, απαντώντας στο καίριο ερώτημα, ποια γνώση είναι σημαντική. Σύμφωνα με τον Pratt (1994), αυτό αλλάζει αυτόματα το ρόλο του

δασκάλου, ο οποίος προσπαθεί να εμφυσήσει και να αναπτύξει στα παιδιά μια ηθική στάση ζωής (Giroux, 1983,1988· Parker 1997). Συμβάλει έτσι στη μείωση της μαθητικής διαρροής και της σχολικής αποτυχίας (Apple, 1982). Αλλάζει τη νοοτροπία των μαθητών για το σχολικό θεσμό, εξυψώνοντας τις προσδοκίες τους και αναπτύσσοντας την συνειδητοποίησή του εαυτού τους και των ορίων κατανόησής τους Giroux (1983). Ο αναδομιστικός του ρόλος προσιδιάζει με την κριτική παιδαγωγική (Stanley, 1992· Ματσαγγούρας, 2005β: 115-116).

3.6 Ο στοχαστικοκριτικός εκπαιδευτικός

Απαραίτητο εφόδιο για κάθε εκπαιδευτικό που επιθυμεί να ανταποκριθεί στο ρόλο του «στοχαστικοκριτικού εκπαιδευτικού» είναι η στοχαστικοκριτική σκέψη. Παρόλο που στοιχεία της στοχαστικοκριτικής σκέψης (reflective thinking) υπάρχουν στο «Μένωνα» του Πλάτωνα και στα «Ηθικά Νικομάχεια» του Αριστοτέλη, οι ρίζες της στοχαστικοκριτικής σκέψης εντοπίζονται στο διαφωτισμό, τη φαινομενολογία και τον κονστρουκτιβισμό (Brookfield, 1995). Ο Dewey (1998/1933) πρώτος αναφέρει τα τρία βασικά χαρακτηριστικά του ανθρώπου που ασκεί τη στοχαστικοκριτική σκέψη, τα οποία ακόμα και σήμερα θεωρούνται καθοριστικά χαρακτηριστικά του στοχαστικοκριτικού εκπαιδευτικού (Loughran, 1996· Zeichner & Liston, 1996). Σύμφωνα με αυτά ο στοχαστικοκριτικός εκπαιδευτικός πρέπει: (α) να έχει «ανοιχτό μυαλό» (openmindedness), δηλαδή να είναι απαλλαγμένος από προκαταλήψεις και φατριασμούς, να επιθυμεί να ακούει περισσότερες από μία απόψεις, να αναγνωρίζει την πιθανότητα ύπαρξης λάθους ακόμα και στις πιο προσφιλείς γι' αυτόν απόψεις και να αντιμετωπίζει όλες τις απόψεις με σκεπτικισμό· (β) να δίνεται σε αυτό που κάνει ολόψυχα (wholeheartedness)· (γ) να διακατέχεται από υπευθυνότητα (responsibility), δηλαδή να σκέπτεται τις συνέπειες μία ενδεχόμενης ενέργειάς του προβάλλοντάς τη στο μέλλον. Εξάλλου υποστηρίζεται (Birmingham, 2003) ότι η στοχαστικοκριτική σκέψη είναι ένας ηθικός τρόπος ύπαρξης για τον εκπαιδευτικό και για να την αναπτύξει, πρέπει να καλλιεργήσει τις στάσεις, που του επιτρέπουν να αναγνωρίσει τις αντιφάσεις μεταξύ των θεωρητικών φιλοσοφιών και των διδακτικών πρακτικών, και να αντιμετωπίζει αυτά τα ερωτήματα προτού προβεί σε οποιαδήποτε παιδαγωγική πρακτική. (Dewey, 1933· 1984· Zeichner & Liston 1987· Ματσαγγούρας,1995: 463).

Είναι ο τύπος δασκάλου που βρίσκεται πλησιέστερα από όλους τους τύπους, στη φιλοσοφία της μετανεωτερικότητας. Ανταποκρίνεται καλύτερα στις ανάγκες των μαθητών και βοηθά και τους μαθητές που δεν έχουν τις ίδιες δυνατότητες, λόγω

υποβαθμισμένου κοινωνικού περιβάλλοντος (Μυλωνάς & Δημητριάδη, 1999: 389· Ματσαγγούρας & Χέλμης, 2002: 14). Η ανασυγκρότηση, η αλλαγή, η διανοήση, και η μετατροπή είναι τα ζητούμενα του στοχαστικοκριτικού εκπαιδευτικού (Kincheloe, 1991). Αντιμετωπίζει με επιφύλαξη το αλάθητο της επιστημονικής γνώσης, αξιοποιεί την μαθητική εμπειρία, με το διάλογο να αποτελεί την κορωνίδα στην επικοινωνιακή σχέση με το μαθητικό δυναμικό (Ματσαγγούρας & Χέλμης, 2002: 16). Αφουγκράζεται τις κοινωνικές ανάγκες, αγωνίζεται για την εξάλειψη των ταξικών, φυλετικών ανισοτήτων, την προάσπιση των μειονοτήτων, για την οικολογία (Hall & Held, 1990).

Ο στοχαστικοκριτικός εκπαιδευτικός αμφισβητεί στάσεις ζωής, έχει σφαιρική γνώση των εκπαιδευτικών θεμάτων, αναζητά εναλλακτικές λύσεις για καθιερωμένες πρακτικές και προσεγγίσεις. Η επιχειρηματολογία του για κάθε πρακτική, είναι αποτέλεσμα κριτικής σκέψης, οι λύσεις που προτείνει είναι υλοποιήσιμες, έχοντας πάντα θεωρητική γνώση. Σταδιακά, κατασκευάζει μια προσωπική θεωρία για την κατάλληλη μέθοδο διδασκαλίας, που είναι προσωπική κι απαλλαγμένη από αυθαιρεσίες, ασάφειες και αντιφάσεις, ή άκριτη εφαρμογή των παιδαγωγικών θεωριών (Ματσαγγούρας, 1999· Ματσαγγούρας & Χέλμης, 2002: 16).

Ο στοχαστικοκριτικός εκπαιδευτικός πρέπει να δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αποκτήσουν γνώση, να έχουν πυγμή, θάρρος και να μην αρκούνται στο αδύνατο μιας κατάστασης, αλλά να επιστρατεύουν όλες τις δυνάμεις τους για να το καταστήσουν εφικτό (Aronowitz & Giroux, 1985: 37). Για να επιτευχθούν όλοι αυτοί οι στόχοι, πρέπει να διαθέτει ολοκληρωμένη ακαδημαϊκή γνώση των διδασκόμενων αντικειμένων αλλά και των παιδαγωγικών σπουδών, ώστε να μπορεί να εμπλέκει τους μαθητές σε εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας, με συνεργατικότητα και κοινές δράσεις για να αυτονομηθούν στη γνώση/μάθηση (Grossman, 1991· Ματσαγγούρας & Χέλμης, 2002: 17).

Η ψυχολογία, η διδασκαλία της μεθοδολογίας είναι επιστήμες που λειτουργούν βοηθητικά στην ακαδημαϊκή γνώση, ενώ οι παιδαγωγικές σπουδές παρέχουν τα κατάλληλα εργαλεία για έναν σωστό σχεδιασμό των διδακτικών μεθόδων (Ματσαγγούρας & Χέλμης, 2002)

3.7 Πως νοιώθει ο στοχαστικοκριτικός εκπαιδευτικός

Η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται για πολλούς επαγγελματίες σαν επέκταση της προσωπικής τους ζωής και δύσκολα μπορεί να διαχωριστεί απ' αυτήν. Οι εκπαιδευτικοί, παρομοιάζουν την εκπαιδευτική σχέση άλλοτε σαν μια γονική σχέση, άλλοτε σαν φιλική κι άλλοτε σαν μια δυνατότητα ανάπτυξης ισχυρής επικοινωνιακής σχέσης. Ειδικότερα ο στοχαστικοκριτικός εκπαιδευτικός επιδιώκει (Nias, 1989: 55-56):

Να αισθάνεται ο εαυτός του: οι δάσκαλοι ταυτίζουν μέρος του εαυτού τους με το επάγγελμά τους, γεγονός που αντανακλάται στην διδακτική πρακτική τους.

Να είναι ολόκληρα: οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι πολλές φορές τα όρια μεταξύ προσωπικής και επαγγελματικής ζωής, διαπλέκονται, χωρίς να είναι σαφή. Η ολοκλήρωση συνδέεται και με την ικανότητα να είναι ο εαυτός τους στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική.

Να φτιάχνει σχέση με τους μαθητές: ο εκπαιδευτικός για να κατορθώσει να διδάξει, πρέπει πρωτίστως να οικοδομήσει μια ουσιαστική σχέση με τους μαθητές. Αυτή η σχέση νοηματοδοτείται διαφορετικά για τον καθένα, αλλά η αίσθηση του *ανήκειν*, είναι κοινός ιδεολογικός στόχος.

Να έχει τον έλεγχο: Τα άτομα που αγωνίζονται γι' αυτή τη σχέση, διακρίνονται για το ενδιαφέρον, τον έλεγχο και την υπευθυνότητα. Το πρώτο στοιχείο που είναι απαραίτητο για τους περισσότερους δασκάλους, είναι ο έλεγχος της κάθε κατάστασης που πρέπει να έχουν. Μια σαφής δομή του μαθήματος βοηθά στο να ανταποκριθεί ο εκπαιδευτικός αποτελεσματικότερα σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική ανάγκη.

Να διακατέχεται από υπευθυνότητα και ενδιαφέρον: Ο στοχαστικοκριτικός εκπαιδευτικός νιώθει υπεύθυνος για κάθε μαθητή χωριστά. Η αφοσίωση είναι σαφής προσωπική θέση.

3.8 Το αναπόφευκτο του στοχαστικοκριτικού εκπαιδευτικού: να ζει με διλήμματα και παράδοξα

Κοινωνιολογικά, ο ρόλος του εκπαιδευτικού, εμπεριέχει αβεβαιότητα, αμφισβήτηση και πλήθος εντάσεων, καθώς αυτός καλείται να συγκεντρώνει πλήθος

ιδιοτήτων και ρόλων (γονέα, φίλου, καθοδηγητή, κριτή), με τη μία ιδιότητα πολλές φορές να αντιβαίνει την άλλη (Blyth, 1967· Woods, 1987· Nias, 1989: 57).

Η αίσθηση της πληρότητας έχει μεγάλο συναισθηματικό κόστος. Πρέπει να είναι «χαλαρός», αλλά να έχει τον έλεγχο, να ταυτίζεται με το μαθητή, αλλά ταυτόχρονα να μπορεί να διαχωριστεί. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Αμερικάνο κοινωνιολόγο Waller (1961: 195) στη σχέση μαθητή-δασκάλου, λανθάνει μια εχθρότητα, καθώς πάντα ο δάσκαλος προσπαθεί να ελέγξει σε έναν βαθμό το μαθητή και ο τελευταίος οφείλει να υπακούσει.

Πολλές φορές οι στόχοι του σχολείου με τις αντικρουόμενες αξίες που υποστηρίζουν, δημιουργούν προσωπικά διλήμματα στους δασκάλους στην καθημερινή πρακτική τους (Berlak and Berlak, 1981). Τα διλήμματα αυτά κατευθύνουν τις εκπαιδευτικές επιλογές τους.

Η ασάφεια των στόχων δημιουργεί και αντίστοιχη ασάφεια για τα αξιολογικά κριτήρια των εκπαιδευτικών για το ποια είναι η σχέση ανάμεσα στη διδασκαλία και τη γνώση και για το τι τελικά οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να γνωρίζουν. (Nias, 1989: 57). Πέρα από το εκπαιδευτικό τους έργο, καλούνται να συνεργαστούν με τις αρχές, με τους τοπικούς φορείς, με τους γονείς, με τους συναδέλφους, ενώ επιφορτίζονται με την ηθική διαπαιδαγώγηση των μαθητών τους (Osborn, 1986).

Στο μικροεπίπεδο της σχολικής μονάδας πλήθος ερωτημάτων ταλανίζουν τους εκπαιδευτικούς (Cortazzi, 2002: 59-62):

Άτομο ή τάξη: Σε έναν μεγάλο αριθμό μαθητικού δυναμικού, πολλοί εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν μεγάλο άγχος για το αν τα παιδιά τελικά μαθαίνουν. Προσπαθούν να ακολουθήσουν τον ατομικό ρυθμό ανάπτυξης του κάθε παιδιού, σε μια εκπαίδευση που απευθύνεται σε άτομα και όχι σε ομάδες. Οι δάσκαλοι πιστεύουν ότι μια διδακτική δράση, θα πρέπει να μοιράζεται τόσο σε άτομα όσο και σε ομάδες παιδιών.

Γονέας ή δάσκαλος: Οι δάσκαλοι για να επιτύχουν στο εκπαιδευτικό τους έργο, τονίζουν την ανάγκη συνεργασίας με το γονικό περιβάλλον, καθώς τους δίνει πολύτιμες πληροφορίες για το ίδιο το άτομο. Όταν ο μαθητής αντιμετωπίζει προβλήματα συμπεριφορικά ή μαθησιακά, ο δάσκαλος κάνει υποθέσεις, εξετάζοντας τις οικογενειακές αιτίες στις οποίες οφείλεται το πρόβλημα και όχι τόσο τις σχολικές.

Ευελιξία ή σχεδιασμός: Σύμφωνα με τις απόψεις των δασκάλων και τα δύο είναι απαραίτητα. Πάντα προκύπτουν προβλήματα, οπότε δεν ακολουθείται το προσχεδιασμένο πρόγραμμα. Ο σχεδιασμός αφορά κυρίως την ομάδα και τις ανάγκες της, ενώ η ευελιξία αναφέρεται κυρίως για την ανταπόκριση του δασκάλου σ' ένα μαθητή εξατομικευμένα.

Αιφνίδια πρόοδος - σταδιακή μάθηση: Η γνώση/πρόοδος όπως την αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί, είτε είναι αιφνίδια, είτε κατακτιέται σταθερά και αυξητικά. Μήπως η γνώση είναι σταδιακή, αλλά εντοπίζεται αιφνίδια, ή η αιφνίδια γνώση παρατηρείται σταδιακά;

Καταστροφή - σταθερότητα: Οποιοδήποτε απρόοπτο συμβάν από το πιο ανώδυνο μέχρι το πιο σοβαρό, ο δάσκαλος οφείλει να το διαχειρίζεται και να επαναφέρει την ομάδα στη σταθερότητα της διδασκαλίας.

Γέλιο - σοβαρότητα: Εδώ και τα δύο άκρα είναι απαραίτητα για την ισορροπία της τάξης και την αποτελεσματικότητα της μάθησης.

Απρόοπτο – ρουτίνα: Και τα δύο εξισορροπούν τον εκπαιδευτικό στο απαιτητικό εκπαιδευτικό του έργο.

Διασκέδαση - απαιτητική δουλειά: Αναδεικνύεται η απαιτητική φύση της διδασκαλίας η οποία ελαχιστοποιεί τα περιθώρια προσωπικής ευχαρίστησης, η οποία όμως είναι αναγκαία για να ανταπεξέλθει ο δάσκαλος στην ψυχολογική πίεση.

Κοινωνικός - Γνωστικός: Αναδεικνύεται η πόλωση στο να διδάσκεις κοινωνικότητα, αποδεκτές κοινωνικές συμπεριφορές, και στο να αναπτύσσεις γνωστικές ικανότητες. Και τα δύο είναι πολύ σημαντικά για την εκπαίδευση. Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται περισσότερο για την κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης.

Επικοινωνία με καθημερινούς όρους – επικοινωνία με όρους τεχνογνωσίας: Ο κώδικας επικοινωνίας είναι επαγγελματικός, με τεχνικούς όρους, για να αναφερθούν σε αξίες της εκπαίδευσης γεγονός που δυσκολεύει την ανάπτυξη διαλόγου για καθημερινά εκπαιδευτικά θέματα.

Εδώ θα ήταν χρήσιμο να αναδειχθεί η σημασία των μεταφορών, καθώς χρησιμοποιούνται στον επικοινωνιακό λόγο του εκπαιδευτικού. Πρόσφατα (Wright, Sundberg κ.ά. 2003· Stokes 1994· Gasner 1997· Stofflett 1996· Mahlios & Maxson

1998· Martinez, Sauleda κ.ά. 2001· Oxford, Tomlison κ.ά. 1998· Volkman & Anderson 1997· Tobin & Tippins 1996· Wilson 1995) δόθηκε ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην εξερεύνηση της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών με τη βοήθεια των μεταφορών. Οι μεταφορές είναι φορείς εικόνων που έχουν διαμορφώσει οι εκπαιδευτικοί για τον «εαυτό» τους, τους άλλους, τη φύση της γνώσης, τη φύση της μάθησης, το ρόλο τους και αποτελούν μέρος της προσωπικής τους θεωρίας. Η κατανόηση αυτών των μεταφορών αποτελεί σημαντικό βήμα για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τον ρόλο τους και τη σχολική πραγματικότητα και μπορεί να ερμηνεύσει ως έναν βαθμό την επαγγελματική συμπεριφορά τους.

Οι Lakoff και Johnson (1980) διατυπώνουν την άποψη ότι η μεταφορά συμβάλλει στη δημιουργία της πραγματικότητας και η διάκριση ανάμεσα στην κυριολεκτική και τη μεταφορική γλώσσα τείνει να γίνει ασαφής καθώς επηρεάζει τη σκέψη και τη δράση του ατόμου. Τονίζουν τη μεταφορική φύση στον καθημερινό τρόπο που σκεφτόμαστε και δρούμε καθώς και την αξία της μεταφοράς για την κατανόηση πραγμάτων που δεν μπορούμε να κατανοήσουμε πλήρως όπως συναισθήματα, εμπειρίες που άπτονται της αισθητικής, αλλά και την ηθική.

Οι μεταφορές σχετίζονται με τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά των ατόμων (Gasner 1997). Χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς όταν οι ίδιοι προσπαθούν να διαχειριστούν θέματα που δε γνωρίζουν τόσο καλά. Οι μεταφορές αποτελούν σημαντικό κομμάτι της προσωπικής θεωρίας και για αυτό πολύ συχνά προτείνουν σχήματα δράσης στους εκπαιδευτικούς σε προβληματικές καταστάσεις (Kasoutas & Malamitsa, 2009).

3.9 Ερωτήματα - προβληματισμοί περί τον στοχαστικοκριτικό εκπαιδευτικό

Ακολουθεί μία παράθεση ερωτημάτων, προβληματισμών και της ανάλυσής τους σε σχέση με τον στοχαστικοκριτικό εκπαιδευτικό η οποία προέκυψε από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και αποσκοπεί στο να φωτίσει περαιτέρω το ρόλο του.

Πώς γνωρίζει ένας εκπαιδευτικός πότε η στοχαστικοκριτική σκέψη είναι παραγωγική;

Ένα βασικό ερώτημα για το στοχαστικοκριτικό εκπαιδευτικό, είναι πότε η στοχαστικοκριτική σκέψη γίνεται παραγωγική. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί,

αντιμετωπίζουν πρόβλημα χρόνου και εν ελλείψει κατάλληλων συνθηκών στο σχολικό περιβάλλον, δε μπορούν να κάνουν την απαραίτητη κριτική στην πρακτική τους. «Η στοχαστικοκριτική σκέψη, είναι παραγωγική όταν οδηγεί σε αλλαγές στην πρακτική, που μπορούν να διατηρηθούν, αλλά και να μην διατηρηθούν. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την καλύτερη κατανόηση της διδακτικής πρακτικής του ατόμου» (Russell, 2003: 145).

Πώς αναγνωρίζεις το στοχαστικοκριτικό εκπαιδευτικό;

Η απάντηση είναι δύσκολη, καθώς δεν αρκεί η απλή παρατήρηση για να διαπιστωθεί το αν ο δάσκαλος είναι αποτελεσματικός ή καλός και αν διαθέτει τις επιθυμητές συμπεριφορές. Είναι πολύ περισσότερα από αυτό. Συστηματική παρατήρηση με διάλογο και επανεξέταση των σκέψεων, υποθέσεων, και των δεδομένων που προκύπτουν από την πρακτική απαιτείται. Οι σημειώσεις για μια αλλαγή δεν σηματοδοτούν και την επιτυχία της αλλαγής, αλλά η σκέψη για την επιτυχία της ίδιας της διαδικασίας είναι πολύ χρήσιμη (Russell, 2003: 146).

Είναι ο στοχαστικοκριτικός δάσκαλος, απαραίτητα και καλός;

Έρευνες μακροχρόνιες για τη διδασκαλία και την διδακτική πρακτική, αναζητούν τα χαρακτηριστικά διάκρισης ανάμεσα σ' έναν καλό από έναν «φτωχό» δάσκαλο, ανάμεσα σ' έναν αποτελεσματικό, από έναν λιγότερο αποτελεσματικό. Εάν η στοχαστικοκριτική σκέψη και η καλή διδασκαλία συνδέονται, θα ανακαλύψουμε τη συσχέτιση. Προκειμένου να εννοήσουμε τη στοχαστικοκριτική σκέψη καλύτερα θα πρέπει να τη διαχωρίσουμε από τη διαδικασία ανακάλυψης των χαρακτηριστικών που αντιπροσωπεύουν μια καλή διδασκαλία. (Russell, 2003: 146)

Πώς είναι ένας αδύναμος στοχαστικοκριτικός εκπαιδευτικός συγκριτικά με έναν καλό μη στοχαστικοκριτικό εκπαιδευτικό;

Η απάντηση είναι εξαιρετικά δύσκολη και περίπλοκη, καθώς υπάρχει η στερεότυπη αντίληψη ότι η στοχαστικοκριτική σκέψη και δράση είναι απαραίτητα σωστές και επιτυχημένες. Η θεωρητική προσέγγιση, όμως, απέχει σε μεγάλο βαθμό από τη συνεπή πρακτική και συμπεριφορά. Η στοχαστικοκριτική σκέψη πρέπει να απευθύνεται σε όλους τους δασκάλους, (Russell, 2003: 146).

Μπορεί ένας εκπαιδευτικός με τις ίδιες πρακτικές να είναι στοχαστικοκριτικός;

Μάλλον όχι. Με την προϋπόθεση ότι θέλει λεπτομερή έρευνα. Η διδασκαλία ποτέ δε μπορεί να θεωρηθεί δεδομένη και να κατανοηθεί πλήρως. Πάντα τα διλήμματα είναι παρόντα, οι αλλαγές είναι απαραίτητες στις πρακτικές για να διαπιστωθεί αν μπορούν να βρεθούν καλύτερες λύσεις, κατανοώντας καλύτερα την προσωπική μας δράση (Russell, 2003: 147).

Μπορεί ένας δάσκαλος να διατυπώσει αρχές για την πρακτική του και να είναι στοχαστικοκριτικός;

Ναι, αρκεί οι αρχές της πρακτικής να ταιριάζουν στην πράξη, ανεξάρτητα από τις προσωπικές θέσεις που μπορεί να έχει ο δάσκαλος. Μπορεί να έχουμε μια ιδέα για την εν δυνάμει πρακτική μας, αλλά να μην γνωρίζουμε τον τελικό της αντίκτυπο μετά την εφαρμογή (Russell, 2003: 147).

Το να είσαι στοχαστικοκριτικός σημαίνει να σκέφτεσαι για τη διδασκαλία σου ή απαιτεί να κάνεις κάτι για τη διδασκαλία σου;

Σύμφωνα με θέση του Schön (1983) το να είσαι στοχαστικοκριτικός σημαίνει ουσιαστικές αλλαγές στην πρακτική και στη διδασκαλία πρέπει να υπάρχει μια συνεχής σκέψη για το εκπαιδευτικό έργο, το οποίο μπορεί να γίνει περίπλοκο (Russell, 2003: 147).

Η σπουδαιότητα της προσωπικής θεωρίας:

Η προσπάθεια δημιουργίας και καθιέρωσης μιας επιστημονικής θεωρίας για τη διδασκαλία με θετικιστικά, αναμφισβήτητα κριτήρια απέτυχε, στρέφοντας το επιστημονικό ενδιαφέρον στον τρόπο διαμόρφωσης των προσωπικών απόψεων, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο ο δάσκαλος με συνειδητές ή και ασυνειδητές διαδικασίες δημιουργεί την προσωπική του θεωρία διδασκαλίας. Δεξιότητες και θεωρητική γνώση βρίσκονται σε μια συνεχή αλληλεπίδραση, διαμορφώνοντας την προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού, η οποία κατευθύνει τις αποφάσεις για τη διδακτική δράση και ανατροφοδοτεί τις ενέργειές του (Munby & Russell, 1990· Ματσαγγούρας & Χέλμης, 2001· Ματσαγγούρας, 1999· Ματσαγγούρας & Χέλμης, 2002). Η προσωπική θεωρία για τη διδασκαλία, επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται ο εκπαιδευτικός όλες τις δυσκολίες που παρουσιάζονται, κάνει την αντίστοιχη θεωρητική συσχέτιση με τη βιωματική του κατάσταση, επιλέγει τις μεθόδους επίλυσης των προβλημάτων και αντίστοιχα αξιολογεί τις πρακτικές του. Επαληθεύοντας ή διαψεύδοντας τις αρχικές θεωρητικές υποθέσεις, διαμορφώνει και

τη μετέπειτα θεωρητική άποψη (Carr & Kemmis, 1986· Bennet & Carre, 1993· Ross et al., 1992· Fullan, 1993· Ματσαγγούρας, 1999).

Η ανάπτυξη της προσωπικής θεωρίας:

Η προσωπική θεωρία είναι μια ακατέργαστη γνώση με πιο χαλαρή λογική δομή, χρησιμοποιώντας εικόνες, μεταφορές για μια εξειδικευμένη αναφορά (βλ. Ματσαγγούρας, 1999· Tobin, 1990· Marland, 1995: 132· Griffiths & Tann, 1992· Sanders & McCutcheon, 1986: 62· Bullough, 1997: 19). Όμως εμπεριέχει και πολλές αντιφάσεις, ανακρίβειες, αποσπασματική γνώση, που αναφέρονται σε διάφορους τομείς εκπαίδευσης (McCutcheon, 1992: 191· Kagan, 1992· Ross et al., 1993: 8 Pajares, 1992). Τα εκπαιδευτικά συστήματα θα πρέπει να καλλιεργούν στους εκπαιδευτικούς την ικανότητα να συνειδητοποιούν τη λανθάνουσα, ασυνείδητη θεωρία τους (Northfield & Gunstone, 1997: 48). Για να επιτευχθεί αυτό, προτείνεται ένα τριεπίπεδο σύστημα στοχαστικοκριτικής ανάλυσης της διδασκαλίας με 12 τομείς προβληματισμού: (α) λεκτική επικοινωνία, (β) επιστημολογία του προγράμματος, (γ) διδακτικές και μαθησιακές δραστηριότητες, (δ) φύση και ρόλο του μαθητή, (ε) ρόλο και ευθύνες δασκάλου, (στ) ψυχολογική διαδικασία μάθησης, (ζ) κοινωνική οργάνωση της τάξης, (η) ψυχολογικό κλίμα της τάξης, (θ) παραπρόγραμμα, (ι) άσκηση σχολικής εξουσίας και πειθαρχίας, (ια) την αξιολόγηση των άμεσων αποτελεσμάτων της διδασκαλίας (μικρο-αξιολόγηση), και (ιβ) την αξιολόγηση των απώτερων ατομικών και κοινωνικών αποτελεσμάτων της διδασκαλίας (μακροαξιολόγηση). (Ματσαγγούρας, Η. & Χέλμης Σ., 2002: 20-21).

Προγράμματα επιμόρφωσης για τον εκπαιδευτικό:

Τα προγράμματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί, έχουν αποτελέσει αντικείμενο μελέτης και έρευνας τα τελευταία χρόνια. Οι ασκούμενοι εκπαιδευτικοί, προσπαθούν να ακολουθήσουν πιστά πετυχημένες παιδαγωγικές πρακτικές, εφαρμόζοντας τη γνώση των παλαιότερων και μετατρέπονται σε τεχνοκράτες δασκάλους, που εφαρμόζουν πιστά τη γνώση, έχοντας τον πλήρη έλεγχο της τάξης. Έτσι η εκπαιδευτική διαδικασία τελείται σε ένα αποκομμένο πλαίσιο, μακριά από την κοινωνικοπολιτική πραγματικότητα, ενώ αναπαράγεται η ήδη υπάρχουσα σχολική κουλτούρα καθώς και τα πρόβληματα (Ματσαγγούρας, 1994: 72).

Η διδασκαλία έχει τρία επίπεδα: (α) τα έκδηλα στοιχεία της, τα οποία είναι μετρήσιμα, (β) τα άδηλα στοιχεία της, τα οποία είναι αυτά που εννοούνται ανάλογα με τις διδακτικές επιλογές που γίνονται στο πρώτο επίπεδο, (γ) τα παρεπόμενα στοιχεία τα οποία είναι οι άμεσες επιπτώσεις της διδασκαλίας οι οποίες δεν είναι άμεσα μετρήσιμες και ως εκ τούτου αγνοούνται. (Ματσαγγούρας, 1994: 74).

Στον πυρήνα της στοχαστικοκριτικής σκέψης αναλύεται η διδασκαλία σε πρακτικό, αλλά και σε θεωρητικό επίπεδο. Τότε μόνο είναι ολοκληρωμένη (Carr & Kemmis, 1986: σελ.42). Οι σημαντικότεροι τομείς έρευνας και ανάλυσης της διδασκαλίας είναι: (α) η λεκτική επικοινωνία, (β) η διδακτική διαδικασία, (γ) η κοινωνική οργάνωση της τάξης, (δ) το παραπρόγραμμα, (ε) το ψυχολογικό κλίμα της τάξης (Ματσαγγούρας, 1994: 75).

Συμπερασματικά, διαμορφώνεται ένα γενικότερο είδος επαγγελματισμού στη μετανεωτερικότητα, το οποίο έχει αντίκτυπο και στη διαμόρφωση του διδασκαλικού επαγγελματισμού, στον οποίο ανταποκρίνεται περισσότερο αυτό που ονομάζουμε «στοχαστικοκριτικός επαγγελματίας». Ο στοχαστικοκριτικός επαγγελματίας μεταξύ των άλλων (Elliott 1998): α) συνεργάζεται με τους αποδέκτες των υπηρεσιών του (άτομα, ομάδες, κοινωνίες) στην αναγνώριση, διασάφηση και λύση των προβλημάτων· β) δίνει έμφαση στην επικοινωνία και στη συναισθηματική συμμετοχή με τους αποδέκτες των υπηρεσιών του ως μέσα κατανόησης της θέασης που έχουν για την κατάσταση· γ) δίνει έμφαση στην ολιστική κατανόηση των καταστάσεων ως την βάση επί της οποίας θα ασκήσει το επάγγελμά του, παρά στην κατανόηση υπό τους όρους των κατηγοριοποιήσεων της εξειδικευμένης γνώσης που έχει αποκομίσει· δ) χρησιμοποιεί τη στοχαστικοκριτική σκέψη ως εργαλείο υπέρβασης των στερεοτυπικών κρίσεων και απαντήσεων.

3.10 Συνοψίζοντας για τον στοχαστικοκριτικό εκπαιδευτικό

Μ' έναν στοχαστικοκριτικό προσανατολισμό για τη διδακτική πρακτική, η συνειδητοποίηση της μετατροπής των εκπαιδευτικών εργαλείων και δράσεων είναι αναγκαία, προκειμένου να βελτιωθεί το εκπαιδευτικό έργο. Αυτό, συνεπάγεται την αλλαγή της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών, παράγοντας αξιοσημείωτος, καθώς οι στάσεις αλλάζουν πολύ δύσκολα και αντιστέκονται σε οποιαδήποτε προσπάθεια αλλαγής (Tillema & Knol, 1997: 32· Nisbett & Ross, 1980).

Οι κοινωνικές συνθήκες υπό τις οποίες λειτουργούσε το Ελληνικό Εκπαιδευτικό σύστημα άλλαξαν ταχύτατα με αποτέλεσμα να παρουσιαστούν οι γνωστές και ήδη πολυσυζητημένες αδυναμίες προσαρμογής στη νέα κατάσταση (Καραγιαννοπούλου, 2002· Πάλμου, 2002· Σιώρα, 2002). Κάτω από αυτές τις συνθήκες αναδεικνύεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως αντισταθμιστικού παράγοντα των ανισοτήτων. «Ο παιδαγωγός δε νομιμοποιείται να πει: εγώ το δίδαξα, ο μαθητής δεν το έμαθε» (Παπάς, Οικονόμου & Σκαλιάπας, 1997: 34).

Οι άνθρωποι αποδίδουν νοήματα στην πραγματικότητα (Bullough, Knowles κ.ά. 1992). Οι προσωπικές αξιακές και γνωστικές δομές των δασκάλων θα έπρεπε να μην αγνοούνται, αλλά να αναδεικνύονται και να επιτυγχάνεται έτσι η συνειδητοποίηση αυτών και άρα οι απαραίτητες τροποποιήσεις τους.

Τα περισσότερα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, χρησιμοποιούν όρους όπως: αντισταθμιστική αγωγή, ισότητα, κριτική παιδαγωγική, στοχαστικο-κριτικός (Brookfield, 1995· Ghaye & Ghaye, 2003· Zeichner & Liston, 1996) για να περιγράψουν τα διδακτικά αντικείμενα, αλλά δεν συνοδεύονται από έναν ουσιαστικό μετασχηματισμό των δομών. Δε δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να συνειδητοποιήσουν και να επεξεργαστούν τις προσωπικές τους θέσεις για καίρια ζητήματα πολιτιστικά, φυλετικά, κ.ά. (Ματσαγγούρας, 2000). Δεν εστιάζουν στο ίδιο το εκπαιδευτικό πλαίσιο και δεν αναπτύσσουν την κριτική σκέψη που απαιτούν ως ένα βασικό στόχο.

Πολύ συχνά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί φέρουν αντίσταση στην εισαγωγή στοιχείων της εκπαίδευσης για κοινωνική δικαιοσύνη στα προγράμματα σπουδών (Gay & Kirkland, 2003), ενώ και οι εκπαιδευτές εμφανίζονται ανίκανοι να ενσωματώσουν λειτουργικά μοντέλα πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης και κοινωνικής δικαιοσύνης. Δυστυχώς, η αλλαγή στα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών καθίσταται δυσχερής εξαιτίας του απολιτικού και μη κοινωνικά κριτικού πλαισίου λειτουργίας τους (Kasoutas & Malamitsa, 2009).

Μια εκπαίδευση για την κοινωνική δικαιοσύνη, είναι τόσο σκοπός όσο και διαδικασία που χαρακτηρίζεται (Hackman, 2005) από τη συμμετοχικότητα, την ενσωμάτωση, τη συνεργασία, τη δημοκρατία, το διάλογο, τη χειραφέτηση, την κριτική των κοινωνικών συσχετίσεων και είναι μαθητοκεντρική. Ο εκπαιδευτικός που επιθυμεί να αμβλύνει τις ανισότητες (Carlisle, Jackson & George, 2006) θα πρέπει: να

αγωνίζεται για κοινωνική ισότητα, να παρέχει ένα μαθησιακά υψηλό περιβάλλον δίνοντας ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές, να αγωνίζεται για καλύτερη ποιότητα παροχών και δομών και να διδάσκει την αμοιβαιότητα στην κοινωνική προσφορά (Kasoutas & Malamitsa, 2009).

Ο καινούργιος ρόλος που διαμορφώνεται σταδιακά για τον εκπαιδευτικό, ο «στοχαστικοκριτικός εκπαιδευτικός», ανταποκρίνεται στις παραπάνω απαιτήσεις (Calderhead & Gates, 1993· Gay & Kirkland, 2003· Hackman, 2005· Hoffman-Kipp, Artiles & López-Torres, 2003· Howard, 2003· Jay & Johnson, 2002· Johnson, 2002· Milner, 2003· Pedro, 2005· Rodgers, 2006· Rousseau & Tate, 2003· Valli, 1997· Zeichner, 1993). Αυτού του είδους ο εκπαιδευτικός (Brookfield, 1995): (α) αναδεικνύει την ηθική και εκπαιδευτική διάσταση της εκπαίδευσης, (β) επανεξετάζει αυτονόητα και παραδοχές, αναλύοντας και τις προσωπικές του θεωρητικές και πρακτικές (Hare, 1979) (γ) οδηγείται στη συνειδητοποίηση, (δ) προσιδιάζει με τη διαλεκτική φύση της παιδαγωγικής σχέσης, (ε) έχει το αίσθημα της ευθύνης για τις επιπτώσεις των πρακτικών του, τόσο σε μαθητικό, όσο και σε κοινωνικό επίπεδο (Ματσαγγούρας, 1995: 461), στ) ανοίγει δρόμους στην μεταμοντέρνα επιστημολογία της σχετικότητας και της αμφισβήτησης. (Kasoutas & Malamitsa, 2009)

Προκειμένου να ξεπεραστεί η αδράνεια των εκπαιδευτικών στην υιοθέτηση των αλλαγών και των μεταρρυθμίσεων προτείνονται όπως και αλλού (Kasoutas & Malamitsa, 2009): (α) Μεταρρύθμιση της αρχικής τους εκπαίδευσης με έμφαση στη βιωματική εκπαίδευση και την προσωπική θεωρία ώστε να καλλιεργηθούν νέες ιδέες, αξίες και πρακτικές, να συνειδητοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί την προσωπική τους θεωρία και να την αναπτύξουν. (β) Εκπαίδευση που να παρέχει στους εκπαιδευτικούς ευκολία προσαρμογής στις επιχειρούμενες αλλαγές, στην ικανότητα συνεργασίας και επικοινωνίας. (γ) Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις με διαδικασίες από τη «βάση στην κορυφή» παρά από την «κορυφή στην βάση». (δ) Υποστήριξη εναλλακτικών μορφών επιμόρφωσης (δίκτυα εκπαιδευτικών, επιμόρφωση από απόσταση, ενδοσχολική επιμόρφωση, συνεργατικές συμμετοχικές έρευνες δράσης).

Εάν η επιμόρφωση δεν λάβει υπόψη της όλα τα παραπάνω τότε είναι θεωρητικά και πρακτικά αδύνατο να γίνει ουσιαστική βελτιωτική παρέμβαση στον εκπαιδευτικό κλάδο.

Κεφάλαιο 4^ο: Η Προσωπική Θεωρία

4.1 Εισαγωγή

Παλαιότερα σε μια παραδοσιακή κοινωνία, ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ήταν σχετικά απλός, καθώς ήταν κυρίως αναπαραγωγικός. Ο εκπαιδευτικός ως ένας εξειδικευμένος επιστήμονας, εφάρμοζε πιστά τη γνώση- που του είχε μεταδώσει η ακαδημαϊκή κοινότητα- στη σχολική κοινότητα (Good, 1990), και αναπαράγοντας τις ήδη υπάρχουσες αξίες τις μεταβίβαζε στις επόμενες γενιές. Σε μια κοινωνία, όμως, που αλλάζει με το πέρασμα του χρόνου και μεταβαίνει σε μια μεταμοντέρνα πραγματικότητα, ο ρόλος του σχολείου επαναπροσδιορίζεται και βέβαια το ίδιο και η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού. Η ανταλλαγή απόψεων, ιδεών, γνώσεων, στοιχείων μεταξύ πολιτισμών, θρησκειών, φυλών, κοινωνικών ομάδων προωθούνται στα μετανεωτερικά προγράμματα σπουδών και έτσι, ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλάζει άρδην, επιτάσσοντας από μέρους του την αμφισβήτηση, την κρίση αξιών, αλλά και τη διαμόρφωση νέων (Μαρκαντώνης, 2007: 314-316). Ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαθέτει κριτική ικανότητα, να είναι σε θέση να ελίσσεται, να αντιμετωπίζει τις καταστάσεις τόσο εντός, αλλά και εκτός σχολικού πλαισίου (Ματσαγγούρας, 2000· 2005· Light & Cox, 2001).

Μιλάμε δηλαδή για μια στοχαστικοκριτική σκέψη και κατ' επέκταση έναν στοχαστικοκριτικό εκπαιδευτικό, επαγγελματία, ο οποίος θα πρέπει σύμφωνα με τον Schön να διαθέτει και μια πρακτική γνώση (Μαρκαντώνης, 2007: 318, 319), αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα ότι φέρει μαζί του συγκεκριμένες πεποιθήσεις, βιώματα. Διαθέτει δηλαδή μια προσωπική θεωρία την οποία θα πρέπει να αναγνωρίσει, να τη συσχετίσει με το πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται και να τη χρησιμοποιήσει κατάλληλα, ώστε να βελτιώσει την επικοινωνία του με τους άλλους (Brookfield 1995, Zeichner & Liston 1996: 6· Calderhead 1992, 141).

Οι προσωπικές παραδοχές που πρέπει να αναγνωρίζει ο στοχαστικοκριτικός εκπαιδευτικός (Ματσαγγούρας, 2000: 267), χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες: αξιωματικές, δεοντολογικές και αιτιοκρατικές (Brookfield, 1995). Αναγνωρίζονται από τη βιογραφία του εκπαιδευτικού, από την επιστημονική θεωρία, αλλά και από

την εικόνα που σχηματίζουν οι μαθητές του και οι συνάδελφοί του (Μαρκαντώνης, 2007: 322)

Σύμφωνα με τους Stofflet και Stoddart (1994), οι προσωπικές θεωρίες είναι «ιδέες στο μυαλό των ανθρώπων, τις οποίες χρησιμοποιούν για να ερμηνεύσουν ή να εξηγήσουν τις εμπειρίες τους» (Noethen, 2006: 19) και είναι αναγνωρίσιμες από τις δράσεις ενός ατόμου (DoronoIomo, 2004).

Οι προσωπικές θεωρίες μάθησης κατασκευάζονται από τις εμπειρίες και είναι άμεσα συνδεδεμένες με την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και χρειάζονται για τη λήψη άμεσων αποφάσεων (Noethen, 2006: 2). Η προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών, η διδασκαλία τους, οι πεποιθήσεις τους εξαρτώνται από τα βιώματά που είχαν οι ίδιοι ως μαθητές, αλλά και από την παλιότερη επαγγελματική τους εμπειρία (Fuller & Bown, 1975· Grossman, 1990· Kagan, 1992· Keiny, 1994· Korthagen, 2001· Stofflett & Stoddart, 1994).

Οι προσωπικές θεωρίες έχουν επιπτώσεις στους εκπαιδευτικούς του μεταμοντέρνου κόσμου και οι Handal και Louvas (1987) επισημαίνουν ότι στον εκπαιδευτικό τομέα, οι δάσκαλοι θα έπρεπε να είναι ικανοί να αλλάζουν και να προσαρμόζουν την προσωπική θεωρία τους και την πρακτική τους στην τάξη, στο σχολείο και στο κοινωνικό περιβάλλον όπου διδάσκουν (DoronoIomo, 2004: 14). Αυτή η αυτοανάλυση λοιπόν είναι αναγκαία, καθώς οι πεποιθήσεις μπαίνουν στο «μικροσκόπιο» για τα εκπαιδευτικά ζητήματα, όπως και ο «παιδαγωγικός εαυτός». Αυτή η διαδικασία δίνει την ευκαιρία να αναδειχθούν λανθάνουσες αντιλήψεις του εκπαιδευτικού, να αναμορφωθούν, συγκροτώντας έτσι ένα πιο αποτελεσματικό και λειτουργικό σύστημα γνώσης (Μαρκαντώνης, 2007: 336-337).

4.2 Ιστορική αναδρομή του ορισμού της «προσωπικής θεωρίας»

Οι διάφορες έρευνες για τη διαμόρφωση της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών, επικεντρώνονται στη βαρύτητα του κοινωνικού παράγοντα, καθώς και στην επίδραση του κοινωνικού και θεσμικού περιεχομένου της διδασκαλίας. Το θεωρητικό υλικό αντλείται κυρίως από τον Dewey (1938) και το έργο του, ειδικά για τον τομέα της εμπειρίας.

Η έρευνα στον τομέα της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, έχει επηρεαστεί σε έναν πολύ μεγάλο βαθμό από τη γνωστική ψυχολογία. Η γνωστική

ψυχολογία και η ερμηνευτική προσέγγιση στην ερευνητική διαδικασία επικεντρώνονται στην προγενέστερη γνώση και στο πώς αυτή πλαισιώνει τις νέες γνώσεις και εμπειρίες που αποκτούν τα άτομα, καθώς και την ερμηνεία που αυτά δίνουν (Schulman, 1987: 22).

Η νεότερη έρευνα για το πώς οι εκπαιδευτικοί σκέφτονται και λαμβάνουν αποφάσεις περιλαμβάνει δύο ξεχωριστές προσεγγίσεις: η πρώτη αφορά τη γνωστική διαδικασία της έρευνας έχοντας τις ρίζες της στην ψυχολογική προσέγγιση, ενώ η δεύτερη αφορά την έρευνα για την προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών και έχει τις ρίζες στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και στην εκπαίδευση των δασκάλων.

Πολλές φορές η προσωπική θεωρία ταυτίζεται με τον επαγγελματικό τρόπο σκέψης. Εφόσον σκέψη και δράση συνδέονται, αν αναλύσουμε τον τρόπο σκέψης για τα επαγγελματικά δρώμενα, θα οδηγηθούμε στην προσωπική θεωρία που υποβόσκει (Tann, 1993: 56).

Οι πεποιθήσεις που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί, η γνώση και η μεθοδολογία την οποία κατακτούν και μεταδίδουν στη διδασκαλία τους, εξαρτάται από ένα πλήθος παραγόντων: τα αναλυτικά προγράμματα, τα υλικά, την πολιτική, και γενικότερα το κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον στο οποίο εργάζονται (Ghaith & Yaghi, 1997). Τα ποιοτικά δεδομένα μιας διδασκαλίας, καθορίζονται από τη διοικητική ιεραρχία, το υπουργείο παιδείας, από διδασκαλικούς οργανισμούς, και από σχολικές αρχές (Leung, 2009). Η παραπάνω άποψη δέχεται πολλές κριτικές στη δεκαετία του '80 (Wallace & Loudon, 1992), ενώ με τις έρευνες σταδιακά αποκαλύπτεται ότι υπάρχει απόκλιση ανάμεσα στο θεωρητικό υπόβαθρο που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί για την πρακτική τους και αυτό που πραγματικά εφαρμόζουν (Kagan, 1990· Bartels, 2005). Κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα, υπήρχε η πεποίθηση ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν παθητικούς τεχνίτες, μια άποψη που εν μέρει μας παραπέμπει πίσω στον μιχελβιορισμό (Jiang et al., 2013).

Σταδιακά η έρευνα για τη διδασκαλία μετατοπίστηκε στο περιεχόμενο της γνώσης που παράγεται και κληροδοτείται στις επόμενες γενιές. Η γνώση αυτή είναι βέβαια σε μεγάλο βαθμό υποκειμενική και άμεσα συναφής με το πλαίσιο ανάπτυξης της (Schulman, 1987· Carter, 1990· Calderhead, 1990, 1996· Johnson, 1999· Richards & Lockhart, 1996· Richardson, 1996). Την ίδια χρονική περίοδο εμφανίζονται και «ανθούν» ποικίλοι όροι όπως «προσωπική γνώση» (Connelly & Clandinin, 1985),

«προσωπική κατασκευή» (Olson, 1981), «αρχές» (Munby, 1983), «αποφθέγματα» (Richards, 1996), «εγκαταστημένη γνώση» (Leinhardt, 1988), «προσωπικές θεωρίες» (Sendan & Roberts, 1998), «γνώση δεξιοτεχνίας» (craft knowledge) (Meijer, 2010), και «προσωπική θεωρία» (Elbaz, 1983· 1997· Tsang, 2004· Kettle & Sellars, 1996· Black & Hailliwel, 2000).

Καθώς λοιπόν η έρευνα για τη διδασκαλία είναι αρκετά πρόσφατη (Clandinin & Connelly, 1987) γίνονται όλο και περισσότερες μελέτες με στόχο την αποσαφήνιση του περιεχομένου της γνώσης που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί. Ερωτήματα όπως η άποψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τη δουλειά τους, σε ποιο βαθμό επηρεάζεται το έργο τους από τις πεποιθήσεις τους, φέρνει στο επίκεντρο της μελέτης το λόγο του ίδιου του εκπαιδευτικού, καθώς και τις προσωπικές του πεποιθήσεις (Jiang et al., 2013: 484).

4.3 Ορισμοί για την προσωπική θεωρία

Οι έρευνες υποδηλώνουν ότι υπάρχει πλήθος ορισμών για την έννοια της προσωπικής θεωρίας. Σύμφωνα με τους Handal και Louvas (1987) η προσωπική θεωρία ενός ατόμου ορίζεται ως «ένα υποκειμενικό, πρακτικά ολοκληρωμένο, αλλά και ευμετάβλητο σύστημα γνώσης, εμπειρίας και αξιών, το οποίο είναι κατάλληλο για πρακτική εφαρμογή οποιαδήποτε στιγμή» (Handal & Louvas, 1987: 9).

Οι Sanders και McCutcheon (1986), υποστηρίζουν ότι «οι προσωπικές θεωρίες της διδασκαλίας είναι θεμελιώδεις δομές και οπτικές που παρέχουν στους εκπαιδευτικούς το λόγο για να πράττουν όπως πράττουν και να επιλέγουν εκείνες τις διδακτικές δραστηριότητες και τα υλικά προγραμμάτων, τα οποία τους καθιστούν αποτελεσματικούς» (Sanders & McCutcheon, 1986: 54-55).

Η προσωπική θεωρία αποτελεί ένα ιδιοσυγκρασιακό φαινόμενο, το οποίο τροφοδοτείται από το περιβάλλον στο οποίο δημιουργείται και χρησιμοποιείται (Dorovolomo, 2004: 10).

Η ομάδα των Connelly και Clandinin's (1988· 1990) χρησιμοποίησαν διάφορους όρους για να περιγράψουν την προσωπική θεωρία: κανόνες, πρακτικές αρχές, μεταφορές, εικόνα κ.ά. Ερευνητές όπως οι Ju (2003), Li και Sun (2010), και Wang (2011) υιοθέτησαν αυτήν την αφηγηματική μέθοδο.

Οι περισσότερες μελέτες για τη συγκεκριμένη εννοιολόγηση συγκλίνουν στην άποψη ότι η γνώση και οι απόψεις που λανθάνουν στη δράση των εκπαιδευτικών

αποτελούν ουσιαστικά την προσωπική τους θεωρία (Elbaz, 1983· Clandinin & Connelly, 1987· Meijer, Verloop, & Beijaard, 1999), η οποία εντοπίζεται «στην παρελθοντική εμπειρία, στο παρόν, αλλά και σε μελλοντικά σχέδια δράσης» (Connelly & Clandinin, 1988: 25). Προκειμένου όμως να οριστεί καλύτερα η προσωπική θεωρία, τρία ερωτήματα πρέπει να απαντηθούν: (α) από τι συνιστάται (π.χ. οι στάσεις, η αλληλεπίδραση, και ο ζήλος που δείχνει ο εκπαιδευτικός), (β) ποια είναι η μορφή της προσωπικής θεωρίας, και (γ) αν υπεισέλθει ο χρονικός παράγοντας, σε ποια διάσταση θα έπρεπε τελικά να επικεντρωθούμε; στο παρελθόν, στο παρόν, ή στο μέλλον; (Chen, 2009a).

4.4 Από τι συνίσταται η προσωπική θεωρία

Στην ερώτηση από τι αποτελείται η προσωπική θεωρία, έγιναν εκτενείς έρευνες τα τελευταία τριάντα χρόνια. Αναμενόμενα, βέβαια, δεν υπήρξε ταύτιση απόψεων. Κάποιοι μελετητές επικεντρώθηκαν στο θεωρητικό κομμάτι (Shulman, 1987), κάποιοι το ερεύνησαν από φιλοσοφική σκοπιά (Chen, 2003· Meijer et al., 1999), άλλοι μελέτησαν τα ευρήματα τους εκτός σχολικής τάξης (Elbaz, 1983), και άλλοι ισχυρίστηκαν ότι η γνώση και η πρακτική ταυτίζονται. Έτσι, δόθηκε προσοχή στη διερεύνηση και μελέτη των καταστάσεων στο σχολικό πλαίσιο (Meijer, Verloop, & Beijaard, 2002· Li, Q., 2010).

Η Chen (2003), ανέλυσε την προσωπική θεωρία σε έξι συστατικά: την επαγγελματική αυτογνωσία των εκπαιδευτικών, την αυτογνωσία, την απρόσωπη γνώση, την εκτίμηση των καταστάσεων, τη στρατηγική γνώση και, τέλος, την κριτική στοχαστικοκριτική σκέψη.

Για την Elbaz (1983) υπάρχουν πέντε κατηγορίες: η γνώση του αντικειμένου, η γνώση της εξέλιξης και ανάπτυξης ενός αναλυτικού προγράμματος, η γνώση της διαπαιδαγώγησης και των αναγκών των μαθητών, η γνώση του εαυτού μας, και η γνώση του κοινωνικού χαρακτήρα του σχολικού περιβάλλοντος.

Η ταξινόμηση των στοιχείων της προσωπικής θεωρία κατά τους Meijer et al. (1999) είναι η ακόλουθη: η γνώση αντικειμένου, οι μαθητές, η κατανόηση του τρόπου μάθησης, οι σκοποί, τα αναλυτικά προγράμματα και εκπαιδευτικές οδηγίες, η σχολική τάξη, η αλληλεπίδραση μαθητών και εκπαιδευτικών και, τέλος, ο συντονισμός της διαδικασίας.

Οι van Dreil et al. (2001) μέσα από τη μελέτη του μαθητικού δυναμικού, κατέληξαν σε μια διαφορετική κατηγοριοποίηση της προσωπικής θεωρίας: γνώση του αντικειμένου, γενική γνώση της παιδαγωγικής, η γνώση για τον τρόπο μάθησης, η γνώση των στόχων, η γνώση των αναλυτικών προγραμμάτων και των μέσων, αναπαραστάσεις και στρατηγικές και, τέλος, το πλαίσιο της διδασκαλίας.

Αν και υπάρχουν διαφορετικές κατηγοριοποιήσεις από τους ερευνητές, τα διάφορα μέρη της προσωπικής θεωρίας θα έπρεπε να ενσωματώνουν τη δυναμική και τα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας, η οποία περιλαμβάνει την αισθητική, την ηθική και συναισθηματική κατάσταση του ατόμου. Έπειτα από μελέτες και έρευνα, η Chen (2009a) υποστήριξε ότι η προσωπική θεωρία εμπεριέχει οπωσδήποτε τα ακόλουθα στοιχεία: (α) Το υποκείμενο: είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, ο κάτοχος της προσωπικής θεωρίας, (β) την προβληματική κατάσταση, (γ) τη στοχαστικοκριτική σκέψη στη δράση: οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με την εμπειρία τους και τη γνώση τους, ανακατασκευάζουν τις απόψεις και τις ενστερνίζονται εφόσον έχουν αποδειχτεί αποτελεσματικές στην πρακτική (Jiang et al., 2013: 486).

Ένα άλλο σημαντικό χαρακτηριστικό των προσωπικών θεωριών, είναι η μεταβαλλόμενη φύση τους. Οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με τα βιώματά τους, τη γνώση τους, αλλά και το περιβάλλον στο οποίο βρίσκονται, προβαίνουν σε αλλαγές στην πρακτική τους, όταν αυτό είναι απαραίτητο. Δημιουργούν θεωρίες, κάτι που ως διαδικασία είναι ενσωματωμένο στον τρόπο με τον οποίο οικοδομείται η γνώση (Wideen, Mayer-Smith & Moon, 1996· Keiny, 1994). Δεδομένου ότι το πλαίσιο της πρακτικής υπόκειται σε αλλαγές, η προσωπική θεωρία ενός εκπαιδευτικού, χρειάζεται να αναπτύσσεται συνεχώς και, βέβαια, να ανασχηματίζεται (Handal & Louvas, 1987).

Οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών αποτελούνται, επίσης, από στοιχεία τα οποία αλληλοσυνδέονται και διαμορφώνουν τη δομή του θεωρητικού πλαισίου και τον τρόπο επεξεργασίας του (Marland, 1997). Αυτό το θεωρητικό πλαίσιο λειτουργεί σαν ένα φίλτρο μέσω του οποίου οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν πληροφορίες και γεγονότα, μελετούν την κοινωνική πραγματικότητα και ορίζουν τα προβλήματα (Giroux & Penna, 1988).

Οι αξίες είναι αναπόσπαστο κομμάτι των προσωπικών θεωριών, καθώς μαζί με τις πεποιθήσεις και άλλα στοιχεία αλληλεπιδρούν και επιτρέπουν μια πιο κριτική και διερευνητική οπτική (Marland, 1997). Οι αξίες είναι «οι ιδέες του τι είναι καλό

και κακό στην εκπαίδευση, όπως και στη ζωή γενικότερα...» (Handal & Louvas, 1987: 11). Οι αξίες που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός προέρχονται και σχετίζονται κυρίως με κοινωνικούς παράγοντες όπως είναι το οικογενειακό περιβάλλον, η εθνικότητα, καθώς και η κοινωνική τάξη. Αυτοί οι παράγοντες είναι καθοριστικοί, καθώς επηρεάζουν τόσο τις αξίες, αλλά και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών (Cornell, 1985). Επίσης, υπάρχει μια αυξανόμενη παραδοχή ότι οι πολιτισμικές αξίες και οι εμπειρίες από την παιδική ηλικία επιδρούν στις παιδαγωγικές αντιλήψεις και στον προσανατολισμό των ανθρώπων που επιλέγουν να γίνουν εκπαιδευτικοί, διαμορφώνοντας με άγνωστους τρόπους τις αξίες τους, και ως εκ τούτου και την επαγγελματική τους ταυτότητα (Weber & Mitchell, 1996).

Οι **πεποιθήσεις** είναι οι θεμελιώδεις υποθέσεις πάνω στις οποίες στηριζόμαστε για να δράσουμε. Είναι αυτοεκπληρούμενες προφητείες που ενεργοποιούνται όταν καλούμαστε να σκεφτούμε και μας βοηθούν να επιλέξουμε ένα συγκεκριμένο τρόπο δράσης (Beare & Slaughter, 1993). Οι πεποιθήσεις μεταβάλλονται, αρκετά δύσκολα, και είναι διαφορετικές για τον κάθε άνθρωπο (Wideen, Mayer-Smith & Moon, 1996· Clark & Peterson, 1986).

Οι **αρχές**, παίζουν κεντρικό ρόλο στις προσωπικές θεωρίες και πρακτικές των εκπαιδευτικών. Είναι άμεσα συνδεδεμένες με το βιωματικό παράγοντα, ο οποίος καθοδηγεί και αιτιολογεί και αντίστοιχες πρακτικές που ακολουθούνται (Clark & Peterson, 1986). Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο της προσωπικής θεωρίας, είναι το παιδαγωγικό περιεχόμενο της γνώσης, το οποίο είναι ένα μοναδικό εργαλείο για να κατανοηθούν τα χαρακτηριστικά και το περιεχόμενο της μάθησης (Gudmundsdottir & Shulman, 1987). Είναι το κράμα περιεχομένου, παιδαγωγικής και γνώσης των μαθητών, το οποίο αναδεικνύει και τον τρόπο αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών του επαγγέλματός τους (DoronoIomo, 2004: 12).

4.5 Δύο ερευνητικές κατευθύνσεις για την προσωπική θεωρία

Η έρευνα της βιβλιογραφίας δείχνει ότι οι ερμηνείες των ερευνητών για το πώς μπορεί τελικά να κατανοηθεί η προσωπική θεωρία, ποικίλει ανάλογα με το θεωρητικό και μεθοδολογικό υπόβαθρο. Σε γενικές γραμμές θα λέγαμε ότι υπάρχουν δύο γενικές κατευθύνσεις έρευνας στην ακαδημαϊκή κοινότητα για την προσωπική θεωρία (Jiang et al., 2013: 488). Στην πρώτη, οι βασικότεροι εκπρόσωποι που άσκησαν επιρροή τις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα, είναι οι Elbaz, Clandinin,

και Connelly, ενώ στη δεύτερη είναι οι Meijer και Verloop καθώς και κάποιοι ερευνητές στην Ηνωμένο Βασίλειο, στις ΗΠΑ και στον Καναδά (Jiang, et al. 2013).

Στην πρώτη κατηγορία, η Elbaz (1983: 5) ήταν η πρώτη που μελέτησε συστηματικά την προσωπική θεωρία, για να ανακαλύψει το είδος και το περιεχόμενο της γνώσης που κατέχει ο εκπαιδευτικός. Η γνώση αυτή καθοδηγεί την πρακτική, ωθεί στη λήψη συγκεκριμένων αποφάσεων και ουσιαστικά αναδεικνύει την πολύπλευρη προσωπικότητα του εκπαιδευτικού καθώς και τις ικανότητές διαχείρισης που διαθέτει σε συγκεκριμένα ζητήματα που αφορούν την τάξη.

Επιπλέον, η προσωπική θεωρία, πρακτικά νοείται με τρεις τρόπους: (α) ως οι κανόνες που διαμορφώνουν την πρακτική (δηλ. δηλώσεις για το τι θα κάνουμε την κάθε στιγμή) (Elbaz, 1983: 132), (β) ως πρακτικές αρχές όπου ο στόχος του εκπαιδευτικού είναι περισσότερο εμφανής και (γ) ως εικόνες δηλαδή κάποιες σύντομες, μεταφορικές δηλώσεις, που υποδηλώνουν την αυτό-εικόνα, την επαγγελματική κατάσταση και τον τρόπο που οργανώνει ο εκπαιδευτικός τη γνώση σε αντίστοιχα αντικείμενα (Elbaz, 1983: 137).

Οι Clandinin και Connelly (1994: 415) με το έργο τους εστίασαν στο επιστημολογικό περιεχόμενο της προσωπικής θεωρίας, γεγονός που είχε αγνοηθεί από την επιστημονική κοινότητα. Όπως υποστηρίζουν οι κοινωνικές επιστήμες, έχουν στο επίκεντρο την εμπειρία, η οποία είναι και η αφετηρία για την κοινωνική έρευνα. Μέσω των εμπειριών που είναι ουσιαστικά η προσωπική θεωρία, μπορούμε να κατανοήσουμε καλύτερα τα άτομα (Connelly, Clandinin, & HE, 1997).

Ο Meijer (2010: 642) επισήμανε ότι πολλές θεωρίες αδυνατούν να συσχετίσουν αυτό που οι δάσκαλοι γνωρίζουν και αυτό που τελικά εφαρμόζουν.

Η δεύτερη ερευνητική κατεύθυνση εστίασε στο ότι η προσωπική θεωρία δε μπορεί να εξεταστεί ανεξάρτητα από την κατάσταση και το πλαίσιο στο οποίο αναπτύχθηκε (Borg, 1999: 161).

Οι Baddeley και Hitch (1974) καθώς και ο Anderson (1980) δήλωσαν ότι η προσωπική θεωρία περιέχει δύο στοιχεία: (α) τη γνώση του εκπαιδευτικού και τις απόψεις, και (β) την αλληλεπιδρούσα γνώση.

Και στις δύο κατηγορίες της έρευνας υπάρχουν διαφορετικές υποθέσεις, προσεγγίσεις, μεθοδολογία και συνεπώς βγαίνουν και διαφορετικά συμπεράσματα. Η πρώτη περιγράφει τη γνώση που έχουν οι εκπαιδευτικοί από τη ζωή τους χωρίς να τη

συνδέουν με την πράξη μέσα από ιστορίες και διηγήσεις, ενώ η άλλη ερευνά πώς η γνώση που έχουν οι εκπαιδευτικοί τη συνδυάζουν στην διδασκαλία και πώς αυτή ανακατασκευάζεται στη συνέχεια (Jiang, et al., 2013: 490). Συνολικά και στις δύο κατηγορίες έμφαση δίνεται στη σημασία του επιστημολογικού περιεχομένου της προσωπικής θεωρίας.

4.6 Πώς αναδεικνύεται η προσωπική θεωρία

Η προσεκτική εξέταση και η προετοιμασία είναι πολύ σημαντικά για έναν εκπαιδευτικό, ώστε να επιτυγχάνονται οι επιθυμητοί στόχοι και προκειμένου να παρέχονται στους μαθητές θετικά εκπαιδευτικά ερεθίσματα, με αξίες. Οι αξίες είναι σημαντικές γιατί είναι συνυφασμένες με τις πεποιθήσεις, οι οποίες αποτελούν έναν «ερμηνευτικό χάρτη» για τα γεγονότα (Smyth, 1991).

Η έρευνα έχει αναδείξει διάφορα εργαλεία για να αναγνωρίσει κανείς την προσωπική θεωρία, όπως είναι η αφηγηματική μέθοδος, η οποία βοηθάει τον εκπαιδευτικό να διασταυρώσει εάν αυτό που πράττει ανταποκρίνεται με αυτό που είχε αρχικά σχεδιάσει. Επιπλέον, είναι ένα μέσο για να κατανοηθεί το πολιτισμικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών (Cortazzi, 1993), χρησιμοποιώντας ταυτόχρονα τις προσωπικές διηγήσεις, μεταφορές, ημερολόγια, συζητήσεις, κ.α. (Connolly & Clandinin, 1990· Elbaz, 1997· D. LI, 2005· Carter, 1990· Gergen, 1988). Ειδικότερα, τα ημερολόγια εργασιών αποτελούν πολύτιμη πηγή εξερεύνησης και είναι ο μηνιαίος σχεδιασμός των μαθημάτων και η αξιολόγησή τους, όπως και τα χρονικά που ωφελούν στην αξιολόγηση. Η αφήγηση των εκπαιδευτικών είναι πάντα πολύ ωφέλιμη, κυρίως προς τους συναδέλφους, γιατί οι τελευταίοι είναι σε θέση να προτείνουν εναλλακτικές μορφές επίλυσης προβλημάτων και παροτρύνουν την επανεξέταση των προσωπικών ιδεών (Francis, 1995).

Επίσης, οι αρχές και οι μεταφορές που έχει μια διδασκαλία είναι πολύ σημαντικές γιατί καθιστούν ικανή την πλήρη συμμετοχή των μαθητών σε ποικίλες και ενδιαφέρουσες δραστηριότητες. Βέβαια, εννοείται ότι η επιτυχία τους εξαρτάται από την επεξεργασία που θα κάνει ο κάθε μαθητής ατομικά (Doronolomo, 2004: 13).

Σύμφωνα με τον Sanders (1988), οι εκπαιδευτικοί με το πέρασμα του χρόνου, αποκτούν καλύτερη εικόνα του εαυτού τους στον επαγγελματικό χώρο, κατανοούν καλύτερα την αλληλεπίδραση που έχουν με τους μαθητές τους και με τους άλλους. Σύμφωνα με τον Gay (2002) το ύφος της μάθησης που καλλιεργεί ο κάθε

εκπαιδευτικός προέρχεται από τις πολιτισμικές αξίες, τα χαρακτηριστικά και την κοινωνικοποίησή του.

Αυτό είναι πολύ σημαντικό, γιατί δεν υπάρχει εκπαιδευτική δραστηριότητα που να μην έχει ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό υπόβαθρο. Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες λειτουργούν σαν εικασίες που είναι ενσωματωμένες σε πολιτισμικές αξίες, συμπεριφορές και πεποιθήσεις. Συνεπώς, «αυτό που οι μαθητές μαθαίνουν και αυτό που οι δάσκαλοι διδάσκουν είναι εν τέλει φιλτραρισμένο και κατασκευασμένο μέσω των πολιτισμικών φίλτρων» (Garcia, 1991 στο Gay, 2002: 618). Οι μαθητές διαμορφώνονται από το κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον, το οποίο είναι πολύ ισχυρό και δε μπορεί να προσπεραστεί (Ninnes, 1998).

Σύμφωνα με τον Burnett (2005), όταν μετακινούμαστε από ένα πλαίσιο σε ένα άλλο υπάρχει διαφορετική διάσταση και ρευστότητα των εμπειριών μας και των πρακτικών μας. Αυτό αναπόφευκτα επηρεάζει και τον τρόπο διδασκαλίας. Οι προσωπικές θεωρίες είναι πάντα ενσωματωμένες στην καθημερινότητα της διδασκαλίας και υπόκεινται σε τροποποίηση όταν υπάρξει μια συνθήκη αλλαγής.

Η προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών χρησιμοποιείται για την ανάπτυξη του μαθητικού δυναμικού και η θεωρία αυτή μπορεί να βελτιωθεί μέσα σε επαγγελματικές κοινότητες, όπου θα έπρεπε να προάγεται η συνεργασία, η αλληλεγγύη και η συνεχής μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ανταλλάσσουν ιδέες και να έχουν τον απαιτούμενο χρόνο μαζί με τους συναδέλφους για το σχεδιασμό του μαθήματος, για στοχαστικοκριτική ανάλυση και παρατήρηση (Hargreaves, 1997). Είναι οι αποκαλούμενες «κοινότητες γνώσης» Craig (1995a), που συνδέουν την προσωπική θεωρία με το πλαίσιο και δημιουργούν νέα γνώση μέσω των συζητήσεών τους. Αυτό καθιστά δυνατό στους εκπαιδευτικούς να βλέπουν τους εαυτούς τους ως κριτικά σκεπτόμενους και πράττοντες (reflective practioners) (Craig, 1995b).

Οι προσωπικές θεωρίες της διδασκαλίας είναι προθέσεις που ενισχύονται και καθοδηγούν τις δράσεις, τις αποφάσεις, και πράξεις. Τέτοιες θεωρίες είναι πολύ σημαντικές στη διδασκαλία επειδή τα εκπαιδευτικά προβλήματα είναι ουσιαστικά πρακτικά προβλήματα. Τα στοιχεία των αξιών, των πεποιθήσεων, των μεταφορών, των κανόνων και της γνώσης του παιδαγωγικού περιεχομένου είναι σημαντικά. Θα έπρεπε βέβαια να συνδυάζονται με την επιστημονική μελέτη (Tom & Valli, 1990).

Όλα τα παραπάνω είναι πολύ χρήσιμα όταν αξιοποιούνται οι ομοιότητες και οι διαφορές μεταξύ τους (Jiang, et al., 2013: 487).

Οι μαθητές επεξεργάζονται τις εκπαιδευτικές εμπειρίες που τους δίνονται με τρόπο ατομικό και μοναδικό. Η προσωπική θεωρία αντανακλάται στην εκπαιδευτική διαδικασία, δίνει ώθηση στους μαθητές και περνάει με την υπογράμμιση των αξιών, των πεποιθήσεων, των στόχων και των αρχών που διαμορφώνονται με την πάροδο του χρόνου (Dorovolomo,2004: 13).

4.7 Συνοψίζοντας

Αναφορικά με την προσωπική θεωρία, ο Johnson (1988) υποστηρίζει ότι οι προγενέστερες πεποιθήσεις για τη μάθηση και την εκπαίδευση είναι τόσο καθοριστικές, που είναι δύσκολο να προσπεραστούν. Η Ely (1991: 122) υποστηρίζει ότι γνωρίζοντας καλύτερα τις πεποιθήσεις μας, αναγνωρίζουμε τις προκαταλήψεις μας, κατανοούμε καλύτερα τους άλλους και γινόμαστε καλύτεροι επαγγελματίες.

Ωστόσο πρέπει να γίνει κατανοητό τι είναι η προσωπική θεωρία και γιατί θεωρείται τόσο σημαντική. Οι άνθρωποι έχουν τις δικές τους θεωρίες, οι οποίες πολλές φορές είναι ασυνεπείς και αντιφατικές ή αντίθετες μεταξύ τους (Zeichner & Liston, 1987). Ο Berliner (1987) υποστηρίζει ότι η προέλευση και η δομή των θεωριών μας είναι σημαντική, όπως και ο τρόπος με τον οποίο αυτές ενεργοποιούνται, γίνονται προσβάσιμες και συνδέονται, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόζονται (Tann, 1993: 56).

Ο Goodman (1984) υποστήριξε ότι πρέπει η προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών να είναι ανοιχτή στο διάλογο με τους μαθητές τους, ώστε οι τελευταίοι να προβληματιστούν, να αναζητήσουν εναλλακτικές θεωρίες, να στοχαστούν στις δικές τους σκέψεις και να αναθεωρήσουν ό,τι κρίνουν απαραίτητο (Zeichner & Liston, 1987). Όλα αυτά συμβάλλουν στο να γίνουν οι εκπαιδευτικοί στοχαστικοκριτικοί επαγγελματίες (Tann 1993: 56).

Η κοσμοθεωρία που διαθέτει το άτομο, λειτουργεί σαν ένας γνώμονας για τις πληροφορίες που θα επιλέξει και θα αφομοιώσει αργότερα (Strike & Posner, 1992). Οι Korthagen και Lagerwerf (1995) υποστηρίζουν ότι οι άνθρωποι έχουν αναπτύξει εικόνες από τις εμπειρίες που αργότερα διαμορφώνουν τις αντιδράσεις τους στα γεγονότα.

Οι εκπαιδευτικοί είναι ξεχωριστά υποκείμενα, ακόμα και αν διαθέτουν τα ίδια τυπικά προσόντα εκπαίδευσης μεταξύ τους, ενώ όπως είναι αναμενόμενο, δε βιώνουν ποτέ τις ίδιες εμπειρίες. Οι καταστάσεις και τα δεδομένα στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλάζουν διαρκώς από στιγμή σε στιγμή. Τα «εργαλεία» τους υπόκεινται κι αυτά σε διερεύνηση και επαναπροσδιορισμό, ανάλογα με το ζητούμενο σε κάθε περίπτωση. Με υπόβαθρο τη γνώση τους και τα βιώματά τους, οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν μια ξεχωριστή τεχνική, μια προσωπική θεωρία η οποία εξαρτάται από την αντικειμενική, αλλά και υποκειμενική εικόνα που έχουν για τον επαγγελματικό τους εαυτό (Dogonolomo, 2004).

Όλοι οι εκπαιδευτικοί από την παιδική τους ηλικία ενσωμάτωσαν ωσμωτικά την παρατήρηση και την κατασκευή γνώσης μέσα από τη διδασκαλία στο σχολείο αλλά και στο σπίτι. Ο τρόπος κοινωνικοποίησης των εκπαιδευτικών, επηρεάζει σε έναν πολύ μεγάλο βαθμό, τη συμπεριφορά τους, τον τρόπο σκέψης τους και την πρακτική τους (Thaman, 1993). Η γνώση που έχουν οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τον Eraut (1994), είναι ένας συνδυασμός θεωρητικής και πρακτικής γνώσης. Κοινωνικοί παράγοντες διδασκαλίας και μάθησης επηρεάζουν τις αντιλήψεις που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί για την διδασκαλία και τη μάθηση, διαμορφώνουν τις επιλογές που κάνουν έπειτα ως επαγγελματίες επηρεάζοντας το εκπαιδευτικό τους έργο (Bell & Gilbert, 1996· Korthagen, 2001· Stofflett & Stoddart, 1994). Συνεπώς οι προσωπικές θεωρίες που διαμορφώνουν τα άτομα, είναι κοινωνικές και ιστορικές κατασκευές, αλλά και οι κώδικες κατανόησης των εμπειριών (Noethen, 2006: 11-12· Bavelas, Kenwood, & Phillips, 2002). Είναι «οι κατευθυντήριες γραμμές ή οι κανόνες που χρησιμοποιούνται για να καθοδηγήσουν τη συμπεριφορά και να παρέχουν αιτίες και λόγους για δράσεις σε ανταπόκριση με πρακτικά προβλήματα» (Fieldman, 1994: 8).

Η προσωπική θεωρία, είναι μοναδική για κάθε άνθρωπο. Ανταποκρίνεται και αναφέρεται σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα στο άμεσο παρόν (Sanders & McCutcheon, 1986: 63· Connelly, Clandinin & He, 1997· Sanders & McCutcheon, 1986). Είναι προσωπική (Saka, 1995), είναι σχετική, εξαρτάται από τις δράσεις (Carter, 1990· Beijaard & Verloop, 1996), είναι σιωπηρή, υπονοείται (Clandinin, 1986· Eraut, 1994), είναι στοχαστικοκριτική και συναισθηματική, και τέλος αναπτυσσόμενη. Είναι ένα εργαλείο για να ανακατασκευάσει το άτομο το παρελθόν,

να τροποποιήσει τους μελλοντικούς στόχους και να αντιμετωπίσει την κρισιμότητα μιας κατάστασης (Connolly & Clandinin, 1988: 25).

Επίσης με το πέρασμα του χρόνου η βιοποριστική ανάγκη μετατρέπεται σε ανάγκη για κατανόηση των αναγκών των μαθητών (Fuller, 1969). Σύμφωνα με τους Connolly, Clandinin και He (1997) και τα ευρήματά τους, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν τον απαραίτητο προσωπικό χρόνο για να επεξεργάζονται τις προσωπικές τους θεωρίες, τις εναλλακτικές που διαθέτουν, αλλά και τα κίνητρα που καθορίζουν τις πράξεις τους. Με αυτό τον τρόπο, η δράση των εκπαιδευτικών βελτιώνεται, αποτελώντας τον καλύτερο μοχλό για να επιτευχθούν αλλαγές στον τομέα της εκπαίδευσης (Duffee & Aikenhead, 1992· Jiang, et al, 2013: 484).

Κεφάλαιο 5^ο: Η Στοχαστικοκριτική Σκέψη

5.1 Εισαγωγή

Η κυρίαρχη προσέγγιση των τελευταίων χρόνων στην εκπαιδευτική διδασκαλία και στην επαγγελματική ανάπτυξη, είναι εκείνη της ολιστικής ή στοχαστικοκριτικής πρακτικής (reflective practice) (Golby & Viant, 2007) καθώς το υπάρχον κυρίαρχο μοντέλο του τεχνοκρατικού εξορθολογισμού (technical rationality) αδυνατεί να διευθετήσει την αβεβαιότητα, τη μοναδικότητα, την αστάθεια και τις διλημματικές καταστάσεις της καθημερινής διδασκαλίας και πράξης (Comer, 2016). Καθώς τα τελευταία χρόνια τα εκπαιδευτικά προγράμματα γίνονται όλο και πιο απαιτητικά όσον αφορά την αποτελεσματικότητά τους, παρουσιάζεται μεγαλύτερη ανάγκη για εμπέδωση και εδραίωση τόσο των στόχων, όσο και των πρακτικών της στοχαστικοκριτικής σκέψης και πράξης¹ (Amobi, 2006, Nagle, 2009) διότι οι τελευταίες αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών (Stronge, 2007).

Η στοχαστικοκριτική σκέψη και πράξη υπό ένα πιο φιλοσοφικό πλαίσιο θέασης θα μπορούσε να περιλαμβάνει τέσσερις επιστημολογικές προσεγγίσεις (ή παραδείγματα) οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν από κοινού προκειμένου να αναδειχτεί η πρώτη σε μία ολιστική στοχαστικοκριτική προσέγγιση (holistic reflexivity): (α) την τεχνοκρατική εξορθολογιστική (technical rational) που είναι εκείνη στην οποία άσκησε κριτική ο Schön, (β) την ανθρωπιστική χειραφετητική (humanistic emancipatory) η οποία αντιπροτείνεται από τον Schön, (γ) τη μεταμοντέρνα της αποδόμησης και (δ) τη ριζοσπαστική φαινομενολογική (radical phenomenological) (Bleakley, 1999· Fook, White & Gardner, 2006). Ο Η. Γ. Ματσαγγούρας (2000) αναφέρει τρία ευρεία παραδείγματα επιστημολογικών κατευθύνσεων σχετικά: (α) τη θετικιστική, (β) την ερμηνευτική και (γ) την κριτική κατεύθυνση που αντιστοιχούν στα τρία γνωστικά ενδιαφέροντα του Habermas (1974), ήτοι το τεχνοκρατικό, το πρακτικό και το κριτικό. Άλλη κατηγοριοποίηση πιο εκτεταμένη των επιστημολογικών προσεγγίσεων περιλαμβάνει: (α) το θετικισμό

¹ Με τον όρο στοχαστικοκριτική σκέψη αναφερόμαστε στις γνωστικές δεξιότητες και διαδικασίες, ενώ με τον όρο στοχαστικοκριτική πράξη αναφερόμαστε στην προδιάθεση του ατόμου να χρησιμοποιεί τη στοχαστικοκριτική σκέψη καθώς και τις πρακτικές εκείνες που προϋποθέτουν ή καλλιεργούν τη στοχαστικοκριτική σκέψη.

(positivism), (β) το μεταθετικισμό (postpositivism) που αναγνωρίζει σε κάποιο βαθμό την κριτική και τη σημασία των ποιοτικών προσεγγίσεων εντάσσοντας τες εν μέρει στα ερευνητικά του σχήματα, (γ) την κριτική θεωρία (critical theory) και (δ) τις θεωρίες εποικοδόμησης (constructivism) που σχετίζονται στενότερα με το ερμηνευτικό παράδειγμα. Σε αυτές θα μπορούσε να προστεθεί και μία νέα κατηγορία (ε) η συμμετοχική προσέγγιση (participatory) η οποία δίνει έμφαση στην πρακτική αξία και τη σημασία της εκάστοτε πολιτικής στη διαμόρφωση μιας έρευνας η οποία συνήθως αποτελεί μία μορφή συμμετοχικής έρευνας δράσης (Lincoln & Guba, 2000· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013: 155-166). Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι διάφορες επιστημολογικές προσεγγίσεις έχουν αρχίσει να «διασταυρώνονται» και κάποια παραδείγματα που κατά το παρελθόν φαίνονταν αγεφύρωτα τώρα πια να παρουσιάζονται εναρμονισμένα, αλλά και οι κατηγορίες που αυτά τα διαφορετικά παραδείγματα συνιστούν να είναι ρευστές, και συνεχώς να αλλάζουν και να διευρύνονται (Lincoln & Guba, 2000).

Η παρούσα εργασία τοποθετείται κυρίως στο μεταθετικισμό δανειζόμενη στοιχεία και από την ερμηνευτική εποικοδόμηση. Η τοποθέτηση αυτή έχει να κάνει τόσο με την αξιωματική παραδοχή ότι η πραγματικότητα υπάρχει, αλλά μόνο πιθανολογικά και ατελώς την προσεγγίζει ο άνθρωπος, την αναγνώριση ότι μέρος των ευρημάτων της κριτικής θεωρίας είναι βάσιμα καθώς και το γεγονός ότι περιλαμβάνει στοιχεία ποιοτικής έρευνας.

Πενήντα χρόνια μετά τη διαφοροποίηση του Dewey μεταξύ της καθημερινής πρακτικής και της στοχαστικοκριτικής σκέψης και δράσης, οι όροι «στοχαστικοκριτική σκέψη» (reflective thinking) και «στοχαστικοκριτική πράξη» (reflective practice, reflective action), συναντώνται όλο και συχνότερα στη βιβλιογραφία της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών (Admiraal & Wubbels, 2005· Birmingham, 2004· Loughran, 2002· Rodgers, 2002· Ματσαγγούρας, 2000[1995]). Η στοχαστικοκριτική σκέψη έχει οριστεί ποικιλοτρόπως: άλλοτε ως συνιστώσα δεξιότητων και ως το μέσο καλλιέργειας μιας αποτελεσματικότερης διδασκαλίας (π.χ. Brookfield 1995· Zeichner & Liston 1996· Κασούτας & Ματσαγγούρας, 2007), και άλλοτε ως επίταση της συνείδησης για κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαιδευτική πράξη (π.χ. Zeichner, 1993· Gay & Kirkland, 2003· Κασούτας, 2007). Ταυτόχρονα, η ολιστική στοχαστικοκριτική προσέγγιση, αναφέρεται στο γενικότερο -και πολλές φορές ασαφές- περιεχόμενο της

στοχαστικοκριτικής σκέψης στην εκπαίδευση, το οποίο περιλαμβάνει ικανότητες, στάσεις, αντιλήψεις, κίνητρα, αξίες, δεοντολογία και κώδικες ηθικής που σχετίζονται με τη διδασκαλία και τη μάθηση (Cruickshank & Metcalf, 1990· Feiman-Nemser, 1990).

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών χρειάζεται μια προσέγγιση που θα λαμβάνει υπόψη το θεωρητικό υπόβαθρο της στοχαστικοκριτικής σκέψης, καθώς και το πώς αυτή χρησιμοποιείται και ερμηνεύεται. Χωρίς μια βαθύτερη κατανόηση του περιεχομένου της, και του τρόπου με τον οποίο χρησιμοποιείται ως γνωστικό εργαλείο από τους εκπαιδευτικούς, η εν λόγω στάση και διαδικασία αυτή, κινδυνεύει να καταλήξει σε ένα σύνολο “σκηνοθετημένων εμπειριών”, όπου απλά ενσωματώνονται κάποιες εξωτερικά επιβεβλημένες κατευθυντήριες γραμμές (Nelson and Sadler, 2013).

5.2 Ιστορική αναδρομή του ορισμού της στοχαστικοκριτικής σκέψης

Οι ιστορικές ρίζες των χαρακτηριστικών της στοχαστικοκριτικής σκέψης και πράξης εντοπίζονται παλιότερα, μεν, στον ελληνοκλασικό πολιτισμό, όπου ο Σωκράτης απαξιώνει τον «ανεξέταστο βίο». Ειδικότερα στο Ηθικά Νικομάχεια του Αριστοτέλη αναφέρεται ότι «έν οἷς οὖν ἀνάγκη μὲν εἰπεῖν καθόλου, μὴ οἷόν τε δὲ ὀρθῶς, τὸ ὡς ἐπὶ τὸ πλεον λαμβάνει ὁ νόμος, οὐκ ἀγνοῶν τὸ ἀμαρτανόμενον. καὶ ἔστιν οὐδὲν ἤττον ὀρθός· τὸ γὰρ ἀμάρτημα οὐκ ἐν τῷ νόμῳ οὐδ' ἐν τῷ νομοθέτῃ ἀλλ' ἐν τῇ φύσει τοῦ πράγματός ἐστιν· εὐθὺς γὰρ τοιαύτη ἡ τῶν πρακτῶν ὕλη ἐστίν.» (Bywater, 1894: 1137b: 17), δηλαδή «Και δεν είναι διόλου γι' αυτό λιγότερο ἐγκυρος [ο νόμος]· διότι δεν βρίσκεται το ελάττωμα στον νόμο ούτε στο νομοθέτη αλλά στη φύση των πραγμάτων· διότι η ιδιοσυστασία μιας πράξης αποκαλύπτεται τη στιγμή ακριβῶς που συντελεῖται αυτή η πράξη.» (Χατζόπουλος, 1993: 61). Αυτή η προσέγγιση σχετικά με τις εξαιρέσεις του νόμου, τις ανθρώπινες πράξεις και την ανάγκη για εξέτασή τους ομοιάζει στην προσέγγιση της στοχαστικοκριτικής σκέψης και πράξης. Επίσης, στο ίδιο ἔργο αναφέρεται ότι τα στοιχεία με τα οποία η ψυχή επιτυγχάνει την αλήθεια είναι πέντε: η τεχνική ικανότητα, η επιστημονική γνώση, η φρόνηση, η σοφία και ο νους (Χατζόπουλος, 1993: 75). Στο ίδιο ἔργο αναφέρεται επίσης: «Ἡ δὲ φρόνησις περὶ τὰ ἀνθρώπινα καὶ περὶ ὧν ἔστι βουλευσασθαι· τοῦ γὰρ φρονίμου μάλιστα τοῦτ' ἔργον εἶναί φαμεν, τὸ εὖ βουλευεσθαι, βουλευέται δ' οὐδεὶς περὶ τῶν ἀδυνάτων ἄλλως ἔχειν, οὐδ' ὅσων μὴ τέλος τι ἔστι, καὶ τοῦτο πρακτὸν ἀγαθόν. ὁ δ' ἀπλῶς εὐβουλος ὁ τοῦ

ἀρίστου ἀνθρώπῳ τῶν πρακτῶν *στοχαστικὸς κατὰ τὸν λογισμὸν*. οὐδ' ἐστὶν ἡ φρόνησις τῶν καθόλου μόνον, ἀλλὰ δεῖ καὶ τὰ καθ' ἕκαστα γνωρίζειν· πρακτικὴ γάρ, ἡ δὲ πρᾶξις περὶ τὰ καθ' ἕκαστα.» (Bywater, 1894: 1141b: 8-16). Δηλαδή: «*Ἡ φρόνηση ἀναφέρεται στα ἀνθρώπινα καὶ στα πράγματα που εἶναι ἀντικείμενο ἀπόφασης. Λέμε, ὅτι αὐτὸ προπάντων εἶναι τὸ ἔργο τοῦ φρόνιμου ἀνθρώπου, τὸ νὰ ἀποφασίζει σωστά. Κανεὶς ὁμῶς δὲν ἀποφασίζει γιὰ ὅσα δὲν μποροῦν νὰ εἶναι ἀλλιῶς, οὔτε γιὰ ὅσα δὲν ἀποτελοῦν μέσο γιὰ κάποιον σκοπὸ καὶ μάλιστα γιὰ κάποιον πραγματοποιήσιμο ἀγαθὸ· καὶ ὁ ἀνθρώπος που ἀποφασίζει γενικὰ σωστά, εἶναι αὐτὸς που με τὴ χρήση τοῦ μυαλοῦ μπορεῖ νὰ ἐπιτυγχάνει τὸ ἀνθρωπίνως ἀριστὸ ἀποτέλεσμα. Οὔτε καὶ ἡ φρόνηση εἶναι ἄλλωστε γνώση μόνον τῶν γενικῶν ἀρχῶν, ἀλλὰ πρέπει ἀκόμη νὰ γνωρίζει καὶ τὰ ἐπι μέρους, δεδομένου ὅτι ἀποβλέπει στὴν πράξη καὶ ἡ πράξη ἔχει νὰ κάνει με τὰ ἐπι μέρους πράγματα*»² (Χατζόπουλος 1993: 84-87). Μπορεῖ, λοιπὸν, νὰ λεχθεῖ ὅτι ὑπάρχει στενὴ σχέση ἀνάμεσα στὴν «φρόνηση» καὶ τὴ στοχαστικοκριτικὴ σκέψη καὶ πράξη.

Οἱ ἱστορικὲς ρίζες ἐντοπίζονται, ἐπίσης, στὸ χριστιανισμὸ που ἀναδεικνύει σὲ πρῶτιστη ἀρετὴ τὴ «διάκριση»³ (Ματσαγγούρας, 1998: 373-374) καὶ, τέλος, κατὰ τὰ νεωτερικὰ χρόνια στὸν ὀρθὸ λόγὸ τοῦ διαφωτισμοῦ. Ὅλα αὐτὰ προετοίμασαν τὸν δρόμο καὶ οδήγησαν στὴν ἐποχὴ μας στὴ φαινομενολογία καὶ τὸν κονστρουκτιβισμό (Brookfield 1991· 1995· 2005· 2011), που ἐνθαρρύνουν τὶς στοχαστικοκριτικὲς ἀναλύσεις.

Οἱ Tsangaridou & Siedentop (1995) ἀναφέρουν ὅτι ὑπάρχουν τέσσερις παραδόσεις ἀναφορικὰ με τὴ στοχαστικοκριτικὴ διδακτικὴ πράξη: (α) ἡ ἀκαδημαϊκὴ παράδοση (academic), (β) ἡ παράδοση τῆς κοινωνικῆς ἐπάρκειας (social efficiency) (γ) ἡ ἀναπτυξιακὴ (developmentalist) καὶ (δ) ἡ παράδοση τοῦ κοινωνικοῦ μετασχηματισμοῦ (social reconstructionist). Ἡ ἀκαδημαϊκὴ παράδοση δίνει ἔμφαση στὸ ρόλο τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ ὡς ἀκαδημαϊκοῦ καὶ ἐιδικοῦ τοῦ γνωστικοῦ ἀντικειμένου τὸ ὁποῖο διδάσκει, ἐνῶ ἀναθέτει στὴ στοχαστικοκριτικὴ σκέψη τὸ μετασχηματισμὸ τῆς ἀκαδημαϊκῆς γνώσης σὲ μορφή κατάλληλη γιὰ τοὺς μαθητές. Ἡ

2 Στὴν ἀπόδοση τοῦ ἀρχαίου κειμένου στὴ δημοτικὴ γλῶσσα ἀπὸ τὸ βιβλίο τοῦ Χατζόπουλου (1993: 84-87) «*εἶναι αὐτὸς που με τὴ χρήση τοῦ μυαλοῦ μπορεῖ νὰ ἐπιτυγχάνει*» θὰ μπορούσαμε νὰ ἀντιπροτείνουμε τὸ: «*εἶναι αὐτὸς που με τὴ στοχαστικοκριτικὴ τὴ σκέψη μπορεῖ νὰ ἐπιτυγχάνει*» προκειμένου νὰ ἀναδειχθεῖ ἡ σημασία τῆς «στοχαστικοκριτικῆς σκέψης», ὅπως ἀπέδωσε στα ἐλληνικὰ τὸν ὄρο reflective thinking ὁ Ματσαγγούρας Θεωρία τῆς Διδασκαλίας πρῶτη ἐκδόση 1994.

3 «*Οἱ τὸν βίον τοῦ Χριστιανισμοῦ ἐν πολλῇ ἀκριβείᾳ κατορθῶσαι βουλόμενοι πρὸ πάντων τοῦ διανοητικοῦ καὶ διακριτικοῦ μέλους τῆς ψυχῆς ἐν πάσῃ δυνάμει ἐπιμελεῖσθαι ὀφείλουσιν, ἵνα τὴν διάκρισιν τοῦ καλοῦ καὶ τοῦ κακοῦ ἐν ἀκριβείᾳ κτησάμενοι καὶ τὰ παρὰ φύσιν εἰσαχθέντα πάθη τῆ καθαρᾶ φύσει πάντοτε διακρίνοντες εὐθέτως καὶ ἀπροσκόπως πολιτευσόμεθα*» (Μακαρίου, Ομιλία, IV.1).

παράδοση της κοινωνικής επάρκειας τονίζει ότι η σχετική επιστημονική έρευνα θα πρέπει με τη βοήθεια τη στοχαστικοκριτικής σκέψης να πληροφορεί τη λήψη απόφασης σε συγκεκριμένες διδακτικές περιστάσεις. Το κύριο χαρακτηριστικό της αναπτυξιακής παράδοσης είναι η υπόθεση ότι η φυσική ανάπτυξη των μαθητών παρέχει τη βάση για τη λήψη απόφασης σχετικά με το τι πρέπει να διδαχθούν και πώς πρέπει να το διδαχθούν. Στην παράδοση του κοινωνικού μετασχηματισμού το σχολείο και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θεωρούνται ως τα μέσα για το μετασχηματισμό της κοινωνίας σε πιο δίκαιη και ανθρώπινη.

Από τους παιδαγωγούς του περασμένου αιώνα ιδιαίτερα ασχολήθηκε με το στοχασμό στην εκπαίδευση και τη μάθηση ο Dewey, ο οποίος αντιλαμβάνεται τη στοχαστικοκριτική σκέψη (reflection) «ως μια ενεργητική, εξακολουθητική και προσεχτική εξέταση οποιασδήποτε μορφής γνώσης» (1933: 9). Είναι μια γνωστική διαδικασία η οποία αξιοποιεί συστηματικά την επιστημονική γνώση και επικεντρώνεται στην προσεκτική εξέταση ενός προβλήματος, καθώς και στην πειραματική εφαρμογή μιας λύσης (Dewey, 1933). Προϋπόθεση, όμως, αποτελεσματικής λειτουργίας της γνωστικής διαδικασίας αποτελεί η κατοχή από της πλευράς του ατόμου συγκεκριμένων στάσεων. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τον ίδιο ο στοχαστικοκριτικός εκπαιδευτικός πρέπει να έχει «ευρύτητα πνεύματος» (openmindedness), δηλαδή να είναι απαλλαγμένος από προκαταλήψεις και φατριασμούς· να επιθυμεί να ακούει περισσότερες από μία απόψεις· να αναγνωρίζει την πιθανότητα ύπαρξης λάθους ακόμα και στις πιο προσφιλείς γι' αυτόν απόψεις· να αντιμετωπίζει όλες τις απόψεις με κριτικό σκεπτικισμό. Ακόμα πρέπει να αφοσιώνεται σε αυτό που κάνει ολόψυχα (wholeheartedness), δηλαδή να διακατέχεται από έντονο ενδιαφέρον και ζήλο για ό,τι κάνει. Τέλος, πρέπει να διακατέχεται από υπευθυνότητα (responsibility), δηλαδή να σκέπτεται τα αποτελέσματα μίας ενδεχόμενης ενέργειάς του, προβάλλοντάς την στο μέλλον (Loughran 1996· Zeichner & Liston 1996).

Παρά την αναμφισβήτητη επίδραση της θεωρίας του Dewey στην προοδευτική εκπαίδευση, η τομή στην εκπαίδευση έγινε με τη δημοσίευση του έργου του Schön (1983). Ο Schön (1983· 1987) μετά τον Dewey ασχολήθηκε συστηματικά με τη στοχαστικοκριτική ανάλυση, ασκώντας κριτική στην τεχνοκρατική αντίληψη για τους επαγγελματίες που αναπτύχθηκε κατά την ύστερη, κυρίως, νεωτερικότητα. Ο Schön επιβεβαίωσε ότι η πρόοδος στα επαγγέλματα, συμπεριλαμβανομένης και της

διδασκαλίας, απαιτούσε μια νέα προσέγγιση που θα επικεντρωνόταν «σε μια αυθόρμητη, διαισθητική ερμηνεία» (1983: 49).

Συγκεκριμένα, ενώ συμφωνεί με τον Dewey για τη γνωστική διάσταση της στοχαστικής διαδικασίας, διαφοροποιείται από αυτόν, διότι, αντί της επιστημονικής γνώσης, προτείνει την πρακτική γνώση και την εννοιακή σκέψη, στοιχεία που τα θεωρεί αναγκαία για τη διαχείριση της αβεβαιότητας και της ρευστότητας (Fendler 2003: 17). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ο Schön αναφέρεται: (α) στη στοχαστικοκριτική σκέψη για τη δράση (reflection on action), που γίνεται πριν τη δράση (κατά τον προγραμματισμό) και μετά τη δράση (κατά την αξιολογική αποτίμησή της) και (β) στη στοχαστικοκριτική σκέψη κατά την ώρα της δράσης (reflection in action) και λειτουργεί διορθωτικά ανάλογα με τις άμεσες ανατροφοδοτήσεις. Επίσης ο Schön μίλησε για τη λανθάνουσα γνώση, που αποκομίζουν κατά τη δράση (knowing in action) οι επαγγελματίες από την καθημερινή τους πρακτική και την οποία χρησιμοποιούν για να (επ)οικοδομήσουν την προσωπική τους θεωρία. Με άλλα λόγια, με τον Schön αναγνωρίζεται η ύπαρξη, ο ρόλος και η χρησιμότητα της πρακτικής γνώσης, δηλαδή της γνώσης που έχει προκύψει από την επαγγελματική πράξη.

Παράλληλα υπήρξε και μία δεύτερη ερευνητική γραμμή στο πεδίο της αναπτυξιακής γνωστικής ψυχολογίας η οποία συνέβαλε στη μελέτη της στοχαστικοκριτικής σκέψης των εκπαιδευτικών. Μεγάλοι θεωρητικοί επιστήμονες όπως ο Erikson (1982), ο Piaget (1972), ο Perry (1968), οι King και Kitchener (1994) περιγράφουν τις θεμελιώδεις γνωστικές και συναισθηματικές διαδικασίες με τις οποίες τα παιδιά, οι έφηβοι και οι ενήλικες νοηματοδοτούν τις εμπειρίες τους οικοδομώντας γνωστικά σχήματα. Οι περισσότερες από αυτές τις προσεγγίσεις βασίζονται στην υπόθεση ότι οι άνθρωποι έχουν μία εσωτερική ανάγκη να είναι επαγγελματικά και προσωπικά επαρκείς και ικανοί καθώς και στην εικασία ότι οι σχετικές δεξιότητες, που απαιτούνται για τις ικανότητες αυτές καθώς και τη δημιουργία του αισθήματος επάρκειας, καλλιεργούνται μέσα από στάδια τα οποία είναι διακριτά λόγω των ουσιαστικών ποιοτικών τους διαφορών. Η ανάπτυξη αυτή συμβαίνει φυσιολογικά όταν υπάρχουν οι κατάλληλες περιβαλλοντικές συνθήκες οι οποίες μπορούν να την υποστηρίξουν (Berliner, 1994· White, 1959). Από τις σχετικές έρευνες έχει φανεί ότι οι εκπαιδευτικοί διαφέρουν αναφορικά με τις δυνατότητές τους, την ετοιμότητά τους και τη προθυμία τους να χρησιμοποιήσουν τη

στοχαστικοκριτική σκέψη και πράξη. Επί παραδείγματι, οι εκπαιδευτικοί που έχουν εξειδικευτεί και βρίσκονται σε υψηλό επίπεδο στοχαστικοκριτικής σκέψης ενδέχεται να είναι αντίθετοι στο να ενστερνιστούν, οποιαδήποτε εξωτερική, προκαθορισμένη και κατευθυνόμενη στοχαστικοκριτική δράση, η οποία τους ωθεί να επανεξετάσουν και να βελτιώσουν τις διδακτικές τους πρακτικές. Από την άλλη πλευρά, ένας εκπαιδευτικός σε αυτόνομο επίπεδο, μπορεί να είναι θετικά διακείμενος σε αυτό που αναφέρει ο Schön, *ενδιάμεση ζώνη δράσης* (Schön, 1987: 6). Στην ζώνη δράσης ο εκπαιδευτικός καλείται να κάνει λήψη απόφασης σε συνθήκες σύγκρουσης και αβεβαιότητας χωρίς να υπάρχει ξεκάθαρη διαδικασία ή τρόπος και όπου πρέπει να λειτουργήσει η στοχαστικοκριτική σκέψη.

Μία τρίτη ερευνητική γραμμή, τέλος, προσέγγισης του ζητήματος που απαντάται στη βιβλιογραφία, αφορά τη διαδικασία έρευνας των πληροφοριών. Οι ερευνητές της γνωστικής ψυχολογίας, χρησιμοποιούν τον υπολογιστή σαν το βασικό τους μοντέλο για τον εγκέφαλο και τις λειτουργίες του προκειμένου να αναπτύξουν μια θεωρία μάθησης και απομνημόνευσης, που λέγεται επεξεργασία πληροφοριών (Κολλιιάδης, 2002). Σε αυτό το μοντέλο, οι γνωστικές διαδικασίες των εκπαιδευτικών αναπαρίστανται γραμμικά, από μικρότερη προς μεγαλύτερη γνωστική πολυπλοκότητα. Είναι πολύ σημαντικό να επισημανθεί ότι ένα τέτοιο μοντέλο δεν προϋποθέτει την ύπαρξη διακριτών σταδίων κατά την ανάπτυξη της στοχαστικοκριτικής σκέψης. Αντί αυτού, το μοντέλο εστιάζει περισσότερο σε συγκεκριμένες γνωστικές διαδικασίες, όπως τον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο εισάγει, αποθηκεύει, επεξεργάζεται και ανακτά πληροφορίες. Παρόλο που το μοντέλο αυτό έχει κυρίως επικεντρωθεί στους μαθητές και το πώς μαθαίνουν (Pintrich, Marx & Boyle, 1993), μπορεί να χρησιμοποιηθεί, ωστόσο, και στους ενήλικες γενικότερα και ειδικότερα στην γνωστική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Η στοχαστικοκριτική σκέψη στην εκπαίδευση των δασκάλων εμφανίστηκε τη δεκαετία του '80 και εστίασε στον τρόπο με τον οποίο οι εξειδικευμένες εμπειρίες συμβάλλουν στην ανάπτυξη και διαμόρφωση της σκέψης ενός εκπαιδευτικού πριν ακόμα διδάξει, για την ίδια την πρακτική που θα ακολουθήσει (Korthagen, 1985· Zeichner & Liston, 1987). Εξαιτίας του αυξανόμενου ενδιαφέροντος της στοχαστικοκριτικής ανάλυσης στην εκπαιδευτική διδασκαλία, η ιδέα ενός στοχαστικοκριτικού επαγγελματία, έγινε το σημαντικότερο κριτήριο στην επαγγελματική διδασκαλία (Anderson & Mitchener, 1994· Roychoudhury, Roth, &

Ebbing, 1993· Watts & Lawson, 2009). Στην Ελλάδα σημαντικοί εισηγητικές υπήρξαν οι: Ξωχέλλης (1991), Ματσαγγούρας (1995) και Κοσσυβάκη (2003).

5.3 Πλαίσιο εννοιολόγησης της στοχαστικοκριτικής σκέψης

Ο Van Manen (1977) στηριζόμενος στον Habermas συσχέτισε τις τρεις κύριες παραδόσεις της κοινωνικής επιστήμης [εμπειρική-αναλυτική (empirical-analytic), ερμηνευτική-φαινομενολογική (hermeneutic-phenomenological), καθώς και κριτική-διαλεκτική (critical-dialectical)] και τη στοχαστικοκριτική σκέψη των εκπαιδευτικών. Απέδωσε καθεμία από αυτές τις παραδόσεις σαν ένα μέσο κατανόησης και δράσης μέσα στην τάξη, το οποίο κινητοποιεί τη λειτουργία της στοχαστικοκριτικής ανάλυσης πάνω στην πράξη. Αυτοί οι τρεις τρόποι, έχουν γίνει γνωστοί με τον όρο *επίπεδα της στοχαστικοκριτικής σκέψης*.

Το πρώτο επίπεδο, το *τεχνοκρατικό (technical level)*, επικεντρώνεται στην πιστή εφαρμογή της ήδη εδραιωμένης γνώσης. Η εμπειρική έρευνα εφοδιάζει τους δασκάλους με αρχές, θεωρίες και προτάσεις, τις οποίες ερμηνεύουν, κι έτσι αξιολογούν καλύτερα τις πρακτικές τους. Η στοχαστικοκριτική σκέψη εδώ, αποτελεί ουσιαστικά ένα εργαλείο, με το οποίο οι δάσκαλοι μπορούν να προβούν σε μια αυτοαξιολόγηση, καθώς συνειδητοποιούν σε ποιο βαθμό έχουν κατακτήσει έννοιες της εδραιωμένης γνώσης και, κυρίως, αρχές που διέπουν τον αποτελεσματικό τρόπο χρήσης της.

Ο Van Manen (1977) παρατηρώντας την πολυπλοκότητα της τάξης και το υψηλό επίπεδο ελευθερίας που απαιτείται, προτείνει δύο περισσότερο προηγμένα επίπεδα της στοχαστικοκριτικής σκέψης.

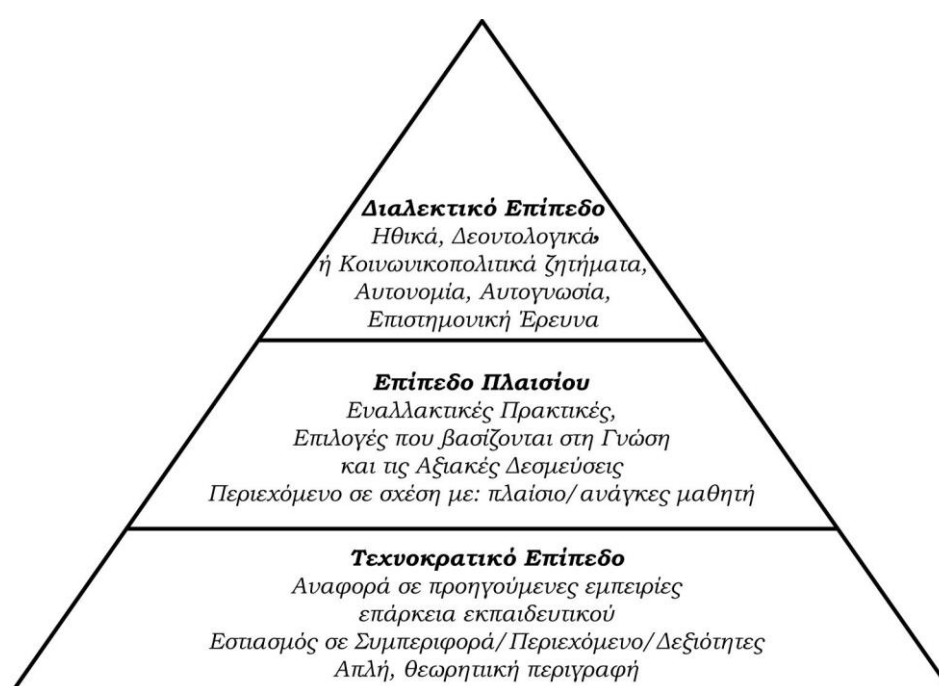
Το δεύτερο επίπεδο -*επίπεδο πλαισίου (contextual level)*- είναι η *ερμηνευτική στοχαστικοκριτική σκέψη*, ή αλλιώς η *σκέψη που αυξάνει το βαθμό της ελευθερίας*. Σε αυτό το επίπεδο ενσωματώνονται οι αναλύσεις και νοηματοδοτήσεις ποικίλων απόψεων, ατομικών και κοινωνικών εμπειριών, προκαταλήψεων, καθώς και προοπτικών για την εφαρμογή τους στην πράξη. Ειδικότερα εδώ ο εκπαιδευτικός στοχεύει στην κατανόηση των εμπειριών μάθησης.

Στο τρίτο επίπεδο -*διαλεκτικό επίπεδο (dialectical level)*-, υπάρχει η *κοινωνιοκριτική στοχαστικοκριτική σκέψη*, όπου απαντώνται ερωτήματα για το πώς διαμορφώθηκαν τα κριτήρια τα οποία μια κοινωνία θεωρεί άξια και σωστά. Τα

επίπεδα εφαρμογής της στοχαστικοκριτικής σκέψης παρουσιάζονται και στο Γράφημα 1 που ακολουθεί (Κασούτας & Ματσαγγούρας, 2004).

Αν και στα επίπεδα αυτά παρατηρείται η επέκταση της πολυπλοκότητας της στοχαστικοκριτικής σκέψης, δεν υπάρχει επαρκής και σαφής δομή γι' αυτή την ανάπτυξη. Επικεντρώνεται στις ιδέες που απαρτίζουν την έννοια της στοχαστικοκριτικής σκέψης και όχι στις εμπειρίες που την ενεργοποιούν, ούτε και στις μεθόδους που χρησιμοποιούνται (Nelson & Sadler, 2012).

Γράφημα 1: Επίπεδο εφαρμογής της στοχαστικοκριτικής σκέψης



Παρομοίως, σύμφωνα με τη Valli (1997), έχουμε πέντε τύπους της στοχαστικοκριτικής σκέψης. Χρησιμοποιώντας ουσιαστικά και ποιοτικά κριτήρια, διαχωρίζει τα επίπεδα μεταξύ τους, προσθέτοντας όμως τη στοχαστικοκριτική σκέψη κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης - μετά τη διδακτική πράξη, καθώς και την προσωπική στοχαστικοκριτική σκέψη, στα τρία επίπεδα που διατύπωσε ο Van Manen. Έτσι τελικά το μοντέλο αποτελείται από τα εξής πέντε επίπεδα: (α) τεχνοκρατική σκέψη (technical reflection), (β) τη στοχαστικοκριτική σκέψη κατά και μετά την πράξη (reflection in and on action), (γ) την απελευθερωτική στοχαστικοκριτική σκέψη (deliberative reflection) η οποία προσομοιάζει το επίπεδο πλαισίου του Van Manen, (δ) την προσωπική στοχαστικοκριτική σκέψη (personalistic reflection) που αφορά την εσωτερική φωνή του εκπαιδευτικού και των άλλων και,

τέλος, (ε) την κοινωνιοκριτική στοχαστικοκριτική σκέψη (critical reflection) που συμπίπτει με το διαλεκτικό επίπεδο του Van Manen.

Η στοχαστικοκριτική ανάλυση της δράσης, που γίνεται πριν τη δράση και μετά τη δράση, καθώς και η στοχαστικοκριτική ανάλυση που αναπτύσσεται κατά την ώρα της δράσης, προέρχονται από τον Schön (1983), όπως αναφέρθηκε και παραπάνω. Η προσωπική στοχαστικοκριτική σκέψη επικεντρώνεται σε ζητήματα που αφορούν την προσωπική ανάπτυξη. Η Valli υποστηρίζει ότι θα έπρεπε να υπάρχει μια ιεραρχία ανάμεσα στα επίπεδα της στοχαστικοκριτικής σκέψης, και κανένα από αυτά να μην εξετάζεται μεμονωμένα (Nelson & Sadler, 2012).

Οι Zeichner και Liston (1996: 47) περιγράφουν πέντε διαστάσεις της στοχαστικοκριτικής σκέψης: (α) την αστραπιαία (rapid) στοχαστικοκριτική σκέψη που αφορά άμεση και αυτοματοποιημένη στοχαστικοκριτική σκέψη σε ζητήματα που ανακύπτουν κατά την διδακτική πράξη, (β) την διορθωτική (repair) στοχαστικοκριτική σκέψη που αφορά τη στοχαστικοκριτική σκέψη κατά τη διδακτική πράξη η οποία, όμως, λαμβάνει χώρα με μεγαλύτερη άνεση χρόνου, (γ) την αναθεωρητική (review) στοχαστικοκριτική σκέψη για την διδακτική πράξη που είναι λιγότερο τυπική και συμβαίνει κάποια συγκεκριμένη χρονική στιγμή, (δ) την ερευνητική (research) στοχαστικοκριτική σκέψη για τη διδακτική πράξη που είναι πιο τυπική-συστηματική και λαμβάνει χώρα σε μεγαλύτερο χρονικό διάστημα και (ε) την μετασχηματιστική (retheorizing/reformulating) στοχαστικοκριτική σκέψη για τη διδακτική πράξη που ομοιάζει με την ερευνητική, αλλά, επιπροσθέτως, είναι ενημερωμένη από επιστημονικές θεωρίες που χαίρουν διωποκειμενικής παραδοχής.

Εξαιτίας των εννοιολογικών περιορισμών των επιπέδων, η Valli υποστηρίζει ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα των δασκάλων, θα έπρεπε να υποστηρίζουν τη στοχαστικοκριτική σκέψη σε όλα τα επίπεδα. Μία άποψη που χαίρει ευρείας αποδοχής από πολλούς εκπαιδευτές (Genor, 2005· Jay & Johnson, 2002· Spalding & Wilson, 2002· Zeichner & Liston, 1996).

Σε όλες τις παραπάνω ταξινομήσεις, η στοχαστικοκριτική σκέψη εξετάζεται με επιστημολογικά κριτήρια αξιοπιστίας και εγκυρότητας. Οι Jay και Johnson (2002) τονίζουν την ανάγκη διερεύνησης τόσο του περιεχομένου, όσο και των διαδικασιών της στοχαστικοκριτικής σκέψης, καθώς οι μεμονωμένες ταξινομήσεις είναι ανεπαρκείς για να περιγράψουν την παιδαγωγική αξία της στοχαστικοκριτικής

σκέψης. Ο Calderhead (1989) επισημαίνει παρομοίως, ότι στη διαδικασία της στοχαστικοκριτικής σκέψης, πρέπει να λάβουμε υπόψη: τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, τα θέματα τα οποία επεξεργάζονται, το εργασιακό περιβάλλον, καθώς και τα θέματα πάνω στα οποία στοχάζονται κριτικά οι δάσκαλοι χωρίς να έχουν πρακτική εμπειρία.

Κάποιοι άλλοι λόγιοι, όπως οι Grimmatt, Ericksen, MacKinnon, και Riecken (1990), μελετούν τη στοχαστικοκριτική σκέψη μέσω τριών διαστάσεων: την πηγή της γνώσης, τη λειτουργία της γνώσης και το στόχο. Δίνουν έμφαση δηλαδή στην ερμηνεία της στοχαστικοκριτικής σκέψης. Αυτά τα τρία κριτήρια, οι τρεις διαστάσεις, διαπερνούν τα επίπεδα που είχε προτείνει ο Van Manen, φωτίζοντας με αυτό τον τρόπο, κάποιες πτυχές που διαφέρουν από το ένα επίπεδο στο άλλο.

Προκειμένου να μελετηθεί πώς ορίζεται και εφαρμόζεται η στοχαστικοκριτική σκέψη στην εκπαιδευτική πράξη, μπορούμε να ορίσουμε δύο άξονες: τον προσανατολισμό και το περιεχόμενο της στοχαστικοκριτικής σκέψης (Nelson & Sadler, 2013).

5.4 Προσανατολισμοί της στοχαστικοκριτικής σκέψης

Αναφορικά με τον προσανατολισμό -τον οποίο ο Van Manen (1977:211) όρισε σαν ένα πρίσμα μέσα από το οποίο εξετάζεις και παρατηρείς τον κόσμο- αναγνωρίζεται η αυξανόμενη πολυπλοκότητα της στοχαστικοκριτικής σκέψης. όπως πρότειναν οι Van Manen (1977) και Valli (1997). Παρακάτω παρουσιάζεται πώς οι διαφορετικοί προσανατολισμοί της στοχαστικοκριτικής σκέψης σχετίζονται με τους στόχους της εκπαίδευσης των δασκάλων και πώς θεωρούνται σχετικοί με την οργανωτική της δομή.

i. Τεχνοκρατική στοχαστικοκριτική σκέψη:

Είναι ουσιαστικά η ανάπτυξη τεχνικών διδασκαλίας. Οι κανόνες και οι δομές πάνω στις οποίες βασίζεται η δουλειά του δασκάλου είναι ήδη προαποφασισμένα από εξωτερικό παράγοντα. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η στοχαστικοκριτική σκέψη ουσιαστικά ασχολείται με μια συμπεριφοριστική προσέγγιση της παιδαγωγικής (π.χ. Cruickshank, 1987). «Αποκαλούμε το είδος αυτό της ανάλυσης τεχνοκρατικό διότι εκλαμβάνει ως δεδομένο το περιεχόμενο και τις επιδιώξεις της διδασκαλίας και περιορίζει την ανάλυση στον τρόπο υλοποίησης των στόχων της διδασκαλίας, χωρίς

να προβληματίζεται για τις θεωρητικές παραδοχές και τις συνεπαγωγές των στόχων αυτών.» (Ματσαγγούρας, 2000: 224). Σε αυτό το επίπεδο ανάλυσης αξιοποιούνται οι έννοιες και τα σχήματα που σχετίζονται με την αποτελεσματική διδασκαλία (teaching effectiveness) και δίδεται έμφαση στην παρατηρήσιμη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού.

ii. Η στοχαστικοκριτική σκέψη κατά τη διάρκεια της δράσης και μετά τη δράση:

Η προσέγγιση του Schön (1983, 1987), για τη στοχαστικοκριτική σκέψη, εστιάζει σε δύο διαφορετικές πτυχές: της στοχαστικοκριτικής σκέψης κατά τη δράση και εκείνης μετά τη δράση. Η στοχαστικοκριτική σκέψη μετά την εκπαιδευτική δράση, είναι ουσιαστικά μια αναδρομική αξιολόγηση και επεξεργασμένη κωδικοποίηση της διδακτικής εμπειρίας. Τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν, αναπλαισιώνονται. Αναθεωρούνται, δηλαδή γίνονται κατανοητά και κατά συνέπεια προσεγγίζονται με διαφορετικό τρόπο καθώς και οι υπάρχουσες τεχνικές. Μόνο μέσα από την αναπλαισίωση και τις προεκτάσεις της η εμπειρία μετατρέπεται σε πραξιακή γνώση και κατ' αυτόν τον τρόπο οδηγούμαστε σε μια νέα λύση του προβλήματος. Η στοχαστικοκριτική σκέψη κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής δράσης, χρησιμοποιεί την ήδη υπάρχουσα, άρρητη γνώση, η οποία εκδηλώνεται κατά τη διδασκαλία. Ο Schön υποστηρίζει ότι μέσω μιας στοχαστικοκριτικής πράξης που αφορά ή προσομοιάζει την επαγγελματική πράξη, δίνονται δυνατότητες επικοινωνιακού διαλόγου μεταξύ των εκπαιδευτικών που δεν είναι ενεργοί και των εκπαιδευτών τους (Schön, 1987· Valli, 1997).

iii. Στοχαστικοκριτική σκέψη που αυξάνει τις δυνατότητες επιλογής:

Εδώ, οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη ποικίλες πηγές γνώσης για να λάβουν μια απόφαση. Οι πηγές γνώσης, καθώς και οι οργανωτικές δομές, αν και είναι συχνά εξωτερικά καθορισμένες, διυλίζονται μέσα από τις εσωτερικές σκέψεις των εκπαιδευτικών, και στοχεύουν, συνήθως, στην κατανόηση της μαθητικής σκέψης.

iv. Στοχαστικοκριτική σκέψη στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών:

Σε αυτόν τον προσανατολισμό, η στοχαστικοκριτική σκέψη επικεντρώνεται στην προσωπική ανάπτυξη και απελευθέρωση. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τα προσωπικά τους βιώματα, σκέψεις, συμπεριφορές και στην επαγγελματική τους ζωή. Πρόκειται για μια εντελώς ενδοσκοπική διαδικασία (Valli, 1997· Wellington & Austin, 1996).

ν. Κριτική αναστοχαστική σκέψη:

Εδώ η στοχαστικοκριτική σκέψη θεωρείται ως ένα μέσο που μπορεί να βελτιώσει την ποιότητα ζωής των κοινωνικών τάξεων που είναι σε μειονεκτική θέση. Ο σχολικός θεσμός θεωρείται μια πολιτική δομή, η οποία αναπαράγει την κυρίαρχη κουλτούρα. Τα ηθικά ζητήματα για την κοινωνία και τις δομές της σε αυτόν τον προσανατολισμό, επεκτείνονται πολύ περισσότερο απ' ό τι στον παραπάνω (Valli, 1997· Wellington & Austin, 1996).

Οργανώνοντας τους προσανατολισμούς:

Ο Van Manen παρατηρεί ότι η μετάβαση από το έναν προσανατολισμό στον άλλον, αποτελεί ουσιαστικά μια δραματική μετάβαση *«από τη μια πραγματικότητα στην άλλη»* (1977: 212) και γι' αυτό προτείνει οι προσανατολισμοί αυτοί να μελετηθούν ιεραρχικά. Με την αντίληψη αυτή, δεν είναι σύμφωνοι όλοι οι ερευνητές. Σύμφωνα με τον Fendler, *«εάν η γραφή των εκπαιδευτικών αξιολογείται σύμφωνα με τα ιεραρχημένα επίπεδα της στοχαστικοκριτικής σκέψης, τότε η αξιολόγηση αυτή έχει περισσότερο σωφρονιστικό ή κοινωνικό αποτέλεσμα»* (2003: 20).

Ο Pultorak (1993: 294) χρησιμοποιεί τον όρο κατηγορίες, αποφεύγοντας με αυτό τον τρόπο μια εξωτερικά επιβεβλημένη ιεραρχία. Υποστηρίζει ότι *«οι ασκούμενοι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να ενθαρρύνονται να επιλέγουν σημαντικά θέματα, που να αφορούν και να σχετίζονται με το περιεχόμενο των σχολικών τάξεων και να αντανακλούν όλες τις κατηγορίες»*.

Ο Danielowich (2007) συμφωνεί με την παραπάνω άποψη, και προτείνει οι εκπαιδευτικοί να επεξεργάζονται την στοχαστικοκριτική σκέψη και τη μάθηση, διαπερνώντας τους διαφορετικούς προσανατολισμούς και όχι να στοχεύουν σε έναν, στον πιο περίπλοκο, ως να ήταν τελικός στόχος.

Ο Lyons (1998) βλέπει την ανάπτυξη της στοχαστικοκριτικής σκέψης ως μια αφομοιωτική διαδικασία αυξανόμενης πολυπλοκότητας, κατά τη διερεύνηση μιας πρακτικής. Οι Jay και Johnson (2002: 80) υποστηρίζουν ότι *«αυτές οι κατηγορίες της στοχαστικοκριτικής σκέψης δεν είναι αμοιβαίως αποκλειστικές. Στην πραγματικότητα, οι κατηγορίες είναι στενά συνυφασμένες, συνθέτοντας γενικότερα μια πιο πολύπλοκη ιδέα»*.

Η Valli (1997: 74), σημειώνει ότι υπάρχει λόγος στη διάταξη των πέντε τύπων, υποστηρίζοντας ότι *«συγκεκριμένοι τύποι της στοχαστικοκριτικής σκέψης*

ενδεχομένως να είναι προαπαιτούμενοι σε άλλους. Παραδείγματος χάριν, μια σημαντική κατανόηση της τεχνικής γνώσης και ικανότητας, μπορεί να είναι απαραίτητη για την αύξηση του βαθμού ελευθερίας της στοχαστικοκριτικής σκέψης».

Η πρώτη άποψη για τη στοχαστικοκριτική σκέψη αναγνωρίζει την πνευματική πολυπλοκότητα του κάθε προσανατολισμού. Η Valli (1997) αναγνωρίζοντας τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα σε κάθε προσανατολισμό, υποστηρίζει ότι οι διαφορετικοί τύποι θα έπρεπε να λαμβάνονται υπόψη σε συνδυασμό, ώστε να επέρχεται ισορροπία σε οποιαδήποτε μορφή ανισότητας. Ο κάθε προσανατολισμός χρησιμοποιείται μοναδικά, σε διαφορετικές περιπτώσεις, δίνοντας απαντήσεις σε διαφορετικά ερωτήματα.

Σύμφωνα με τον Habermas το χειραφετικό, που προσιδιάζει στην προσανατολισμό της κριτικής αναστοχαστικής σκέψης, είναι και το πλεόν σημαντικό καθώς επανακαθορίζει το περιεχόμενο των υπολοίπων αναβαθμίζοντάς τα καθώς αναδεικνύει στρεβλώσεις που έχουν γίνει κανονικότητες από τις κυρίαρχες κοινωνικές, πολιτισμικές και πολιτικές συνθήκες (βλ. και Περπερίδης 2008: 61· Carr και Kemmis 1997: 182-183).

5.5 Περιεχόμενο της στοχαστικοκριτικής σκέψης

Η ερμηνεία των διαφορετικών προσανατολισμών για το περιεχόμενο ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, περιλαμβάνει και μια δεύτερη διάσταση για τη στοχαστικοκριτική σκέψη μέσα στην τάξη –πέρα από αυτήν που αφορά την εκπαίδευση εκπαιδευτικών και τη δομή της όπως παρουσιάστηκε μέχρι τώρα-, η οποία εδώ για λόγους διευκόλυνσης αποκαλείται «περιεχόμενο» της στοχαστικοκριτικής σκέψης. Κάποιοι ερευνητές, όπως οι Grimmett, MacKinnon, Erickson, και Riecken (1990: 35), επεσήμαναν τρία ερωτήματα τα οποία πρέπει να απαντηθούν αναφορικά με το περιεχόμενο, προκειμένου να κατανοηθούν το πλαίσιο και οι πρακτικές της στοχαστικοκριτικής σκέψης: (α) τι γίνεται αντικείμενο της στοχαστικοκριτικής σκέψης, (β) πώς εμπλέκεται η στοχαστικοκριτική σκέψη, και (γ) ποιος είναι ο στόχος της στοχαστικοκριτικής σκέψης. Ακολουθεί σύντομος σχολιασμός πέντε ερωτημάτων, που απορρέουν από τα τρία προαναφερθέντα ερωτήματα, σχετικά με το περιεχόμενο της στοχαστικοκριτικής σκέψης:

i. Κίνητρο: τι προκαλεί τη στοχαστικοκριτική σκέψη;

Το κίνητρο, που αποτελεί το πρώτο συστατικό του περιεχομένου της στοχαστικοκριτικής σκέψης, και σχετίζεται με το αντικείμενο του αρχικού προβλήματος, το οποίο πυροδοτεί τη στοχαστικοκριτική σκέψη και δράση. Σύμφωνα με τον Dewey (1933: 122), *«η ανάγκη για την επίλυση της σύγχυσης, είναι ο σταθερός και καθοδηγητικός παράγοντας σε όλη τη διαδικασία της στοχαστικοκριτικής σκέψης»*. Ο Schön (1987), επίσης, αναφέρεται στο στοιχείο της έκπληξης, δηλ. ενός απρόσμενου γεγονότος, το οποίο δεν συμφωνεί ή ερμηνεύεται από την υπάρχουσα γνώση και γι' αυτό οδηγούμαστε στη στοχαστικοκριτική σκέψη. Η στοχαστικοκριτική σκέψη συμβαίνει ως αντίδραση σε μία προβληματική κατάσταση, σαν μια απάντηση με σκοπό την επίλυση ενός «παζλ». Η σημασία της αναγνώρισης και της εξέτασης των παραγόντων που κινητοποιούν τη στοχαστικοκριτική σκέψη τονίζεται και από άλλους ερευνητές που υποστηρίζουν ότι αν το κίνητρο δεν μελετηθεί προσεκτικά και διεξοδικά, *«η ανάπτυξη της στοχαστικοκριτικής σκέψης, μπορεί να μην είναι συστηματική και εστιασμένη»* (Wildman, Niles, Magliaro, and McLaughlin, 1990: 139).

ii. Τι εξετάζεται με τη στοχαστικοκριτική σκέψη;

Πρόκειται για το αντικείμενο της στοχαστικοκριτικής σκέψης αυτό καθ' εαυτό, το πρόβλημα προς επίλυση που αποτελεί σημαντικό κομμάτι του περιεχομένου της στοχαστικοκριτικής σκέψης. Ενώ οι αρχικές αντιδράσεις μπορεί να δημιουργούν την αίσθηση ότι οι εκπαιδευτικοί απλώς εξετάζουν με τη στοχαστικοκριτική τους σκέψη αυτό που οι ίδιοι κάνουν, οι ερευνητές έχουν χαρακτηρίσει το περιεχόμενο της στοχαστικοκριτικής σκέψης με πολλούς διαφορετικούς τρόπους ανάλογα με την οπτική που αυτή η εξέταση αποκτά. Οι διαφορετικές αυτές οπτικές της στοχαστικοκριτικής σκέψης της προσδίδουν και διαφορετικό περιεχόμενο (Danielowich, 2007).

Οι Zeichner και Liston (1996: 53-62) διαπιστώνουν πέντε οπτικές που κατά παράδοση η στοχαστικοκριτική σκέψη φαίνεται να έχει κατά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: (α) την ακαδημαϊκή (academic) που τονίζει τη διδακτέα ύλη και το αναλυτικό πρόγραμμα, (β) της κοινωνικής αποτελεσματικότητας (social efficiency) που τονίζει την αξιοποίηση της διδακτικής έρευνας στη διαμόρφωση αποτελεσματικών διδακτικών προσεγγίσεων που αφορούν τη διδακτική πράξη για τον εκπαιδευτικό, (γ) την αναπτυξιακή (developmentalist) που εστιάζει στις

ιδιαιτερότητες των μαθητών (γλωσσικές, πολιτιστικές, μαθησιακές κτλ.) και τονίζει την αξιοποίηση των φυσικών φάσεων ανάπτυξης του παιδιού για τον προσδιορισμό του περιεχομένου και των διαδικασιών της διδακτικής πράξης, (δ) την κοινωνιοκριτική (social reconstructionist) που δίνει έμφαση στην εκπαίδευση ως πολιτική πράξη για την κοινωνική αλλαγή προς μία κοινωνία κοινωνικά δικαιότερη, καθώς και στην (ε) γενικότερη (generic) στην οποία δίνεται έμφαση γενικότερα στη στοχαστικοκριτική σκέψη ως εργαλείο μετατροπής της διδακτικής πράξης σε σκόπιμη και ηθελημένη από τον εκπαιδευτικό πράξη, κάτι που όταν επιτευχθεί θεωρείται ότι από μόνο του θα συμβάλει στη βελτίωση της διδασκαλίας. Υπάρχει προφανής διαφοροποίηση για κάθε μία από αυτές τις οπτικές ως προς τους στόχους της στοχαστικοκριτικής σκέψης, και τα θέματα: το περιεχόμενο της διδασκαλίας (ακαδημαϊκή), έρευνα που στηρίζει τις καλές πρακτικές των εκπαιδευτικών (κοινωνικής αποτελεσματικότητας), ενδιαφέροντα των μαθητών, στάδιο ανάπτυξης (αναπτυξιακή), καθώς και θέματα ανισότητας και αδικίας (κοινωνιοκριτική). Το περιεχόμενο παρέχει ένα κωδικοποιημένο πλαίσιο, ταξινομημένο σύμφωνα με τις ερευνητικές μελέτες και μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο για τη μέτρηση της ανάπτυξης της στοχαστικοκριτικής σκέψης των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών εντός και εκτός τάξης (Hatton & Smith, 1995; Sparks-Langer, Simmons, Pasch, Colton, & Starko, 1990).

iii. Διαδικασία: πώς εφαρμόζεται η στοχαστικοκριτική σκέψη;

Η διαδικασία εφαρμογής της στοχαστικοκριτικής σκέψης αποτελεί κι αυτή τμήμα του περιεχομένου της και ουσιαστικά πρόκειται για ένα σύστημα συνειδητών ενεργειών στο οποίο προβαίνουν οι εκπαιδευτικοί, όταν αναλύουν μια προβληματική κατάσταση. Κατά τον Dewey, η στοχαστικοκριτική σκέψη είναι μια βαθύτερη κατανόηση, στην οποία ο εκπαιδευόμενος μετακινείται από τη μία εμπειρία στην άλλη, με μια καλύτερη αντίληψη των συνδέσεων και των σχέσεων. Καίριες σε αυτή τη διαδικασία είναι οι συμπεριφορές της υπευθυνότητας, της προοδευτικότητας, καθώς και της ολόψυχης αφοσίωσης (Dewey, 1933). Ο Schön επίσης περιέγραψε έναν κύκλο μέσα στον οποίο θέτεις το πρόβλημα, το αναπλαισιώνεις και πειραματίζεσαι: «η προσπάθεια του εκπαιδευόμενου να λύσει το πρόβλημα, ουσιαστικά ανοίγει το δρόμο σε νέες ανακαλύψεις που χρησιμοποιούνται στη στοχαστικοκριτική σκέψη κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής πράξης» (1983: 132).

Φάσεις ενός γενικής φύσεως (generic), δηλαδή αρχετυπικού, μοντέλου στοχαστικοκριτικής διαδικασίας παρατίθενται στη συνέχεια (Ματσαγγούρας, 2000: 385-397· Κασούτας & Ματσαγγούρας, 2007):

Φάση 1: Το μοντέλο της στοχαστικοκριτικής διαδικασίας προσφέρεται για τη μελέτη προβληματικών καταστάσεων, οι οποίες χαρακτηρίζονται από ασαφείς δομές και αιτιολογίες και δεν επιλύονται αλγοριθμικά με την εφαρμογή της τεχνοκρατικής γνώσης. Εδώ γίνεται ο εντοπισμός και η οριοθέτηση του προβλήματος και προσδιορίζονται: η φύση του προβλήματος, η ιστορία του, τα πρόσωπα που ενέχονται καθώς και τα σημεία συμφωνίας ή διαφωνίας τους (Ματσαγγούρας 2000: 385).

Φάση 2: Στη φάση αυτή γίνεται η θεωρητικοποίηση, η πλαισίωση και η αναπλαισίωση του προβλήματος. Οι κύριοι άξονες της θεωρητικοποίησης είναι (Ματσαγγούρας 2000: 388): *οι έννοιες* (που λειτουργούν και ως σύστημα παρατήρησης), *οι αρχές* (που διατυπώνουν σχέσεις – συνήθως αιτίου-αιτιατού – μεταξύ των εννοιών που είναι χρήσιμες για την επίλυση του προβλήματος), *η θεωρία* (δηλαδή το γενικότερο σχήμα στο οποίο εντάσσονται οι έννοιες και οι αρχές) και *τα αξιολογικά κριτήρια* επίλυσης προβλημάτων (που γίνονται συνειδητά και εξετάζονται). Γίνεται προσπάθεια σύνδεσης του μικρο-επιπέδου του προβλήματος με το μακρο-επίπεδο (π.χ. σχολική μονάδα – κοινωνία). Αναδεικνύονται τα διλήμματα που εμπλέκονται στο πρόβλημα και χρησιμοποιούνται για να οργανωθούν οι έννοιες που αναφέρονται στις τωρινές οργανωτικές και διδακτικές συνθήκες στις οποίες παρουσιάζεται το πρόβλημα. Κατά τη φάση αυτή φαίνεται η στοχαστικοκριτική ανάλυση να παίζει καθοριστικό ρόλο, τόσο που σε μεγάλο βαθμό να καθορίζεται η ποιότητα της όλης διαδικασίας από την ποιότητα αυτής της φάσης, χωρίς φυσικά να περιορίζεται η παρουσία της στοχαστικοκριτικής ανάλυσης μόνο εδώ. Τέλος, κύριο αντικείμενο της στοχαστικοκριτικής διαδικασίας σε αυτήν τη φάση είναι η ανάδειξη, συνειδητοποίηση και επεξεργασία των προσωπικών παραδοχών (Ματσαγγούρας 2000: 267), τις οποίες ο Brookfield (1995) κατηγοριοποιεί σε αξιωματικές, δεοντολογικές και αιτιοκρατικές παραδοχές. Η προσέγγιση και συνειδητοποίηση των παραδοχών μπορεί να γίνει μέσα από τη στοχαστικοκριτική εξέταση είτε της επιστημονικής θεωρίας, είτε της προσωπικής αυτοβιογραφίας-ιστορίας του εκπαιδευτικού, είτε μέσα από την εξέταση της αντίληψης και της γνώμης που σχηματίζουν και διατυπώνουν άμεσα και έμμεσα γι' αυτόν συνάδελφοι και μαθητές.

Ιδιαίτερα τονίζεται η αποτελεσματικότητα των συλλογικών σχημάτων στοχαστικοκριτικής ανάλυσης.

Φάση 3: Αναζητούνται εναλλακτικές λύσεις του προβλήματος επί τη βάσει των αιτιών που το δημιουργούν, αφού ληφθούν υπόψη και οι διεργασίες της φάσης 2, και στη συνέχεια καταστρώνεται σχέδιο παρέμβασης που αποσκοπεί στη λύση του προβλήματος. Οι παρεμβάσεις συνήθως περιλαμβάνουν οργανωτικές και διδακτικές ενέργειες.

Φάση 4: Γίνεται εφαρμογή του σχεδίου παρέμβασης, που τίθεται υπό συστηματική παρατήρηση και κρίση. Συχνά στη φάση αυτή απαιτείται η χρήση νέων δεξιοτήτων και διαδικασιών για τις οποίες είναι κατά κανόνα αναγκαία η εξάσκηση.

Φάση 5: Πραγματοποιείται αξιολόγηση της εφαρμογής της παρέμβασης, στην αξιοπιστία της οποίας συμβάλλει πολύ η ακρίβεια στη συλλογή των δεδομένων.

Είναι αυτονόητο ότι η κριτική αυτο-ανάλυση και η αυτο-αξιολόγηση που διεξάγουν οι εκπαιδευτικοί για την πρακτική τους πρέπει να έχει εγγύα της αξιοπιστίας. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να αξιοποιούνται συστηματικά και με ακρίβεια συγκεκριμένα κριτήρια, ανάλογα, βέβαια, με την περίπτωση. Τέτοια είναι και τα κριτήρια που προτείνουν οι Anderson και Herr (1999):

Εγκυρότητα Αποτελέσματος: Αυτή αναφέρεται (α) στο εάν από τη στοχαστικοκριτική προσέγγιση προκύπτουν αποτελέσματα τα οποία οδηγούν στη λύση του προβλήματος που απετέλεσε το έναυσμα για την έρευνα και (β) στο αν αναπτύχθηκε η σπειροειδής δυναμική διαδικασία, η οποία χαρακτηρίζει το είδος αυτό της έρευνας και οδηγεί πολύ συχνά τους ερευνητές στην αναπλαισίωση του προβλήματος.

Εγκυρότητα Διαδικασίας: Αυτή αναφέρεται στην έκταση κατά την οποία ο εντοπισμός και η αναπλαισίωση των προβλημάτων γίνεται κατά τέτοιον τρόπο ώστε να συνεισφέρει στην καλύτερη κατανόησή τους από το άτομο ή το σύστημα.

Εγκυρότητα Συμμετοχικής Διαδικασίας: Αυτή αναφέρεται στο κατά πόσο συμμετείχαν στην έρευνα όλοι οι φορείς που είτε εμπλέκονται στην έρευνα είτε έχουν συμφέρον από τη λύση του προβλήματος (συμπεριλαμβανομένων γονέων και μαθητών). Εδώ τίθεται ζήτημα κοινωνικής δικαιοσύνης καθώς και ζήτημα ηθικής. Πρέπει πάντοτε να εξετάζεται, μήπως η λύση ενός προβλήματος λειτουργεί προς όφελος μίας ομάδας ενδιαφερομένων και εις βάρος κάποιων άλλων. Σε αυτού του

είδους τα ζητήματα είναι δυνατόν να παρουσιαστούν τόσο εμπειρικά τεκμήρια όσο και θεωρητικές αρχές.

Εγκυρότητα Καταλυτικού Ρόλου: Αυτή αναφέρεται στο βαθμό κατά τον οποίο η έρευνα επαναπροσανατολίζει, εστιάζει και δραστηριοποιεί τα μέρη που συμμετέχουν στη γνώση της πραγματικότητας κατά τέτοιο τρόπο ώστε να αλλάξουν και να μεταμορφώσουν την πραγματικότητα αυτή. Αυτό αφορά όλα τα εμπλεκόμενα μέρη συμπεριλαμβανομένων, φυσικά, και των εκπαιδευτικών-ερευνητών.

Εγκυρότητα Διαλογικής Προσπάθειας: Αυτή αναφέρεται στο κατά πόσον οι εκπαιδευτικοί-ερευνητές επιζητούν διάλογο με συναδέλφους τους, προκειμένου να διαπιστώσουν μαζί και με άλλους την εγκυρότητα της έρευνάς τους. Πρόκειται για το ανάλογο της δημοσίευσης και της άσκησης κριτικής στις ακαδημαϊκές έρευνες και είναι ένα κριτήριο που θα πρέπει να χρησιμοποιηθεί για την ισχυροποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας των εκπαιδευτικών. Εδώ αναδεικνύεται η αναγκαιότητα συμμετοχής, εκτός του «κριτικού φίλου», του κύκλου των «ερευνητών-εκπαιδευτικών», αλλά και άλλων μελών της επιστημονικής κοινότητας (James and Worrall 2000), ώστε να δικαιολογείται και ο χαρακτηρισμός της ως έρευνας. (Frederiksen and White 1997).

Φάση 6: Εάν είναι θετικά τα αποτελέσματα, τότε δημιουργείται ένα σχήμα δράσης (*Φάση 7*), το οποίο διατηρείται στη μνήμη και λαμβάνεται υπόψη κατά τη *Φάση 2*, ως ένα ευρύτερο σχήμα κατανόησης και αποτελεσματικής αντιμετώπισης παρόμοιων προβλημάτων. Διαφορετικά απορρίπτεται και γίνεται απόπειρα επαναπροσδιορισμού του προβλήματος και κατάστρωσης νέου σχεδίου παρέμβασης, το οποίο στη συνέχεια υλοποιείται και, τελικά, αξιολογείται με τη σειρά του, όπως και το προηγούμενο.

iv. Αποτέλεσμα: γιατί αναστοχαζόμαστε;

Το τελικό συστατικό του περιεχομένου της στοχαστικοκριτικής σκέψης αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι διαφορετικοί προσανατολισμοί υπηρετούν έναν μεγαλύτερο σκοπό. Φυσικά οι μεγαλύτεροι σκοποί ποικίλουν. Σίγουρα η στοχαστικοκριτική σκέψη μπορεί να εξυπηρετεί και το σκοπό της ηθικής ανάπτυξης (Valli, 1990). Βέβαια, κάποιοι ερευνητές εξετάζουν πιο κριτικά τις σχέσεις μεταξύ της εκπαίδευσης και της επίτευξης της ισότητας και της δικαιοσύνης των περιθωριοποιημένων κοινωνικών τάξεων (Dinkelman, 2000).

v. Η σημασία της έρευνας-δράσης (πειραματισμού):

Έχει αναπτυχθεί ως εργαλείο για την εμπειρική ανάλυση και εφαρμογή της στοχαστικοκριτικής σκέψης από τους εκπαιδευτικούς, στους οποίους παρέχει μία μέθοδο για να επισημοποιήσουν τον πειραματισμό τους μέσα στη τάξη. Η στοχαστικοκριτική σκέψη σειροθετείται μέσα από οργανωτικές τεχνικές.

5.6 Χαρακτηριστικά της στοχαστικοκριτικής σκέψης

Ο ορισμός και τα χαρακτηριστικά της στοχαστικοκριτικής σκέψης αποτελούν αντικείμενο συζήτησης στην επιστημονική κοινότητα. Πολλοί εκπαιδευτές εκπαιδευτικών, έχουν ερευνήσει εκτενώς το θέμα αυτό, και η στοχαστικοκριτική σκέψη έχει προαχθεί σε ένα «ιδανικό», για πλήθος εκπαιδευτικών και επαγγελματικών προγραμμάτων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης. Οι Houston και Pugach (1990) έχουν συνοψίσει έναν αριθμό εκπαιδευτικών και επαγγελματικών προγραμμάτων, με κυρίαρχο χαρακτηριστικό τη στοχαστικοκριτική σκέψη, ενώ ο Tom (1985) έχει χαρτογραφήσει μερικές καίριες παραμέτρους μιας «πνευματικής έρευνας-προσέγγισης» στην εκπαιδευτική διδασκαλία. Ο Korthagen (1988), προσεταιρίζεται το αναπτυξιακό μοντέλο και υποστηρίζει ότι οι δάσκαλοι έχουν διαφορετικό μορφωτικό υπόβαθρο. Κάποιοι με έναν εσωτερικό προσανατολισμό, αντιμετωπίζουν τη μάθηση και τη στοχαστικοκριτική σκέψη ως μια συναρπαστική και αυτοκαθοδηγούμενη διαδικασία (π.χ. Bowman, 1989· Gay & Kirkland, 2003· Ματσαγγούρας, 2000). Άλλοι, με εξωτερικό προσανατολισμό, απαιτούν σε ένα μεγάλο βαθμό καθοδήγηση από τους εκπαιδευτές (π.χ. Valli, 1997).

Παρά την εκτενή βιβλιογραφία για τη στοχαστικοκριτική σκέψη, υπάρχει μεγάλη δυσκολία στον ορισμό. Αν και η ιδέα της στοχαστικοκριτικής σκέψης δεν είναι καινούρια, η ομιχλώδης φύση της ακόμη δεν έχει διαλευκανθεί. Σύμφωνα με τον Cornford (2002), οι στόχοι της στοχαστικοκριτικής σκέψης στην εκπαίδευση είναι τόσο πολύπλοκοι, όσο και ο ίδιος ο ορισμός της: ανάπτυξη της έννοιας της αυτοπαρακολούθησης, δάσκαλοι που πειραματίζονται, δάσκαλοι που ερευνούν κτλ. Κάθε περιεχόμενο της στοχαστικοκριτικής σκέψης, σύμφωνα με τον Adler (1990, 1991), αντανακλά μια διαφορετική οπτική (βλ. Smith & Hatton, 1992a για πλήρη ανάλυση των σχετικών όρων). Δεν είναι ξεκάθαρο εάν η στοχαστικοκριτική σκέψη είναι μια αποκλειστικά γνωστική διαδικασία, ή εάν είναι μια σύνθεση σχέσεων παροντικών, παρελθοντικών, και μελλοντικών (Ottesen, 2007). Οι Zeicner και Liston

(1987) δίνουν μια ευρύτερη διάσταση στη στοχαστικοκριτική σκέψη, ως μια ενεργητική, συνεχή και προσεκτική θεώρηση των δασκάλων για τις ίδιες τους τις ενέργειες. Διαφορετικές ιδέες και ορισμοί της στοχαστικοκριτικής δράσης έχουν προκαλέσει το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένες ερευνητικές περιοχές, με απώτερο στόχο να βελτιώσουν τις τεχνικές τους.

Πέντε ευρύτερες προσεγγίσεις μπορούν να αναγνωριστούν προκειμένου να ερμηνεύσουμε τη στοχαστικοκριτική σκέψη (Smith & Hatton, 1992a): (α) την ερευνητική δράση (Gore & Zeichner, 1991· Ross, 1989· Smith & Lovatt, 1991· Sparks-Langer & Colton, 1991), (β) μελέτες περίπτωσης των μαθητών, των δασκάλων, των τάξεων και των σχολικών μονάδων (Ross, 1989· Sparks, 1991· Zeichner, 1986), (γ) μελέτες πεδίου και πρακτικών (Sparks-Langer & Colton, 1991· Zeichner, 1986), (δ) διδασκαλία σε μικροεπίπεδο (Cruikshank, 1985), αλλά και (ε) ανάπτυξη των ενοτήτων των αναλυτικών προγραμμάτων και των ερμηνειών τους (Ben-Peretz, 1984· Beyer, 1984· Smith, 1991a, 1991b· Zeichner, 1986). Όλες οι παραπάνω προσεγγίσεις γενικά, συνθέτουν τις τεχνικές της παρατήρησης, της ανάλυσης, της ερμηνείας και της λήψης αποφάσεων (Duckworth, 1987· Richardson, 1989· Zeichner & Liston, 1987)

Σύμφωνα με τους Ματσαγγούρας και Κασούτας (2007) καθώς και με τον Chater (2007) όλες οι πρακτικές στοχαστικοκριτικής σκέψης θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν ανάλογα με το επίπεδο της εκπαίδευσης στο οποίο εφαρμόζονται σε: μικρο-, μέσο- και μακρο-επίπεδο άσκησης της στοχαστικοκριτικής σκέψης. Το μικρο-επίπεδο αφορά την εξέταση των χαρακτηριστικών μιας τάξης. Το μεσο-επίπεδο περιλαμβάνει την εξέταση των χαρακτηριστικών λειτουργίας μίας σχολικής μονάδας, αλλά μπορεί να συνεξετάζει ακόμα και τον τρόπο με τον οποίο η λειτουργία της σχολικής μονάδας αυτής επηρεάζει άλλα σχολεία, καθώς και τον αντίκτυπό της τοπικά ή στην περιφέρεια. Το μακρο-επίπεδο περιλαμβάνει την εξέταση των χαρακτηριστικών από τα οποία επηρεάζονται οι τάξεις και οι σχολικές μονάδες σε συγκεκριμένες περιοχές, κράτη ή ομοσπονδίες κρατών. Στο μικρο-επίπεδο οι στοχαστικοκριτικοί εκπαιδευτικοί, κάνουν συχνά αυτοαξιολόγηση για την ποιότητα και τη διαδικασία της ίδιας τους της διδασκαλίας.

Η ήδη υπάρχουσα γνώση και εμπειρία, αναγνωρίζεται και αποτελεί θεμέλιο για τους δασκάλους, οι οποίοι εποικοδομούν και αναπτύσσουν νέες ιδέες και εμπειρίες. Έτσι και στη στοχαστικοκριτική σκέψη, το ίδιο το περιεχόμενο πρέπει να

λαμβάνεται υπόψη τόσο από τους δασκάλους, όσο και από τους μαθητές, καθώς βελτιώνεται η ποιότητα της στοχαστικοκριτικής σκέψης και πράξης.

Τα τελευταία χρόνια, οι απαιτήσεις για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης, έχουν αυξήσει την ευθύνη, αλλά έχουν προωθήσει και την επαγγελματική ανάπτυξη πολύ υψηλά στην πολιτική ατζέντα πολλών χωρών (Cowen, 2002: 34). Πλήθος ερευνητών και εκπαιδευτών, υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η επαγγελματική τους ανάπτυξη είναι πολλά περισσότερα από μία απλή ικανότητα μετάδοσης δεξιοτήτων και γνώσεων. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, απαιτεί μια βαθύτερη κατανόηση του ιστορικού, οικονομικού και πολιτικού πλαισίου ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτό εξηγεί την προάσπιση και την ανάδειξη της στοχαστικοκριτικής σκέψης, εξαιτίας της δυνατότητάς της για αναπλαισίωση και υιοθέτηση διαφορετικών οπτικών που οδηγούν σε προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη (Munby & Russell, 1990).

Επιπλέον, στοιχεία της στοχαστικοκριτικής προσέγγισης υποβοηθούν την ανάπτυξη και τη δια βίου μάθηση, έννοιες που έχουν υποστηριχτεί από τις εθνικές κυβερνήσεις και την Ευρωπαϊκή Ένωση, ιδιαίτερα την τελευταία δεκαετία (Fischer, 2000). Η μάθηση δεν περιορίζεται μόνο μέσα στο σχολικό περιβάλλον, αλλά συνεχίζεται και στην εξωσχολική πραγματικότητα και σε άλλες καταστάσεις. Άρα η γνώση δεν έχει συγκεκριμένο χωροχρόνο (Fischer, 2000). Η σχολική εκμάθηση γίνεται ασταμάτητα σε καθημερινές αλληλεπιδράσεις, με το σχολικό και διδακτικό περιβάλλον. Θα έπρεπε να λαμβάνεται υπόψη, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν κάποιες «συνήθειες» για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στην τάξη και δεν χρησιμοποιούν τη στοχαστικοκριτική σκέψη για να εξετάσουν την ποιότητα της δουλειάς τους, γεγονός που οφείλεται είτε στην έλλειψη χρόνου (Campbell & Neill, 1994), είτε στην απειλή που μπορεί να προκαλεί για το Εγώ του υποκειμένου, στην αυτοεικόνα του η αυτοκριτική αυτή, ειδικά όταν οι οργανωτικοί θεσμοί δεν είναι υποστηρικτικοί (Clark & Yinger, 1977). Προκειμένου, λοιπόν, να είναι η εκπαιδευτική πρακτική αποτελεσματικότερη, θα πρέπει να παρέχεται ένα υποστηρικτικό πλαίσιο στους εκπαιδευτικούς, μέσα στο οποίο θα ικανοποιούνται οι προσωπικές τους ανάγκες και έτσι ο εκπαιδευτικός θα είναι σε θέση να ασκεί την στοχαστικοκριτική σκέψη και πράξη βελτιώνοντας την πρακτική του (Smith & Hatton, 1992b).

Ένα βασικό μειονέκτημα της ολιστικής στοχαστικοκριτικής προσέγγισης, είναι το γεγονός ότι δεν έχει μια θεωρία τεκμηριωμένη για συγκεκριμένες ικανότητες που θα μπορούσαν να αναπτυχθούν. Βέβαια δεν υπάρχουν και συγκεκριμένα κριτήρια που να λειτουργούν σαν πανάκεια για την εκπαιδευτική επιμόρφωση και ανάπτυξη (Evans, 1993). Τα εκπαιδευτικά προγράμματα, θα πρέπει να είναι αποτελεσματικά (Kyriakides, Creemers & Antoniou, 2009), συνδυάζοντας όμως τα θεωρητικά μοντέλα περισσότερο σαν υπόβαθρο για έναν εποικοδομητικό διάλογο, που θα αυξήσει τη στοχαστικοκριτική σκέψη, και λιγότερο ως μια σειρά δεδομένων κριτηρίων που θα οδηγήσουν στην επιτυχία. Η στοχαστικοκριτική σκέψη σύμφωνα με κάποιους ερευνητές, θα έπρεπε να βοηθά τους δασκάλους να καταλαβαίνουν καλύτερα τις πολύπλοκες δομές της τάξης (Feiman-Nemser, 1990· Zeicner & Liston, 1996). Αυτή η προσέγγιση βέβαια εμπεριέχει πολλές αδυναμίες, αλλά και πολλά πλεονεκτήματα.

Η πολυσημία του όρου στοχαστικοκριτικός (reflection) στη βιβλιογραφία, που επισημαίνεται από πολλούς μελετητές, αποτελεί μεταξύ των άλλων ένδειξη ότι όσοι τον χρησιμοποιούν διαφοροποιούνται στον τρόπο που αντιλαμβάνονται (α) τη φύση της στοχαστικοκριτικής σκέψης και πράξης, (β) το αντικείμενο της στοχαστικοκριτικής σκέψης και πράξης και (γ) τη διαδικασία εκπαίδευσης του στοχαστικοκριτικού εκπαιδευτικού (Ματσαγγούρας & Κασούτας, 2007). Γι' αυτό έχουν προταθεί πολλά σχήματα ταξινόμησης των γνωστών προσεγγίσεων με διαφορετικά όμως κριτήρια (βλ. π.χ. Tom 1985· Carr and Kemmis 1986· Schön 1987· Zeichner and Liston 1996· Grimm et al. 1990· Sparks-Langer 1992· Boud 1999· Loughran 1996). Η συγκριτική μελέτη των διαφορετικών προσεγγίσεων είναι αναγκαία, διότι συμβάλλει στη σαφέστερη οριοθέτηση και βαθύτερη κατανόηση της εννοιολογικής βάσης καθώς και των παιδαγωγικών και πολιτικών αναφορών κάθε προσέγγισης (Tom 1992· Valli 1992, xvi-xviii).

Αναφορικά με την επιστημολογική κατεύθυνση που λαμβάνει η στοχαστικοκριτική σκέψη, γίνεται διάκριση μεταξύ (α) θετικιστικής, (β) ερμηνευτικής και (γ) κριτικής κατεύθυνσης, που παραπέμπουν στα τρία ιεραρχικής μορφής επίπεδα στοχαστικοκριτικής σκέψης που έχουν ήδη αναφερθεί στο σχήμα 1 (βλ. και Ματσαγγούρας 2000· Ματσαγγούρας & Κασούτας, 2007). Η θετικιστική επιστημολογία είναι σε γενικές γραμμές η επιστημολογία της νεωτερικότητας και αντιστοιχεί στο τεχνοκρατικό επίπεδο εφαρμογής της στοχαστικοκριτικής σκέψης. Οι

αντιθετικιστικές κατευθύνσεις της ερμηνευτικής και της κριτικής επιστημολογίας εκφράζουν ικανοποιητικά μερικές από τις κυρίαρχες θέσεις της μετανεωτερικότητας. Η μεν ερμηνευτική κατεύθυνση δίνει έμφαση στην εμπλοκή της στοχαστικοκριτικής σκέψης σε επίπεδο πλαισίου, η δε κριτική κατεύθυνση εστιάζει στο διαλεκτικό επίπεδο προβληματισμού. Οι τρεις επιστημολογικές κατευθύνσεις διαφοροποιούν την οπτική προσέγγισης των εκπαιδευτικών θεμάτων, αλλά επιπλέον και τον τρόπο αξιοποίησης της επιστημονικής και της εμπειρικο-βιωματικής γνώσης στη μελέτη των θεμάτων αυτών.

Στον πίνακα 2 (από το Ματσαγγούρας & Κασούτας, 2007: 329) παρουσιάζεται ένα ταξινομικό σύστημα που προκύπτει από το συνδυασμό του άξονα της επιστημολογικής κατεύθυνσης και του άξονα του επιπέδου της εκπαίδευσης στο οποίο εφαρμόζονται. Αναφορικά με τον άξονα του επιπέδου της εκπαίδευσης το μεσο- και μακρο- επίπεδο έχουν ενωθεί, ενώ η προσωπική θεωρία και πρακτική του εκπαιδευτικού που εντάσσεται στο μικρο- επίπεδο αποτελεί ξεχωριστή κατηγορία λόγω της έκτασης και της σημασίας που της αποδίδεται στα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών που στοχεύουν στην καλλιέργεια της στοχαστικοκριτικής σκέψης. Παραδείγματα προγραμμάτων (με όλη τη σχετικότητα που ενέχεται δεδομένου ότι πολλά από αυτά συνδυάζουν δύο ή και τρεις κατευθύνσεις για να μην είναι μονοδιάστατα) παρατίθενται με τη μορφή παραπομπών εντός των φατνίων.

Πίνακας 2: Ταξινόμηση προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών (Ματσαγγούρας & Κασούτας, 2007: 329)

Αξόνες Επιστημολογικοί					
Ταξινόμηση Προσεγγίσεων - Αντιπροσωπευτικά Προγράμματα		Θετικιστική Κατεύθυνση	Ερμηνευτική Κατεύθυνση	Κριτική Κατεύθυνση	
Αξόνες Πεδίου	Μικρο-Επίπεδο Σχολικής Τάξης	<ul style="list-style-type: none"> ● Περιεχόμενο ● Διαδικασία ● Πλαίσιο ● Προϊόντα 	(Freiberg & Waxman 1990· Wilson, 1992 Cruickshank 1985· McCaleb, Barko et al. 1992)	(Noddings 1986· Sanders & McCutcheon 1986· Wilson et al.1987· MacKinnon 1987· Oja et al. 1992·Duckworth 1987)	(Goodman 1986· Kleinfeld & Noordhoff 1988)
	Μακρο-Επίπεδο Εκπαιδευτικού Συστήματος	Ζητήματα: <ul style="list-style-type: none"> ● Κοινωνικά ● Πολιτικά ● Ηθικά 		(Noordhoff & Kleinfel 1990· Ciriello, Valli et al. 1992)	(King & Ladson-Billings 1988)
	Η Προσωπική Θεωρία και Πρακτική του Εκπαιδευτικού	<ul style="list-style-type: none"> ● Παραδοχές ● Επιλογές ● Παιδαγωγικός εαυτός 	(Gentile 1988)	(Hultgren 1987· McMahan 1997)	(Giroux & McLaren 1986· Zeichner & Liston, 1987) Van Mannen 1977· Smyth 1986· Carr & Kemmis 1986· Valli 1990)

Τα στοιχεία του πίνακα 2 εμπλουτίστηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν εκ νέου ώστε να αποδίδονται και στις 5 οπτικές των Zeichner και Liston (1996: 53-62) όπως παρουσιάζονται στον πίνακα 3 που ακολουθεί:

Πίνακας 3: Ταξινόμηση προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών

		ΑΞΟΝΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΚΟΙ								
		Θετικιστική Κατεύθυνση			Ερμηνευτική Κατεύθυνση			Κριτική Κατεύθυνση		
		<i>Μικρο-Επίπεδο Σχολικής Τάξης</i>	<i>Μάκρο-Επίπεδο Εκπαιδευτικού Συστήματος</i>	<i>Προσωπική Θεωρία Εκπαιδευτικού</i>	<i>Μικρο-Επίπεδο Σχολικής Τάξης</i>	<i>Μάκρο-Επίπεδο Εκπαιδευτικού Συστήματος</i>	<i>Προσωπική Θεωρία Εκπαιδευτικού</i>	<i>Μικρο-Επίπεδο Σχολικής Τάξης</i>	<i>Μάκρο-Επίπεδο Εκπαιδευτικού Συστήματος</i>	<i>Προσωπική Θεωρία Εκπαιδευτικού</i>
ΟΠΤΙΚΕΣ ΚΑΤΑ LISTON & ZEICHNER	Ακαδημαϊκή	Pasch et al. 1990		Morine- Dershimer 1989· Hollingsworth, 1990	Sanders & McCutcheon 1986· Wilson et al.1987			Goodman 1986·		Valli 1990
	Κοινωνική Αποτελεσματικότητα	Sparks-Langer et al. 1990· Simmons et al. 1989· Freiberg & Waxman 1990· Cruickshank 1985· McCaleb, et al. 1992·		Gentile 1988	MacKinnon 1987	Ciriello, Valli et al. 1992	McMahon 1997	Kleinfeld & Noordhoff 1988	King & Ladson-Billings 1988	Smyth 1986· Carr & Kemmis 1986·
	Αναπτυξιακή	Wilson, 1992			Oja et al. 1992			Ross, 1989		Zeichner & Liston, 1987· Van Mannen 1977
	Κοινωνιοκριτική				Noddings 1986· Duckworth 1987	Noordhoff & Kleinfel 1990·		Ross, 1989		Giroux & McLaren 1986·
	Γενική						Cochran-Smith & Lytle, 1990· Hultgren 1987			

Ένα μεγάλο πλεονέκτημα της στοχαστικοκριτικής σκέψης είναι ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα, να αξιολογήσουν εκ νέου την ποιότητα της δουλειάς τους, υιοθετώντας πιο ποιοτικά εργαλεία, με τα οποία εμβαθύνουν στην ίδια τους την διδακτική πράξη. Συνειδητοποιούν καλύτερα τις ηθικές επιπτώσεις της διδασκαλίας τους μέσα στην τάξη, και επανεξετάζουν τις ίδιες τους τις πεποιθήσεις. Αναπλαισιώνουν, έτσι, τις εμπειρίες τους και οδηγούνται σε μια πιο δημιουργική προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη (Munby & Russell, 1990), καθώς δρουν πιο αυτόνομα και ενεργητικά.

Επίσης, σύμφωνα με τον Day (2002), υπάρχουν τρεις κύριοι λόγοι, για τους οποίους η στοχαστικοκριτική σκέψη γίνεται όλο και πιο απαραίτητο εργαλείο στο χώρο της εκπαίδευσης. Ο πρώτος, αφορά τη *φύση της διδασκαλίας*. Η διδασκαλία είναι μια αρκετά περίπλοκη διαδικασία. Είναι «τέχνη», είναι επιστήμη, όπου συγκεκριμένες θεωρίες και δεδομένη εμπειρική γνώση αξιολογούνται και λαμβάνονται υπόψη, και έτσι ο εκπαιδευτικός γίνεται πιο σκεπτόμενος. Χωρίς αυτό, δεν θα υπήρχε περαιτέρω βελτίωση. Ο δεύτερος λόγος είναι ότι χρησιμοποιώντας τη στοχαστικοκριτική σκέψη, τα άτομα αποκτούν μεγαλύτερη *αυτογνωσία* και βρίσκονται σε μια διαρκή πρόκληση με τον εαυτό τους (Johnston & Badley, 1996). Ο τρίτος και τελευταίος λόγος σύμφωνα με τον Day (2002), σχετίζεται με την ιδέα ότι η στοχαστικοκριτική σκέψη και δράση θεωρείται κεντρική για τους ερευνητές δασκάλους, που αναπτύσσουν *συνεργατική έρευνα* με φορείς εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Αυτό είναι πολύ σημαντικό, γιατί τους αποκαθλώνει από το ρόλο της απλής, πιστής εφαρμογής των υπάρχοντων θεωρητικών δομών στην διδακτική τους πράξη.

Αξιοποιώντας την παραπάνω άποψη περαιτέρω, οι Forde, McMahon, McPhee και Patrick (2006), υποστηρίζουν ότι οι δάσκαλοι χρειάζονται να διαμορφώνουν συνεχώς νέες προσωπικές ταυτότητες. Η στοχαστικοκριτική σκέψη και η έρευνα δημιουργούν καλύτερες πρακτικές μέσα στις οποίες γίνονται σαφέστερα αντιληπτές οι ανάγκες των ίδιων των μαθητών. Η καλή διδασκαλία σύμφωνα με τον Hargreave (1997: 12), περιλαμβάνει εκτός από τα παραπάνω και συναισθηματική δουλειά. Εμπεριέχει ευχαρίστηση, πάθος, δημιουργία, πρόκληση και χαρά..

Όποιες κι αν είναι οι θεωρητικές συζητήσεις για τη στοχαστικοκριτική σκέψη και τα οφέλη της, θα πρέπει να ερευνάται το αποτέλεσμα στη διδασκαλία και στη μάθηση και να αναγνωρίζονται οι πιθανοί περιορισμοί που προκύπτουν (π.χ. Bierman et al., 2008· Buczynski & Hansen, 2010· Domitrovich et al., 2009· Sprinthall et al., 1996· Yoon et al., 2007).

Κύρια κριτική της στοχαστικοκριτικής προσέγγισης, είναι ότι δεν υποστηρίζεται από μια θεωρητική τεκμηρίωση αναφορικά με το ποιές διδακτικές ικανότητες θα μπορούσαν να αναπτυχθούν. Επίσης δεν είναι ξεκάθαρο πάνω σε τι καλούνται να εφαρμόσουν τη στοχαστικοκριτική τους σκέψη οι εκπαιδευτικοί ώστε να γίνουν καλύτεροι δάσκαλοι (Cornford, 2002).

Η γενικότερη και ακαθόριστη φύση της στοχαστικοκριτικής προσέγγισης έχει επισημανθεί και από τους Cruickshank και Metcalf (1990: 485), οι οποίοι τονίζουν ότι όλες οι προσεγγίσεις *«στοχεύουν να προετοιμάσουν τους δασκάλους να γίνουν πιο στοχαστικοκριτικοί»*. Σύμφωνα με κάποιες μελέτες, η στοχαστικοκριτική σκέψη πρέπει να είναι ευρεία και λεπτομερής για να είναι και παραγωγική (Luttenberg & Bergen, 2008). Πρέπει να είναι εσωτερικά και εξωτερικά οριοθετημένη (Conway, 2001). Όμως, πολλές φορές η στοχαστικοκριτική σκέψη δε συνδέεται με την διδακτική πράξη (Kaasila & Lauriala, 2012).

Το ερώτημα το οποίο πρέπει να απαντηθεί, είναι ποιές είναι οι σημαντικές πλευρές της στοχαστικοκριτικής σκέψης, οι οποίες μπορούν να διευκολύνουν την εκπαιδευτική ανάπτυξη και να βελτιώσουν τη διδακτική ποιότητα (Cornford, 2002· Cruickshank & Metcalf, 1990· Smith & Hatton, 1992b).

5.7 Στοχαστικοκριτική σκέψη ή δράση;

Στη «διαμάχη» ανάμεσα στη στοχαστικοκριτική σκέψη και τη στοχαστικοκριτική δράση, φαίνεται να είναι ευρέως αποδεκτό ότι η στοχαστικοκριτική σκέψη είναι μια ιδιαίτερη μορφή σκέψης (Kremer-Hayon, 1988· Waxman, Freiberg, Vaughan, & Weil, 1988· McNamara, 1990· Sparks-Langer & Colton, 1991). Στο έργο του Dewey υπάρχει ο ορισμός «στοχαστικοκριτική δράση», εννοώντας την ερμηνεία των λύσεων που δίνονται σ' ένα πρόβλημα. Οι περισσότεροι ερευνητές του θέματος, ενδιαφέρονται για τον ολοκληρωμένο κύκλο του επαγγελματικού έργου συνυφασμένο με το στοχασμό, ο οποίος οδηγεί σε τροποποιημένη δράση (Gore & Zeichner, 1984· Noffke & Brennan, 1988). Η

στοχαστικοκριτική δράση είναι συνυφασμένη με μια συνεχή και προσεκτική θεώρηση της διδακτικής πράξης, υπό το πρίσμα της γνώσης, των πεποιθήσεων, υποδεικνύοντας έτσι μοντέλα συμπεριφορών με οξυδέρκεια, υπευθυνότητα και ολοκληρωτική αφοσίωση (Noffke & Brennan, 1988).

Ο Schön (1983· 1987) στο έργο του υποστηρίζει ότι οι επαγγελματίες θα έπρεπε να μάθουν να αναπλαισιώνουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, να ελέγχουν τις ποικίλες ερμηνείες, και να τροποποιούν τις δράσεις τους ως αποτέλεσμα. Ηθικές και λογικές διεργασίες είναι απαραίτητες προκειμένου να ληφθούν οι κατάλληλες αποφάσεις για δράση.

Ένα άλλο σημαντικό θέμα στη διαμάχη αυτή, αποτελεί το χρονικό πλαίσιο στο οποίο η «στοχαστικοκριτική σκέψη και δράση» πραγματοποιούνται. Η «στοχαστικοκριτική σκέψη κατά τη δράση» σύμφωνα με τον Schön (1983· 1987), είναι μια ταυτόχρονη κριτική σκέψη και δράση, εννοώντας ότι ένας επαγγελματίας που έχει φτάσει σε ένα ανταγωνιστικό στάδιο, είναι ικανός να σκέφτεται ευσυνείδητα τα γεγονότα που συμβαίνουν και να τροποποιεί τη δράση του σχεδόν άμεσα. Άλλες μορφές δράσης περιλαμβάνουν έναν αναδρομικό στοχασμό για τα γεγονότα που συνέβησαν.

Κάποια μοντέλα όπως η «τεχνοκρατική στοχαστικοκριτική σκέψη» (Cruikshank, 1985· Killen, 1989) μοιάζουν να βασίζονται στη σκέψη για τις ικανότητες, την επάρκεια, με απώτερο στόχο να αξιολογείται η αποτελεσματικότητά τους αμέσως μετά την πρώτη απόπειρα ερμηνείας, και να γίνονται οι απαιτούμενες αλλαγές στη συμπεριφορά. Άλλα μοντέλα (Gore & Zeichner, 1991· Smith & Lovat, 1991) βασίζονται στην ενθάρρυνση της απελευθέρωσης σε ένα συγκριτικά εκτεταμένο χρόνο για τους σκοπούς της δράσης, με μια διερευνητική ματιά των εναλλακτικών που μπορούν να εφαρμοστούν στο μέλλον. Κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η στοχαστικοκριτική σκέψη περιλαμβάνει τη συνειδητή αποστασιοποίηση από μια δραστηριότητα, που ακολουθείται από μια ευδιάκριτη περίοδο διαλογισμού (Boud, Keogh, & Walker, 1985· Buchmann, 1990· Pugach, 1990).

Όσον αφορά τη στοχαστικοκριτική σκέψη και την επίλυση των προβλημάτων, είναι αποδεκτό ευρέως ότι η στοχαστικοκριτική σκέψη στοχεύει να βρίσκει λύσεις σε πραγματικές καταστάσεις και προβλήματα (Adler, 1991· Calderhead, 1989· Cutler, et

al., 1989). Βέβαια προκύπτουν ερωτήματα για το εάν τελικά η επίλυση προβλημάτων αποτελεί ένα έμφυτο στοιχείο της στοχαστικοκριτικής σκέψης. Κάποιοι υπέρμαχοι αυτής της άποψης, λένε ότι είναι η ουσιαστική φύση της, δηλαδή η σκέψη για τη δράση. Κάποιες προσεγγίσεις που ονομάζονται στοχαστικοκριτικές και χρησιμοποιούνται τελευταία, όπως για παράδειγμα η χρήση περιοδικών ή οι μελέτες ομάδων, αν και ενθαρρύνουν την αντίδραση σε πρακτικά γεγονότα, συχνά δεν οδηγούνται στη λύση συγκεκριμένων πρακτικών προβλημάτων (Hatton and Smith, 1995).

5.7.1 Τέσσερα επίπεδα στοχαστικοκριτικής πράξης:

Οι δάσκαλοι πρέπει να πάρουν τον έλεγχο της επαγγελματικής τους ζωής, αναπτύσσοντας τη συστηματική συνήθεια της στοχαστικοκριτικής σκέψης για τη δουλειά τους (Larrivee, 2008).

Η στοχαστικοκριτική σκέψη και πράξη αναφέρεται σε ποικίλες πρακτικές, περιλαμβάνοντας από μία απλή ανάλυση του μαθήματος, μέχρι το στοχασμό για τις ηθικές, κοινωνικές και πολιτικές επιπτώσεις της διδακτικής πράξης. Επίσης, βοηθά στην καθημερινή λήψη αποφάσεων και στην επίλυση προβλημάτων (Larrivee, 2008). Η στοχαστικοκριτική σκέψη και πράξη είναι ένα σύνολο γνώσεων, ικανοτήτων και συμπεριφορών.

Η εκτεταμένη ποικιλία των ερμηνειών και κατηγοριοποίησης της στοχαστικοκριτικής σκέψης, συνιστά αρκετά περίπλοκη τη συστηματοποίηση των διαφόρων ερευνητικών ευρημάτων και έχει οδηγήσει σε προσπάθειες για ορισμό διαφορετικών τύπων της. Οι παραπομπές σε πολυάριθμα επίπεδα, στάδια, προσανατολισμούς, είναι ενδεικτικές για το ότι η στοχαστικοκριτική σκέψη είναι γενικά μια ιδιαίτερη διαδικασία. Πρόσφατα, δεν υπάρχει καμία κοινά αποδεκτή ορολογία που να χρησιμοποιείται για να ορίσει τα ποικίλα επίπεδα στην ανάπτυξη της στοχαστικοκριτικής σκέψης και πράξης, γεγονός που επιτείνει την ανάγκη για τη δημιουργία μιας κοινής γλώσσας (Larrivee, 2008).

Νωρίτερα προσπάθειες για να οριστούν οι τύποι της στοχαστικοκριτικής σκέψης έγιναν από το Van Manen (1977) και τον Schön (1983). Ο Van Manen πρότεινε μια ιεραρχία τριών επιπέδων, την τεχνική, την πρακτική, και την κριτική στοχαστικοκριτική σκέψη. Ο Schön με το διαχωρισμό του, υποστήριξε ότι οι

δάσκαλοι πρέπει να υιοθετήσουν μια “μετα-σκέψη”, εξετάζοντας τη δράση τους εκ των υστέρων.

Οι πιο διαδεδομένοι ορισμοί των τριών επιπέδων (βλ. και Σχήμα 1) σε όλη τη βιβλιογραφία είναι (π.χ. Day, 1993· Farrell, 2004· Handal & Lauvas, 1987· Jay & Johnson, 2002· Van Manen, 1977· Κασούτας, 2004):

1. Ένα αρχικό επίπεδο που επικεντρώνεται στις ικανότητες και λειτουργίες της διδασκαλίας, όπου τα γεγονότα της διδασκαλίας αντιμετωπίζονται μεμονωμένα.
2. Ένα πιο προηγμένο επίπεδο όπου χρησιμοποιούνται η θεωρία και η λογική για την τρέχουσα διδακτική πράξη.
3. Μια υψηλότερη διάταξη, όπου οι δάσκαλοι εξετάζουν τις ηθικές, κοινωνικές και πολιτικές συνέπειες της διδασκαλίας τους.

Η Larivee (2004) προτείνει τέσσερα επίπεδα της στοχαστικοκριτικής σκέψης, υιοθετώντας την παρακάτω ορολογία: (α) Προ-στοχαστικοκριτική σκέψη, (β) επιφανειακή στοχαστικοκριτική σκέψη, (γ) παιδαγωγική στοχαστικοκριτική σκέψη και (δ) κριτική στοχαστικοκριτική σκέψη στα οποία εντάσσει τα διάφορα είδη στοχαστικοκριτικών πράξεων.

Προ-στοχαστικοκριτική σκέψη:

Σε αυτό το επίπεδο οι δάσκαλοι λειτουργούν στις καταστάσεις αυτόματα, χωρίς συνειδητή σκέψη για πιθανές εναλλακτικές αντιδράσεις. Θεωρούν δηλαδή τις καταστάσεις δεδομένες, χωρίς περαιτέρω αμφισβήτηση και χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες των μαθητών τους.

Επιφανειακή στοχαστικοκριτική σκέψη:

Εδώ γίνεται αναφορά στις στρατηγικές και στις μεθόδους που χρησιμοποιούνται για να επιτευχθούν προγραμματισμένοι στόχοι. Οι δάσκαλοι ασχολούνται περισσότερο με το ποια μέθοδος είναι αποτελεσματικότερη, παρά με την καθαυτή αξία των στόχων. Γι' αυτό το επίπεδο συναντώνται και οι ορισμοί τεχνοκρατική (βλ. π.χ. Day, 1993· Farrell, 2004· Hatton & Smith, 1995· Schön, 1983· Valli, 1997), και αναλυτική στοχαστικοκριτική σκέψη (Jay & Johnson, 2002).

Παιδαγωγική στοχαστικοκριτική σκέψη:

Το επίπεδο αυτό έχει ονομαστεί με πολλούς τρόπους: πρακτική στοχαστικοκριτική σκέψη (Van Manen, 1977), θεωρητική (Day, 1993), απελευθερωτική (Valli, 1997), συγκριτική (Jay & Johnson, 2002), και θεμελιώδης (Farrell, 2004). Ο όρος παιδαγωγική, επιλέχθηκε σαν ένας πιο περιεκτικός όρος που συγχωνεύει και τις άλλες ιδέες, προκειμένου να δημιουργηθεί ένα υψηλότερο επίπεδο, βασισμένο στη γνώση της διδασκαλίας, στη θεωρία και την έρευνα. Σε αυτό το επίπεδο, της παιδαγωγικής στοχαστικοκριτικής σκέψης, οι δάσκαλοι αναστοχάζονται τους εκπαιδευτικούς στόχους, τις θεωρητικές προσεγγίσεις και τις συνδέσεις μεταξύ θεωρητικών αρχών και πρακτικών. Ειδικότερα, οι δάσκαλοι προσπαθούν να έχουν μια συνέπεια σε αυτό που πιστεύουν ότι πράττουν και σε αυτό που πραγματικά πράττουν μέσα στην τάξη.

Κριτική στοχαστικοκριτική σκέψη:

Σε αυτό το επίπεδο, οι δάσκαλοι σκέφτονται τις ηθικές επιπτώσεις των πρακτικών τους στους μαθητές μέσα στην τάξη. Οι δάσκαλοι σκέπτονται τις πρακτικές τους μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο και αγωνίζονται να γίνουν πιο συνειδητοί για τις ποικίλες συνέπειες των πράξεων τους. Περιλαμβάνει δηλαδή την εξέταση τόσο των προσωπικών, όσο και των επαγγελματικών συστημάτων ιδεών.

Οι Hatton και Smith (1995) αναφέρονται γι' αυτό τον τύπο της στοχαστικοκριτικής σκέψης ως διαλογική, η Valli (1997) ως προσωποκεντρική (personalistic) και ο Day (1999) ως ενδοπροσωπική. Όλα τα παραπάνω υπογραμμίζουν την αξία του διαλόγου με τον εαυτό μας. Είναι αδύνατον να κατανοήσουμε τους άλλους, αν πρώτιστα δεν κατανοήσουμε τον εαυτό μας, και γι' αυτό, η αυτοανάλυση είναι καίρια παράμετρος της κριτικής στοχαστικοκριτικής σκέψης. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει τις δημοκρατικές αρχές και την αυτοανάλυση των εκπαιδευτικών, καθώς και την προσεκτική εξέταση των επιπτώσεων στους μαθητές και στη διαδικασία της μάθησης (Larrivee, 2005). Η κοσμοθεωρία, η κατανόηση των ικανοτήτων των μαθητών, η αναγνώριση ότι προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά και μορφωτικά περιβάλλοντα, καθώς και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών, καθοδηγούν και διαμορφώνουν τη συμπεριφορά τους.

Η ανάπτυξη της στοχαστικοκριτικής σκέψης είναι μια συνεχής ελικοειδής διαδικασία, στην οποία κάθε στοιχείο μιας κριτικής πρακτικής συμπεριλαμβάνεται σε μια αμφίδρομη διαδικασία αλλαγής και ανάπτυξης (Reagan et al., 2000). Τα αυξανόμενα επίπεδα συνεπάγονται και ανώτερες μορφές σκέψης, και άρα μια μετακίνηση από απλά πρακτικά θέματα, σε ανώτερα συστήματα αξιών (Jay, 2003). Τα τρία επίπεδα του Van Manen μπορούν να θεωρηθούν σα μια παράλληλη ανάπτυξη του αρχάριου δασκάλου σε έναν άξιο γνώστη και έπειτα σε έναν ειδήμονα (Larrivee, 2008). Η διδασκαλία είναι κυρίως ένα ηθικό εγχείρημα, στο οποίο οι δάσκαλοι καλούνται να χειριστούν θέματα αγαθοσύνης και αλήθειας (Larrivee, 2006). Ο στόχος της στοχαστικοκριτικής πρακτικής είναι ο εκπαιδευτικός να σκέπτεται κριτικά για τις ίδιες του τις ιδέες, τις διδακτικές επιλογές του και δράσεις.

Κεφάλαιο 6^ο: Προσωπική Επιστημολογία

6.1 Εισαγωγή

Ο ρόλος της Προσωπικής Επιστημολογίας (personal epistemology) στη διανοητική ανάπτυξη, τη μάθηση και την εκπαίδευση έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης τις τελευταίες δεκαετίες στις Η.Π.Α. και σχετικά πρόσφατα έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης από ερευνητές και σε άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα (Hofer, 2008). Με τον όρο «Προσωπική Επιστημολογία» οι ερευνητές αναφέρονται στο ενδιαφέρον της επιστήμης για τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται τη γνώση και τη μάθηση (Hofer & Pintrich, 2002a; Hofer, 2008). Ο όρος αποτελεί μία προσπάθεια να καλυφθεί το μεγάλο εύρος των ερευνών που έχουν διεξαχθεί από διαφορετικά γνωστικά πεδία, με ποικίλη ορολογία, ακολουθώντας διαφορετικά επιστημολογικά παραδείγματα (Hofer, 2004) και εκφράζοντας πολλαπλά ερευνητικά ενδιαφέροντα (Hofer & Pintrich, 2002b). Αυτό που είναι κοινό σε όλες τις έρευνες, όμως, είναι μία ψυχολογική προσέγγιση στο πεδίο της επιστημολογίας που εστιάζει στις πεποιθήσεις των ατόμων σχετικά με το τι θεωρείται γνώση, που εδράζει, πώς μαθαίνει κανείς και, τέλος, πώς δημιουργείται και αξιολογείται η γνώση (Hofer, 2008). Οι ερευνητές που προέρχονται από το πεδίο της αναπτυξιακής ψυχολογίας παραδοσιακά εκφράζουν ένα ενδιαφέρον για τα μοτίβα και τις ακολουθίες που παρουσιάζουν τα άτομα με την πάροδο του χρόνου στην αντίληψή τους για την επιστημολογία ενώ οι ερευνητές που έχουν ως αφετηρία τους τη μαθησιακή ψυχολογία και την εκπαίδευση δείχνουν ένα ενδιαφέρον για τον τρόπο με τον οποίο η Προσωπική Επιστημολογία επηρεάζει τις γνωστικές διαδικασίες της σκέψης (π.χ. λογική, αφαιρετική, στοχαστικοκριτική, λύση προβλημάτων). Ουσιαστικά η Προσωπική Επιστημολογία είναι το σύστημα των επιστημικών (epistemic beliefs) και επιστημολογικών (epistemological beliefs) παραδοχών ή πεποιθήσεων που διατηρεί ένα άτομο.

Το βασικό, επομένως, ερώτημα που τίθεται από την επιστήμη της ψυχολογίας αναφορικά με την προσωπική επιστημολογία είναι πώς τα άτομα αποκτούν γνώση για ένα θέμα, αλλά και πώς η γνώση αυτή αλληλεπιδρά με άλλες γνωστικές διαδικασίες, σκέψης και συλλογισμού (Hofer & Pintrich, 1997).

Σύμφωνα με την Kitchener (2002), οι επιστημολογικές παραδοχές ενός ατόμου είναι οι απόψεις του αναφορικά με θέματα που εμπíπτουν στο αντικείμενο της επιστημολογίας και τη μελέτη για τη φύση της γνώσης. Όσον αφορά τη στοχαστικοκριτική σκέψη, οι επιστημολογικές παραδοχές ενδέχεται να αποτελούν παράγοντα που επηρεάζει τόσο τις γνωστικές διαδικασίες μάθησης ενός ατόμου, όσο και τη στάση του σχετικά με την αξιοποίηση της στοχαστικοκριτικής σκέψης καθώς και τη σχετική συμπεριφορά του. Ομοίως, οι επιστημολογικές παραδοχές ορίζονται σύμφωνα με τους Hofer & Pintrich (1997) ως οι απόψεις ενός ατόμου για τη φύση της γνώσης και τον τρόπο απόκτησης της γνώσης οι οποίες φαίνεται ότι αποτελούνται από πολλαπλές διαστάσεις, τέσσερις από τις οποίες εμφανίζουν κάποια συνάφεια μέσα στην υπάρχουσα βιβλιογραφία.

6.2 Ιστορική Ανασκόπηση

Μια σύντομη ιστορική ανασκόπηση, αποκαλύπτει αρκετά μοντέλα που περιγράφουν τις επιστημολογικές παραδοχές, τα οποία αναπτύχθηκαν κυρίως από το 1970 κι έπειτα.

Πρώτα, αναπτύχθηκαν μοντέλα σαφώς επηρεασμένα από τη θεωρία των σταδίων γνωστικής ανάπτυξης του Piaget (βλ. και Κολιάδης, 1997: 106-137). Τα μοντέλα αυτά θεωρούν ότι οι επιστημολογικές παραδοχές, παρά την πολυπλοκότητά τους, βρίσκονται σε μία συνάφεια και αλληλεξάρτηση η οποία μάλιστα έχει και δομή ανάπτυξης-εξέλιξης της σκέψης που επιτρέπει την ολοκληρωμένη περιγραφή τους σε διακριτά στάδια. Υπό αυτήν την έννοια οι επιστημολογικές παραδοχές παρουσιάζονται με μονοδιάστατο τρόπο (αυτό των σταδίων) από τα μοντέλα αυτά. Στα μονοδιάστατα μοντέλα, συμπεριλαμβάνονται αυτά του Perry (1970) για τη διανοητική και ηθική ανάπτυξη στα οποία στηρίζονται με τον ένα ή άλλο τρόπο τα περισσότερα μεταγενέστερα μονοδιάστατα μοντέλα. Έπειτα, αντίστοιχα ακολουθούν το θεωρητικό μοντέλο των Belenky, Clinchy, Goldberger, και Tarule (1986) που αφορά τον τρόπο απόκτησης γνώσης των γυναικών, το μοντέλο του επιστημολογικού στοχασμού της Baxter Magolda (1992), το μοντέλο αξιολόγησης της στοχαστικοκριτικής σκέψης των King και Kitchener (1994), καθώς και το επιστημολογικό μοντέλο της αιτιολόγησης της Kuhn (1991). Τα παραπάνω μοντέλα περιέγραψαν την προσωπική επιστημολογία μονοδιάστατα (Buehl, 2008), όπως έχει ήδη αναφερθεί, υπό τη μορφή θεωρίας σταδίων που συμμορφώνεται μορφολογικά στα πρότυπα της θεωρίας των σταδίων γνωστικής ανάπτυξης του Piaget και μπορούν

να ενταχθούν ομαλά σε μία πιθανή «ενοποιημένη» θεωρία γνωστικής αναπτυξιακής ψυχολογίας.

Η προσωπική επιστημολογία σύμφωνα με την Schommer (1990) μπορεί να οριστεί ως ένα σύνολο απόψεων, οι οποίες ενδέχεται και να μη σχετίζονται μεταξύ τους. Ακολουθώντας αυτήν την παραδοχή, πολλοί ερευνητές έχουν προτείνει να αναδειχθούν διαφορετικές διαστάσεις των απόψεων, ώστε να αποσαφηνιστεί η φύση των επιστημολογικών παραδοχών.

6.3 Μονοδιάστατα μοντέλα της Προσωπικής Επιστημολογίας

Τα μονοδιάστατα μοντέλα ήταν αυτά που αναπτύχθηκαν πρώτα. Θα παρουσιαστούν συνοπτικά εδώ:

- το μοντέλο που προτάθηκε από τον Perry (1970)
- «Ο γυναικείος δρόμος για τη γνώση» (Belenky et al., 1986).
- το μοντέλο επιστημολογικού στοχασμού της Marcia Baxter Magolda (1992),
- το μοντέλο αξιολόγησης της στοχαστικοκριτικής σκέψης των King και Kitchener (1994),
- και το μοντέλο αιτιολόγησης επιχειρημάτων της Kuhn (Hofer & Pintrich, 1997).

6.3.1 Το μοντέλο του Perry:

Το μοντέλο του Perry (1970) ακόμα και σήμερα παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και κατέχει ξεχωριστή θέση ανάμεσα στις υπόλοιπες θεωρίες. Έχει υιοθετήσει πάρα πολλά στοιχεία από τον Piaget. Σε αντίθεση με αυτόν, συνεχίζει τη μελέτη από την ενηλικίωση του ατόμου και μετέπειτα. Ο Perry (1970) όπως και ο Piaget (βλ. και Κολιάδης, 1997: 106-137) κάνει λόγο για αφομοίωση και προσαρμογή-συμμόρφωση, ενώ και οι δύο θεωρίες τονίζουν τη μετάβαση του ατόμου από τον εγωκεντρισμό στην κατανόηση του περιβάλλοντος.

Στις αρχές της δεκαετίας του '50, ο William Perry (1970) ξεκίνησε να ερευνά, μέσω μακροχρόνιων συνεντεύξεων, πώς οι ίδιοι οι μαθητές ερμηνεύουν τις εκπαιδευτικές τους εμπειρίες. Σε μια δεύτερη μελέτη που πραγματοποίησε μαζί με τους συναδέλφους του, δημιούργησαν ένα αρθρωτό αναπτυξιακό σχέδιο (Ya- Ting Teng, 2010).

Το μοντέλο αυτό περιλαμβάνει εννέα θέσεις γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης, οι οποίες είναι τυπικά κατηγοριοποιημένες σε τέσσερες διαδοχικές ομάδες: (α) Δυαδισμός (θέσεις: 1 & 2), (β) Πλουραλισμός (θέσεις 3 & 4α) , (γ) Σχετικισμός (θέσεις 4β, 5 & 6), και (δ) Δέσμευση στο σχετικισμό (θέσεις 7, 8 & 9).

Ο **δυαδισμός** περιλαμβάνει την πρώτη και τη δεύτερη θέση, όπου οι αυθεντίες είναι οι κάτοχοι της αλήθειας και μεταφέρουν τη γνώση τους στον μαθητεύομενο. Στην πρώτη θέση μια μονοδιάστατη άποψη για την αλήθεια υπάρχει. Στη δεύτερη θέση, διαφορετικές προοπτικές γίνονται αποδεκτές, αλλά τα άτομα πιστεύουν ότι η γνώση είναι είτε σωστή, είτε λάθος (Ya- Ting Teng, 2010). Για όσους βρίσκονται σε αυτή τη θέση ο κόσμος είναι χωρισμένος διπολικά (σωστό–λάθος, καλό–κακό). Η αυθεντία που μπορεί να είναι (είτε ένας ειδικός επιστήμονας, είτε ο σύμβουλος κτλ.) κατέχει την απόλυτη αλήθεια. Περαιτέρω διαφωνίες δε γίνονται αποδεκτές. Το άτομο είναι προσκολλημένο στην αυθεντία, καθώς αυτή αποτελεί τη μοναδική πηγή γνώσης. Εδώ πρέπει να τονιστεί ότι από έρευνα που διεξήχθη δεν φαίνεται να υπήρχε κανένας φοιτητής που να έχει τελειώσει το 1^ο έτος σπουδών και να μπορούσε να τοποθετηθεί σε αυτήν τη θέση, η οποία όμως προκύπτει από τις θεωρητικές παραδοχές και είναι δυνατόν να υπάρχει σε άτομα στερημένα πολιτισμικά (Κασούτας, 2002).

Ο **πλουραλισμός** περιλαμβάνει τις θέσεις τρία και τέσσερα, στις οποίες οι μαθητές αποδέχονται την πολλαπλότητα της γνώσης. Υπάρχει χώρος για αμφιβολία, αλλά αυτή η αμφιβολία δεν επηρεάζει τη φύση της απόλυτης αλήθειας, καθώς η αμφιβολία θεωρείται προσωρινή. Στην τρίτη θέση η αυθεντία παραμένει το κύριο μέσο εύρεσης απαντήσεων, αλλά στην τέταρτη θέση η αυθεντία αποτελεί την πηγή των κατάλληλων μεθόδων για σκέψη και ανάλυση. Σε αυτή τη θέση οι μαθητές δέχονται ότι η γνώση δεν είναι ακόμη γνωστή και ότι μέχρι να αποκατασταθεί η αλήθεια, οι άνθρωποι έχουν το δικαίωμα να διατηρούν τις δικές τους απόψεις (Ya- Ting Teng, 2010).

Ο **σχετικισμός** εμπεριέχει τις θέσεις πέντε και έξι. Τα άτομα σε αυτήν την κατηγορία εκλαμβάνουν τη γνώση σαν κάτι έμμεσα ορισμένο και σχετικό. Στην πέμπτη θέση, οι μαθητές αναγνωρίζουν ότι η γνώση μπορεί να εκτιμηθεί. Εδώ δηλαδή το υποκείμενο έχει υιοθετήσει ένα νέο τρόπο σκέψης, σύμφωνα με τον οποίο όλη η γνώση και οι αξίες έχουν ένα πλαίσιο αναφοράς και είναι σχετικές. Οι απόψεις της αυθεντίας υπόκεινται σε κριτική ανάλυση. Πιο συγκεκριμένα, αξιολογούνται υπό το πρίσμα αποδεικτικών στοιχείων, τα οποία εντάσσονται σε ένα γενικότερο πλαίσιο

αναφοράς. Στην έκτη θέση επιπλέον, τα άτομα κατανοούν ότι έχουν μια ευθύνη να κάνουν τη δική τους εκτίμηση (Ya-Ting Teng, 2010). Ακόμη αντιλαμβάνονται ότι πρέπει να δεσμευτούν με τις δικές τους εκτιμήσεις στον κόσμο του σχετικισμού.

Στην τελική κατηγορία οι **δεσμεύσεις στο σχετικισμό** (περιλαμβάνονται οι θέσεις 7-8-9) δρουν σαν επιβεβαίωση στην ταυτότητα του ατόμου (Perry, 1970). Παρόλ' αυτά οι θέσεις σε αυτή την κατηγορία δεν ήταν ξεκάθαρα ορισμένες στο έργο του Perry (Hofer & Pintrich, 1997), και δε γίνεται κατανοητός ούτε ο τρόπος κατηγοριοποίησης, ούτε και το πώς το άτομο προχωρεί σε δεσμεύσεις στο σχετικισμό (Κασούτας, 2002).

Επιπλέον, ο Perry (1970) υπέδειξε ότι η αναπτυξιακή διαδικασία μπορεί να αντιστραφεί. Έτσι, παρουσιάζονται τρεις εκδοχές που ενδέχεται να συμβούν: η χρονοτριβή (temporizing), η υπαναχώρηση (retreat) και η διαφυγή (escape).

Με τον όρο **χρονοτριβή** περιγράφεται μία παύση στην αναπτυξιακή διαδικασία για ένα χρόνο ή και περισσότερο. Συγχρόνως το άτομο διστάζει να προχωρήσει στο επόμενο στάδιο. Με τον όρο **υποχώρηση** υποδηλώνεται ότι οι μαθητές εδραιώνονται στο δυαδισμό, επειδή εξαρτώνται σε ένα πολύ μεγάλο βαθμό από την εξουσία. Η **διαφυγή** σημαίνει ότι οι μαθητές έχουν μια παθητική συμπεριφορά, ή παρουσιάζουν μια ευκαιριακή αποξένωση, όταν αυτοί δεσμεύονται στις θέσεις 4 και 5, με στόχο να απαρνηθούν την υπευθυνότητα των δεσμεύσεών τους στη σχετική πραγματικότητα. Με άλλα λόγια το σχήμα του Perry (1970), είναι ένα δυναμικό μοντέλο, το οποίο αλλάζει στο χρόνο και κινείται σε διαφορετικές κατευθύνσεις (Ya-Ting Teng, 2010: 24-25).

Οι Hofer και Pintrich (1997) επισήμαναν διάφορους περιορισμούς στη μελέτη του Perry. «Πρώτον το δείγμα ήταν φοιτητές από την ελίτ του κολλεγίου, λευκοί άντρες που σπούδασαν στο Πανεπιστήμιο του Harvard το 1950. Δεύτερον, παρόλο που υπήρχαν τρεις θέσεις σε δέσμευση μέσα στο συσχετισμό, αυτές οι θέσεις δεν ήταν τελείως ξεκάθαρες, όπως οι χαμηλότερες. Ο τρίτος περιορισμός είναι η δυσκολία στην αξιολόγηση της διαδικασίας και της λειτουργίας του μοντέλου. Αυτό το εμπόδιο οφείλεται τόσο στην έλλειψη ιδιαιτερότητας όσο και στην έλλειψη αποτελεσματικότητας του εργαλείου καταμέτρησης» (Ya-Ting Teng, 2010: 25).

6.3.2 Το μοντέλο των: Mary Field Belenky, Blythe McVicker Clinchy, Nancy Rule Goldberger and Jill Mattuck Tarule: «Ο γυναικείος δρόμος για τη γνώση».

Σαν απάντηση στους βασικούς περιορισμούς που είχε το έργο του Perry (1970), οι Belenky, Clinchy, Goldberger, και Tarule (1986) επικεντρώθηκαν στο θέμα των γυναικών, δηλαδή στη γνωστική τους ανάπτυξη. Το ερευνητικό τους εργαλείο ήταν οι συνεντεύξεις, οι οποίες από άποψη περιεχομένου, χωρίστηκαν σε ενότητες για το φύλο, τους ρόλους, τις σχέσεις, την εκπαίδευση, τα ηθικά ζητήματα της πραγματικής ζωής, καθώς και τους τρόπους γνώσης. Βασίστηκαν στα μοντέλα των Perry (1970), Gilligan, και Kohlberg (Belenky et al., 1986).

Η θεωρία τους περιλαμβάνει πέντε επιστημολογικές θέσεις, που δεν έχουν στάδια καθώς δεν θεωρούνται καθολικές, παγκόσμιες και χρονικά αλληλοδιαδεχόμενες. Οι θέσεις αυτές για τον τρόπο που οι γυναίκες αποκτούν τη γνώση έχουν ως εξής:

Η πρώτη θέση, είναι η **σιωπή**, εννοώντας μια παθητική στάση, ύπαρξη. Ονομάστηκε έτσι, γιατί η κύρια εμπειρία που βίωναν οι γυναίκες, είτε λόγω κουλτούρας είτε με τις πράξεις των άλλων, ανεξάρτητα από τις επιστημολογικές τους θέσεις, ήταν η σιωπή.

Στη δεύτερη θέση η απόλυτη αλήθεια (**οι φωνές των άλλων**) εκφράζεται αποκλειστικά μέσω μιας εξωτερικής αυθεντίας, ενώ οι γυναίκες αρκούνται στη λήψη και στην αναπαραγωγή της γνώσης (Ya-Ting Teng, 2010). Η αυθεντία αποτελεί τη μοναδική πηγή γνώσης, όπου βεβαίως υπάρχει μόνο μία σωστή απάντηση. Αυτή η οπτική αντιστοιχεί στο δυαδισμό του Perry (Hofer & Pintrich, 1997). Ωστόσο, υπάρχει μία βασική διαφορά ανάμεσά τους, καθώς στο μοντέλο του Perry (1970), το δείγμα είναι κυρίως άντρες, ενώ εδώ αποκλειστικά γυναίκες. Στο δυαδισμό του Perry (1970), οι άντρες ταυτίζονται με την αυθεντία, ενώ οι γυναίκες αποστασιοποιούνται από αυτήν.

Η τρίτη θέση είναι η **υποκειμενική γνώση**. Αυτή η θέση είναι αντίστοιχη με την πολλαπλότητα του Perry (1970). Η αναγνώριση του εαυτού τους ως αυθεντίας ήταν η πιο σημαντική αλλαγή για τις γυναίκες (Ya-Ting Teng, 2010). Οι γυναίκες γίνονται η πηγή της γνώσης και βασίζονται πλέον στις προσωπικές τους εμπειρίες όσον αφορά τη γνώση και την αλήθεια (Belenky, et al. , 1986).

Στην επόμενη θέση, συναντάμε τη **διαδικαστική γνώση**: Εδώ οι γυναίκες υιοθετούν συστηματικές και αντικειμενικές προοπτικές για να αποκτήσουν τη γνώση. Με βάση αυτές τις διαδικασίες, διέκριναν τη σχετική αξία της αυθεντίας, και της αλήθειας. Η έμφαση δίνεται στις διαδικασίες, στις δεξιότητες και τεχνικές οι οποίες βρίσκουν εφαρμογή στην εκτίμηση της ακρίβειας που διέπει την εξωτερική αλήθεια και την αυθεντία. Οι γυναίκες εδώ χωρίζονται σε δυο υποκατηγορίες: Τις γυναίκες με αυτονομημένη μάθηση (separate knower) και τις γυναίκες με συνδεδεμένη μάθηση (connected knower).

Οι γυναίκες με *αυτόνομη μάθηση* υποθέτουν ότι ο οποιοσδήποτε μπορεί να κάνει λάθος και ότι αυτές έχουν την υποχρέωση να εξετάζουν τις ιδέες κριτικά (Ya-Ting Teng, 2010). Οι γυναίκες με αυτονομημένη μάθηση προτιμούσαν να αξιολογούν τη γνώση, δηλαδή τις θέσεις της αυθεντίας. (Belenky, et al. , 1986).

Οι γυναίκες με *συνδεδεμένη μάθηση* πιστεύουν ότι η πιο αξιόπιστη γνώση προέρχεται από την προσωπική εμπειρία και έτσι αναπτύσσουν διαδικασίες προκειμένου να μπου στη θέση της αυθεντίας και να δουν τα πράγματα μέσα από την δική της οπτική γωνία. Η κριτική που ασκούν είναι υποστηρικτική, ενώ θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι ερευνητές πιστεύουν ότι οι γυναίκες που ανήκουν στη θέση αυτή χρησιμοποιούν και τους δύο τρόπους μάθησης (αυτονομημένο και συνδεδεμένο). Αυτή η θέση είναι παρόμοια με το σχετικιστικό μοντέλο του Perry (Ya-Ting Teng, 2010· Belenky, et al. , 1986).

Η πέμπτη θέση, που είναι η **κατασκευασμένη γνώση**, αντίστοιχη της τελευταίας θέσης του μοντέλου του Perry (1970) -δέσμευση στο σχετικισμό-, αναφέρεται σε μια ενσωμάτωση υποκειμενικότητας και αντικειμενικότητας της γνώσης. Οι γνώστες μετέχουν πλέον ενεργά και έτσι η αλήθεια και η γνώση αναφέρονται στο ίδιο πλαίσιο (Ya-Ting Teng, 2010). Γνώση και εαυτός βρίσκονται σε μια αμφίδρομη σχέση. Εδώ η γνώση είναι μεταβλητή, σε μία διαρκή διαδικασία οικοδόμησης, αποικοδόμησης και αναδόμησης (Belenky, et al., 1986).

Συγκρινόμενα με τη μελέτη του Perry (1970), οι Belenky et al. (1986) επέκτειναν την κατανόηση των επιστημολογικών παραδοχών δίνοντας έμφαση στην πηγή της γνώσης και της αλήθειας. Φυσικά έχουν δεχτεί και αυτοί κριτική για το γεγονός ότι υπάρχει αποκλειστικά γυναικείο δείγμα στην έρευνα τους. Αυτό συνδυαστικά με τον παράγοντα των γυναικών που δεν ήταν στο σχολείο, καθιστά

δυσκολότερο να βγάλουμε συμπεράσματα για τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν οι γυναίκες (Hofer & Pintrich, 1997).

6.3.3 Το μοντέλο Επιστημολογικού Στοχασμού της Marcia B. Baxter Magolda:

Η Marcia Baxter Magolda (1992) συνεισέφερε στην κατανόηση της σύνθετης σκέψης στους μαθητές του κολεγίου. Η έρευνά που διεξήγαγε ήταν και με άντρες, αλλά και με γυναίκες. Βασίστηκε στη δουλειά τόσο του Perry (1970) όσο και στο μοντέλο των Belenky, Clinchy, Goldberger και Tarule (1986), αλλά και στη δουλειά των King και Kitchener (1994). Εστίασε σε επαναλαμβανόμενα πρότυπα μάθησης-κατανόησης (patterns of knowing) που έχουν σχέση με το φύλο. Το έργο της συνεχίζει ακόμη να τροφοδοτεί τον επιστημονικό διάλογο.

Το τελικό μοντέλο της Marcia Baxter Magolda (1992) περιλαμβάνει τέσσερα στάδια μάθησης (καθώς και τα μεταβατικά τους στάδια), την Απόλυτη Μάθηση (Absolute Knowing), τη Μεταβατική Μάθηση (Transitional Knowing), την Ανεξάρτητη Μάθηση (Independent Knowing) και τη Μάθηση στο Πλαίσιο (Contextual Knowing).

Για το υποκείμενο που βρίσκεται σε αυτό το στάδιο της **Απόλυτης Μάθησης** η γνώση υπάρχει ως βεβαιότητα και είναι κτήμα κάποιας αυθεντίας. Οι μαθητές όσον αφορά τη διαδικασία παραγωγής της γνώσης αντιμετωπίζουν τους εαυτούς τους ως απλούς καταναλωτές της ήδη υπάρχουσας γνώσης, όπου απλά μοιράζονται και εξηγούν το υλικό ο ένας στον άλλον. Επιπλέον αυτή η θέση οδηγεί στον κλασσικό δυαδισμό του Perry (1970) στον οποίο φαίνεται να υπάρχει το δίπολο σωστό – λάθος. Σε αυτό το στάδιο διακρίνονται δύο βασικά πρότυπα σχετιζόμενα με το φύλο, αυτό του «αποδέκτη» (receiver) της γνώσης και αυτό του «δεξιότηχνη» (master) της γνώσης.

Υπάρχουν τα άτομα που προσλαμβάνουν τη γνώση (receiver). Συχνότερα είναι οι γυναίκες, οι οποίες καταγράφουν πληροφορίες, χωρίς όμως να συμμετέχουν ενεργά στην παραγωγή της γνώσης.

Τα άτομα που αποτελούν τους «δεξιότηχνες» της γνώσης (master), είναι κατεξοχήν άντρες, οι οποίοι εστιάζουν στη λεκτική επικοινωνία και στην αλληλεπίδραση, προκειμένου να αυξήσουν και να βελτιώσουν τις γνώσεις τους. Τα άτομα που ανήκουν εδώ, περιμένουν να τους προσφερθεί η γνώση, συμμετέχοντας

όμως ενεργά, ασκώντας ταυτόχρονα και κριτική (Baxter Magolda, 1992· Ya-Ting Teng, 2010).

Στο δεύτερο στάδιο, απαντάται η **Μεταβατική Μάθηση**, στην οποία τα άτομα δέχονται ότι η γνώση είναι αβέβαιη, ενώ καταλαβαίνουν τις διαφορετικές και συχνά αλληλοσυγκρουόμενες απόψεις. Για παράδειγμα πιστεύουν ότι τα μαθηματικά και η επιστήμη είναι βέβαιες, ενώ οι ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες είναι αβέβαιες. Σύμφωνα με τη θέση αυτή, το ζητούμενο θα έπρεπε να είναι η κατανόηση της γνώσης και όχι μόνο η απλή απομνημόνευση. Τα άτομα ακούν τους άλλους και έτσι επιτυγχάνουν καλύτερη αντίληψη. Από την αξιολογική διαδικασία, τα άτομα αυτά περιμένουν την επιβεβαίωση των προσωπικών τους ιδεών (Baxter Magolda, 1992· Ya-Ting Teng, 2010). Όσον αφορά τη συσχέτιση με το φύλο παρουσιάζονται δύο βασικοί τύποι μάθησης, ο **Διαπροσωπικός (interpersonal)** και ο **Απρόσωπος (impersonal)**.

Διαπροσωπικός τρόπος μάθησης. Αυτός προσιδιάζει περισσότερο στις γυναίκες οι οποίες δίνουν μεγαλύτερη σημασία σε πιο αβέβαιες περιοχές. Εστιάζουν στις σχέσεις και στην ανταλλαγή απόψεων. Προσπαθούν να επιλύσουν το πρόβλημα της γνωστικής αβεβαιότητας που παρουσιάζεται σε κάποιες περιοχές μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους. Ο ρόλος της αυθεντίας υποβαθμίζεται σε κάποιο βαθμό, αφού πλέον οι μαθητές χρησιμοποιούν και την προσωπική τους γνώση στη μαθησιακή διαδικασία.

Απρόσωπος τρόπος μάθησης. Αυτός ο τρόπος μάθησης ταιριάζει περισσότερο στους άνδρες, οι οποίοι επικεντρώνονται στην υπεράσπιση των θέσεών τους και βρίσκονται συνεχώς σε μια πρόκληση για σκέψη. Εδώ εστιάζουν περισσότερο στην απόκτηση «δεξιότητας» στην ίδια τη μάθηση. Αν και η ομάδα των συνομηλίκων διευκολύνουν τη μάθηση, τα άτομα εδώ βασίζονται ακόμα στην αυθεντία (τον εκπαιδευτικό) προκειμένου να επιλύσουν τη γνωστική σύγκρουση και αβεβαιότητα (Ya-Ting Teng, 2010).

Όσοι ανήκουν στο στάδιο της **Ανεξάρτητης Μάθησης** δίνουν αξία στην προσωπική γνώμη του καθενός και πιστεύουν ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ελεύθεροι να διατηρούν την άποψή τους. Φυσικά διατηρούν το δικαίωμα και οι ίδιοι να διαφωνούν και να προβαίνουν στη λήψη αποφάσεων με βάση τα προσωπικά τους κριτήρια. Συνεπώς δεν υπάρχει η πίεση της πειθούς σε μια συζήτηση. Όσον αφορά το

φύλο παρουσιάζονται πάλι δύο τρόποι μάθησης, ο **διατομικός τρόπος μάθησης (interindividual)** και ο **ατομικός τρόπος μάθησης (individual)**.

Ο διατομικός τρόπος μάθησης, αποτελεί περισσότερο γυναικείο χαρακτηριστικό. Σε αυτόν δίνεται περισσότερο βάρος στις ιδέες του συνομιλητή. Οι γνώστες αξιολογούν τις απόψεις των άλλων και ενδέχεται να αλλάζουν τις απόψεις τους ανάλογα. Τα άτομα που ανήκουν εδώ περιμένουν από τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους τους να μοιράζονται τις ιδέες τους μαζί τους.

Ο ατομικός τρόπος μάθησης, ταιριάζει περισσότερο στους άνδρες και σε αυτόν δίνεται περισσότερο βάρος στις προσωπικές ιδέες παρά στις ιδέες του συνομιλητή. Οι γνώστες αγωνίζονται να ακούσουν τις απόψεις των άλλων. Όσοι ανήκουν εδώ προσδοκούν η συζήτηση να έχει επίκεντρο τις προσωπικές τους ιδέες.

Στο στάδιο **Μάθηση στο Πλαίσιο** το επίπεδο σκέψης, παρόμοιο με την τελευταία θέση του μοντέλου του Perry (1970), οι γνώστες δε διαμορφώνουν άποψη, αν πρωτύστερα δεν έχουν εξετάσει όλα τα στοιχεία στο συγκεκριμένο πλαίσιο αναφοράς. Οι ιδέες των άλλων καταρρίπτονται, αν δεν ακολουθεί η απαραίτητη κριτική ανάλυση. Η ήδη υπάρχουσα γνώση ενσωματώνεται και αξιολογείται. Οι διαφορές ανάμεσα στον τρόπο σκέψης των δυο φύλων μειώνονται, καθώς η μάθηση τοποθετείται στο πλαίσιο που συμβαίνει (Ya- Ting Teng, 2010· Κασούτας, 2002).

Το επιστημολογικό μοντέλο που παρουσιάστηκε επικεντρώνεται περισσότερο στη μάθηση κατά την ανάπτυξη της ενηλικίωσης από 18-30 έτη. Η ίδια έχει παραδεχτεί ότι χρειάζεται στο μέλλον επιπλέον έρευνα και μελέτη. (Baxter Magolda, 2002). Επιπλέον, παρόμοια με τον περιορισμό στη μελέτη του Perry (1970), το δείγμα στη μελέτη της ήταν κυρίως λευκές γυναίκες, μεσαίας τάξης. Ο βαθμός στον οποίο η επιστημολογική ανάπτυξη μεταφέρεται σε άλλους πληθυσμούς, απαιτεί περαιτέρω εξέταση. Στην έρευνά της, η Baxter Magolda (1992) διέκρινε τρεις φάσεις: στην πρώτη κατά την οποία τα άτομα χρησιμοποιούν τις αντιλήψεις των άλλων για να αποφασίσουν και αυτοί οι ίδιοι τι πιστεύουν. Στη δεύτερη, τα άτομα αναπτύσσουν τη δική τους εσωτερική αυθεντία που δέχεται επιρροές αλλά δεν ανατρέπεται από τις ιδέες των άλλων. Στην τρίτη φάση, τα άτομα επικεντρώνονται στην εδραίωση εσωτερικών απόψεων. Εδώ οι αρχές αποκτώνται με την αλληλεπίδραση (Baxter Magolda, 2002).

6.3.4 Το μοντέλο αξιολόγησης της στοχαστικοκριτικής σκέψης των King & Kitchener:

Οι King και Kitchener (1994) διεξήγαγαν μια μακροχρόνια μελέτη προκειμένου να ερευνήσουν τις θεμελιώδεις υποθέσεις που κάνουν τα άτομα για την πραγματικότητα, τη γνώση και τη διαδικασία της μάθησης. Δημιούργησαν το μοντέλο αξιολόγησης της στοχαστικοκριτικής σκέψης βασισμένοι κυρίως στο έργο του Perry (1970) και του John Dewey (King & Kitchener, 1994). Το μοντέλο αυτό ορίζεται σαν «την ανάπτυξη της περίπλοκης αξιολόγησης ανάμεσα στους προχωρημένους εφήβους και ενήλικες, και στο πώς οι επιστημολογικές υποθέσεις που κάνουν οι άνθρωποι σχετίζονται με τον τρόπο που κατανοούν και κρίνουν τα μη δομημένα ζητήματα» (King & Kitchener, 2004: 5).

Αυτή η εξελικτική διαδικασία ωρίμανσης της ανθρώπινης σκέψης, περιγράφεται στο συγκεκριμένο μοντέλο μέσα από επτά ποιοτικά διαφοροποιημένα στάδια, όπου σε κάθε στάδιο εξηγείται πώς παράγεται η γνώση και η αξιολόγηση (King & Kitchener, 2002). Τα επτά στάδια μπορούν να χωριστούν σε τρεις γενικές περιόδους: προ-στοχαστικοκριτική σκέψη (στάδια από 1 μέχρι 3), ημι-στοχαστικοκριτική σκέψη (στάδια 4 μέχρι 5), και τη στοχαστικοκριτική σκέψη (στάδια 6 μέχρι 7).

Προ- στοχαστικοκριτική σκέψη:

Όπως αναφέρθηκε από τους Hofer και Pintrich (1997), η πρώτη περίοδος (**πρώτο στάδιο**) είναι αντίστοιχη με τις αρχικές θέσεις των μοντέλων που αναφέρθηκαν παραπάνω. Στο πρώτο στάδιο, η γνώση είναι απόλυτη. Τη γνώση την αποκτά κανείς με βέβαιο τρόπο, από την άμεση παρατήρηση. Οι πεποιθήσεις δεν τεκμηριώνονται, δεδομένου ότι φαίνεται να υπάρχει άμεση σύνδεση ανάμεσα σε αυτό που πιστεύεται ότι είναι αληθινό και στην ίδια την αλήθεια. Επιπλέον οι εναλλακτικές πεποιθήσεις δεν γίνονται κατανοητές και αποδεκτές (Ya-Ting Teng, 2010).

Στο **δεύτερο στάδιο**, παρόμοιο με το δυαδισμό του Perry (1970), η γνώση είναι δυνατόν να αποκτηθεί μέσω των αισθήσεων ή μέσω της «αυθεντίας». Οι πεποιθήσεις τεκμηριώνονται κυρίως από την αντιστοιχία τους με τις πεποιθήσεις μίας «αυθεντίας».

Το **τρίτο στάδιο** δέχεται ότι η γνώση μπορεί προσωρινά να είναι αβέβαιη. Ενώ στις περιοχές που υπάρχει προσωρινή αβεβαιότητα τα άτομα προασπίζονται τις

πεποιθήσεις τους χρίζοντάς τες ως προσωπική γνώμη, στις περιοχές που υπάρχουν ήδη οι «σωστές» απαντήσεις, οι πεποιθήσεις τεκμηριώνονται με γνώμονα τις αντιλήψεις της αυθεντίας.

Ημι-Στοχαστοκριτική Σκέψη:

Στο **τέταρτο στάδιο**, το οποίο είναι παρόμοιο με την πολλαπλότητα του Perry (1970), η γνώση πάντα περιλαμβάνει ένα στοιχείο αβεβαιότητας και η αιτιολόγησή της επιτυγχάνεται τόσο με τη χρήση της λογικής, όσο και των αποδεικτικών στοιχείων. Τα επιχειρήματα και η επιλογή των δεδομένων που τη στοιχειοθετούν, εξαρτώνται από την ιδιοσυγκρασία του κάθε ατόμου.

Στο **πέμπτο στάδιο**, αντίστοιχο του σχετικισμού του Perry (1970), η γνώση είναι υποκειμενική, ενώ οι απόψεις αιτιολογούνται μέσω της ερευνητικής διαδικασίας. Ειδικότερα η γνώση εντάσσεται στο πλαίσιο αναφοράς της και θεωρείται υποκειμενική, αφού «φιλτράρεται» από τις αντιλήψεις του ατόμου.

Στοχαστοκριτική Σκέψη:

Στο **έκτο στάδιο**, η γνώση κατασκευάζεται σε ατομικά πορίσματα και η αιτιολόγηση επιτυγχάνεται με τη βοήθεια των στοιχείων κι απόψεων από μια ποικιλία πηγών. Η κατασκευή των λύσεων πραγματοποιείται με κριτήρια όπως η εγκυρότητα των στοιχείων, η χρησιμότητα της λύσης, η πραγματική ανάγκη για δράση κ.α.

Το τελευταίο στάδιο, το **έβδομο στάδιο**, χαρακτηρίζεται κυρίως από κριτική έρευνα. Η γνώση είναι το αποτέλεσμα μια λογικής ερευνητικής αλληλουχίας, στην οποία οι λύσεις των προβλημάτων που σχετίζονται με τη στοχαστικοκριτική σκέψη, κατασκευάζονται. Η επάρκεια αυτών των λύσεων αξιολογείται και επαναξιολογείται όταν νέα στοιχεία γίνονται διαθέσιμα.

Το μοντέλο των King και Kitchener είναι άξιο προσοχής για την εις βάθος έρευνα στις απόψεις των ατόμων για τη γνώση και για την αξιολόγηση των δομικών προβλημάτων. Επίσης συνέβαλε στην περαιτέρω επεξεργασία και ανάλυση των ανώτερων επιπέδων του μοντέλου του Perry (1970). Τα ευρήματα της μελέτης τους, δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε ευρεία κλίμακα, και γι' αυτό η προσοχή δόθηκε σε άλλα αξιολογικά εργαλεία, όπως το ερωτηματολόγιο μέτρησης της στοχαστικοκριτικής σκέψης (RCI) (King & Kitchener, 2004· Wood, Kitchener, & Jensen, 2002· Κασούτας, 2012).

6.3.5 Το μοντέλο επιστημολογικής κρίσης της Kuhn στην καθημερινή ζωή:

Η Kuhn (1991) αναρωτήθηκε πώς ανταποκρίνονται τα άτομα σε μη καλώς δομημένα προβλήματα, εστιάζοντας κυρίως σε αμφιλεγόμενα θέματα της καθημερινής ζωής. Στο κάθε ερευνητικό ερώτημα υπήρχαν ερωτήσεις που σχετίζονταν με τις αποδείξεις, με την εξειδίκευση, με τις πολλαπλές απόψεις και φυσικά τη σταθερότητα των ιδεών του ατόμου. Τα υποκείμενα της έρευνας έπρεπε να δώσουν αιτιολογικές εξηγήσεις σε διάφορα κοινωνικά προβλήματα (Ya-Ting Teng, 2010).

Το μοντέλο της Kuhn (1991) περιλαμβάνει τρεις βασικές κατηγορίες επιστημολογικών απόψεων: το **απόλυτο** (παρόμοιο με το δυαδισμό του μοντέλου Perry), το **πολλαπλό** (παρόμοιο με την πολλαπλότητα του Perry), και το **αξιολογικό** (παρόμοιο με το σχετικισμό του Perry) (Hofer & Pintrich, 1997).

Στο πρώτο επίπεδο, το απόλυτο, η γνώση παρουσιάζεται συγκεκριμένη και αντικειμενική και προέρχεται από μια εξωτερική αυθεντία. Στο πολλαπλό επίπεδο, η γνώση παρουσιάζεται να αποτελείται από απόψεις που είναι προεπιλεγμένες από αυτούς που τις διατηρούν και δεν υπόκεινται σε αμφισβήτηση. Στο αξιολογικό, το τρίτο επίπεδο, αναγνωρίζεται ότι οι γνώμες μπορεί να μελετηθούν συγκριτικά σε ένα πιο εναλλακτικό πλαίσιο, με στοιχεία και επιχειρήματα, προκειμένου να αξιολογηθούν σχετικά λάθη (Kuhn, 1991· Ya-Ting Teng, 2010).

Μία άλλη μελέτη που πραγματοποιήθηκε από την ίδια και τους συναδέλφους της (Kuhn, Cheney, & Weinstock, 2000), επικεντρώθηκε στο επίπεδο της επιστημολογικής κατανόησης ενός ατόμου. Αυτό που αποδείχτηκε, ήταν ότι για τους ενήλικες ήταν πιο εύκολο να κάνουν τη μετάβαση από το απόλυτο επίπεδο στο πολλαπλό, και όχι το αντίθετο.

Οι περισσότερες μελέτες και θεωρητικές συζητήσεις, επικεντρώθηκαν στους μαθητές κολεγίου, και έτσι λίγα ευρήματα υπήρξαν για τον τρόπο με τον οποίο οι ενήλικες αλλάζουν τις πεποιθήσεις τους. Παρόλα αυτά, τα ευρήματα των Cheney και Weinstock υποδηλώνουν ότι δεν φτάνουν όλοι οι ενήλικες στο πιο υψηλό επίπεδο των επιστημολογικών παραδοχών και ότι αυτές μπορεί να διαφέρουν σε διαφορετικά πεδία (Kuhn, Cheney, & Weinstock, 2000). Η δουλειά της Kuhn (1991) είναι πολύ αξιόλογη «για τη σύνδεση που έχει γίνει ανάμεσα σε επιστημολογικές θεωρίες για την ερμηνεία της πραγματικότητας και στην εξήγηση της σύνδεσης των

επιστημολογικών παραδοχών σε διαφορετικούς τομείς» (Ya-Ting Teng, 2010: 33). Οι Hofer και Pintrich (1997) άσκησαν κριτική στο μοντέλο που πρότεινε η Kuhn και τόνισαν την ανάγκη περαιτέρω μελέτης.

6.3.6 Η προσέγγιση των Hofer και Pintrich (1997):

Οι Hofer και Pintrich (1997) περιέγραψαν δύο κύρια συστατικά της προσωπικής επιστημολογίας: (α) τη φύση της γνώσης (nature of knowledge) και (β) τη φύση της διαδικασίας της μάθησης (nature of knowing). Επίσης διέκριναν τέσσερις διαστάσεις: (α) τη βεβαιότητα της γνώσης (certainty of knowledge), (β) την απλότητα της γνώσης (simplicity of knowledge), (γ) την προέλευση της γνώσης (source of knowledge) και (δ) την αιτιολόγηση της γνώσης (justification of knowledge). Η φύση της γνώσης συμπεριλαμβάνει τις διαστάσεις της βεβαιότητας της γνώσης και της απλότητας της γνώσης, ενώ η φύση της διαδικασίας της μάθησης συμπεριλαμβάνει τις διαστάσεις της προέλευσης της γνώσης και της αιτιολόγησης της γνώσης.

Η διάσταση της βεβαιότητας της γνώσης αφορά το βαθμό που η γνώση θεωρείται απόλυτη ή πιο ρευστή, διαρκώς εξελισσόμενη και έμμεσα ορισμένη.

Η διάσταση της πηγής της γνώσης αναφέρεται στο βαθμό που η γνώση θεωρείται εξωτερική (εκτός του εαυτού) και μεταβιβάζεται από μια αυθεντία μέχρι τη θεώρηση της ως μια κοινωνική κατασκευή και τη θέαση του εαυτού ως ενεργά εμπλεκόμενου στη διαδικασία κατασκευής της γνώσης. Στα χαμηλότερα επίπεδα των περισσότερων μοντέλων, η γνώση δημιουργείται έξωθεν και ανήκει στην αυθεντία, από την οποία και μπορεί να μεταδοθεί. Η ικανότητα κατασκευής της γνώσης μέσω της αλληλεπίδρασης με τα άλλα άτομα, απαντάται στα περισσότερα αναπτυξιακά μοντέλα. Ο Perry (1970) περιέγραψε αυτή τη συνειδητοποίηση ως εξής: «όταν ο άνθρωπος, που νωρίτερα κρατούσε την ερμηνεία, γίνεται ο δημιουργός του νοήματος» (Hofer, 2000: 87). Παρόμοια οι King και Kitchener (1994) περιγράφουν την αλλαγή στη δράση της γνώσης σε υψηλότερα στάδια, με το γνώστη να μετακινείται από απλό θεατή σε ενεργό δημιουργό νοήματος. Οι Belenky et al. (1986) έδωσαν μια πιο αναλυτική ερμηνεία σε αυτή τη διάσταση που έγινε και το τελικό θέμα στη μελέτη τους. Η Baxter Magolda (1992) με τη σειρά της περιγράφει μια γνωστική εξέλιξη εστιάζοντας στο ρόλο του μαθητή, στους ρόλους των ομηλικών και στο ρόλο του καθοδηγητή. Η Schommer (1990· 1994), έχει υποθέσει ότι η πηγή

αποτελεί μια πέμπτη διάσταση των επιστημολογικών παραδοχών και θα πρέπει να διερευνηθούν περαιτέρω οι απόψεις που υπάρχουν για την αυθεντία (Hofer, 2000).

Η διάσταση της απλότητας της γνώσης προσπαθεί να αποδώσει σε ένα συνεχές το βαθμό που η γνώση νοείται από μια συλλογή γεγονότων ως ένα συνονθύλευμα συσχετιζόμενων εννοιών (Schommer, 1990· 1994). Στα χαμηλότερα γνωστικά επίπεδα, τα γεγονότα είναι διακριτά και αναγνωρίσιμα, ενώ στα υψηλότερα επίπεδα γνώσης, τα άτομα αντιμετωπίζουν τη γνώση σαν κάτι τυχαίο και σχετικό (Hofer, 2000).

Η διάσταση της αιτιολόγησης της γνώσης προσπαθεί να περιγράψει με ένα συνεχές τα άτομα που μεταβαίνουν από ένα συνεχές πλέγμα διστακτικών πεποιθήσεων προς μια ευρύτερη, πολλαπλή αποδοχή απόψεων και μετέπειτα σε μια ορθολογική αιτιολόγηση της γνώσης (Yi –Yang Ten, 2010). Αυτή η διάσταση περιλαμβάνει τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αξιολογούν τους ισχυρισμούς της γνώσης του ειδικού χρησιμοποιώντας τα στοιχεία. Στο μοντέλο των King και Kitchener (1994), όταν η γνώση είναι αβέβαιη, τα άτομα ερμηνεύουν τις απόψεις τους μέσω της παρατήρησης ή μέσω της εξουσίας ή βάσει του τί μοιάζει σωστό. Μόνο σε υψηλότερα στάδια, τα άτομα χρησιμοποιούν τους κανόνες της έρευνας και ξεκινούν να αξιολογούν τις απόψεις των ειδικών.

Αυτές οι τέσσερις διαστάσεις θεωρούνται ο πυρήνας της επιστημολογικής θεωρίας. Οι απόψεις για τη μάθηση, τη διδασκαλία και τη νοημοσύνη σχετίζονται με τον πυρήνα των παραπάνω διαστάσεων αλλά δεν είναι τόσο συναφείς με την αντίληψη του ατόμου για την επιστημολογία (Pintrich, Marx, & Boyle, 1993). Επιπλέον οι τέσσερις διαστάσεις αυτές σχετίζονται μεταξύ τους με συναφείς τρόπους παρέχοντας ένα σημαντικό ερμηνευτικό πλαίσιο σχετικά με τη σκέψη και τη γνώση. Μόνο με καλύτερη μελέτη αυτών των διαστάσεων μπορούμε να εδραιώσουμε τα αποτελέσματα και τις επιδράσεις τους στις γνωστικές διαδικασίες (Hofer, 2000).

6.4 Πολυδιάστατα μοντέλα της Προσωπικής Επιστημολογίας

Παραπάνω παρουσιάστηκαν τα μονοδιάστατα μοντέλα, στα οποία ο ρόλος της αυθεντίας και η έννοια της αιτιολόγησης παρουσιάζονται ως ένα στοιχείο που χρησιμοποιείται για την ανάλυσή και δημιουργία μιας αναπτυξιακής δομής σταδίων. Η Schommer (1990· 1992) ήταν από τους πρώτους που εισήγαγε μια πολυδιάστατη αντίληψη του θέματος. Ειδικότερα μελέτησε πώς οι επιστημολογικές παραδοχές

συνδέονται με την ακαδημαϊκή, γνωστική και μαθησιακή ανάπτυξη. Το σημαντικό στοιχείο εδώ είναι η ανάδειξη πέντε παραγόντων που ενδέχεται να αναπτυχθούν ταυτόχρονα, αλλά ενδέχεται και όχι (Duell & Schommer-Alkins, 2001).

6.4.1 Το μοντέλο της Schommer

Η Schommer (1990) όρισε τις επιστημολογικές παραδοχές σαν μια ομάδα ανεξάρτητων (orthogonal) απόψεων, που ποικίλουν από άτομο σε άτομο. Οι μαθητές εδώ μπορεί να προβληματίζονται περισσότερο ή λιγότερο σε μία άποψη. Για να μετρήσει τη θεωρητική της κατασκευή χρησιμοποίησε ως μέσο το ερωτηματολόγιο. Σύμφωνα με αυτή οι επιστημολογικές παραδοχές περιγράφονται με ένα μοντέλο πέντε διαστάσεων/παραγόντων:

(α) Ο έλεγχος της μάθησης (control of learning) είναι ο παράγοντας που προσπαθεί να αποδώσει με ένα συνεχές την άποψη ότι η μάθηση είναι μία εκ γενετής καθορισμένη ικανότητα ή πρόκειται για μία ικανότητα που καλλιεργείται μέσα από τη εκπαίδευση και την εμπειρία.

(β) Η ταχύτητα εκμάθησης (speed of learning) είναι ο παράγοντας που προσπαθεί να περιγράψει το συνεχές ανάμεσα στην αντίληψη ότι η μάθηση είναι γρήγορη ή πρόκειται για μία αργή, σταδιακή και προοδευτική διαδικασία.

(γ) Η δομή της γνώσης (structure of knowledge) είναι ο παράγοντας που προσπαθεί να περιγράψει το συνεχές ανάμεσα στην άποψη ότι η γνώση είναι οργανωμένη ως μεμονωμένα γεγονότα και την αντίληψη της γνώσης ως συσχετιζόμενων και αλληλεπιδρυσών εννοιών.

(δ) Η απλότητα της γνώσης (simplicity of knowledge) είναι ο παράγοντας που προσπαθεί να περιγράψει το συνεχές ανάμεσα στην άποψη ότι η γνώση είναι απόλυτη και αμετάβλητη και την αντίληψη ότι η γνώση είναι ατελής και διαρκώς εξελισσόμενη.

(ε) Τέλος ο παράγοντας παντογνώστης-αυθεντία (omniscient authority) περιγράφει το συνεχές ανάμεσα στην άποψη ότι η γνώση απορρέει από κάποια αυθεντία παρά από τις διαδικασίες της λογικής. Αυτός ο τελευταίος παράγοντας δεν επιβεβαιώθηκε από την παραγοντική ανάλυση στην έρευνα της Schommer.

Όλα τα παραπάνω έχουν και επιμέρους στοιχεία και εδώ περιγράφονται απλώς αδρά. Παρά τους περιορισμούς του, το έργο της Schommer έχει επηρεάσει μετέπειτα ερευνητές που διεξήγαγαν έρευνες βασισμένοι στο θεωρητικό της μοντέλο.

6.4.2 Το ερωτηματολόγιο των Jehng et al.'s (JEQ).

Βασισμένοι στη δομή της μελέτης της Schommer, οι Jehng, Johnson, και Anderson (1993) ανέπτυξαν ένα νέο ερευνητικό εργαλείο, που αποτελείται από πέντε παράγοντες: (α) τη βεβαιότητα της γνώσης, (β) την αυθεντία-παντογνώστη, (γ) τη μεθοδική διαδικασία, (δ) την έμφυτη ικανότητα και (ε) τη γρήγορη εκμάθηση

Όλοι οι παράγοντες είναι ίδιοι με αυτούς της Schommer εκτός από τον παράγοντα απλότητα της γνώσης που εδώ αντικαθίσταται από τον όρο μεθοδική διαδικασία (orderly process), η οποία ορίζεται ως «η μαθησιακή διαδικασία που τείνει να είναι μεθοδική, παρά ακανόνιστη» (Jehng et al., 1993: 26). Στην πιλοτική έρευνα πήραν μέρος 27 μαθητές. Η αξιοπιστία της κλίμακας εκτιμήθηκε μέσω μιας ομαδικής συζήτησης τριών πανεπιστημιακών καθηγητών. Το τελικό ερωτηματολόγιο αποτελείται από 51 ερωτήσεις.

Το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε, επίσης, για να συγκριθούν οι μαθητές από διαφορετικές επιστήμες και με διαφορετικά ακαδημαϊκά επίπεδα. Ειδικότερα βρέθηκε ότι οι μαθητές από τις κοινωνικές επιστήμες και από εκείνες των τεχνών, πίστευαν ότι η γνώση είναι πιο αβέβαιη συγκριτικά με εκείνους των μηχανολογικών σχολών. Οι απόφοιτοι ήταν πιθανότερο να θεωρήσουν ότι η γνώση είναι αβέβαιη και ότι η μάθηση είναι μια μη κανονιστική διαδικασία.

6.4.3 Η απογραφή των επιστημολογικών απόψεων των Schraw et al. (EBI).

Οι Schraw, Dunkle, and Bendixen (1995) έχοντας ως βάση το ερωτηματολόγιο της Schommer, ανέπτυξαν ένα καινούριο ερευνητικό εργαλείο με πέντε άξονες των επιστημολογικών απόψεων, συμπεριλαμβανομένων της βεβαιότητας της γνώσης, της απλότητας της γνώσης, της αυθεντίας-παντογνώστη, της γρήγορης εκμάθησης, καθώς και της έμφυτης ικανότητας. Ανέδειξαν πλήθος μεθοδολογικών και θεωρητικών θεμάτων και προκλήσεων χρησιμοποιώντας το ερωτηματολόγιο της Schommer και των συνεργατών της (Schraw, Bendixen, & Dunkle, 2002). Ο στόχος του νέου ερωτηματολογίου ήταν να δημιουργήσει ένα νέο συντομότερο ερωτηματολόγιο που θα μετρούσε την θεωρητική κατασκευή της Schommer (1990) για τις επιστημολογικές παραδοχές. Επιπροσθέτως επεδίωξαν όλες

οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου να αποδοθούν σε έναν από τους πέντε παράγοντες χωρίς αμφιβολία. Το ερωτηματολόγιο τόσο εξαιτίας της μικρής έκτασης του (μόλις 28 ερωτήσεις) όσο και των πολύ καλών αποτελεσμάτων (Schraw et al., 1995) επιλέχθηκε να συμπεριληφθεί στο ερευνητικό μέρος όπου και περιγράφεται διεξοδικότερα.

6.4.4 Η κοινωνική θεωρία της μάθησης:

Στη μελέτη που πραγματοποίησαν για τις επιστημολογικές παραδοχές οι Hofer και Pintrich (1997), πρότειναν να επικεντρωθούν στον τρόπο με τον οποίο το πλαίσιο επηρεάζει τις επιστημολογικές πεποιθήσεις προκειμένου να ερευνήσουν περαιτέρω τις κοινότητες μάθησης (communities of practice). Υπέθεταν ότι τα άτομα που θα μετέβαιναν από τα παραδοσιακά σχολεία σε κοινότητες μάθησης θα παρουσίαζαν τροποποιημένες επιστημολογικές τους πεποιθήσεις.

Προκειμένου να κατανοηθεί καλύτερα η διαδικασία της μάθησης στις κοινότητες μάθησης, ο Wenger (1998: 4), πρότεινε μια θεωρία με τέσσερις θέσεις: (α) οι άνθρωποι είναι κοινωνικά όντα· (β) Η γνώση είναι ένα θέμα ικανοτήτων με σχέση με τα εγχειρήματα· (γ) Η γνώση είναι ένα θέμα συμμετοχής στην επιδίωξη τέτοιων εγχειρημάτων, δηλαδή μιας δέσμευσης για ενεργητική συμμετοχή στον κόσμο· (δ) Το νόημα - η ικανότητά μας να βιώνουμε τις εμπειρίες μας και τη δραστηριοποίησή μας στον κόσμο ως κάτι που έχει νόημα - είναι εν τέλει αυτό που παράγει η μάθηση.

Η μάθηση σε αυτό το μοντέλο περιλαμβάνει και την κοινωνική συμμετοχή (Wenger, 1998), η οποία είναι ένα αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνικής πρακτικής. Η συμμετοχή είναι μια ενεργητική διαδικασία σε κοινωνικές επικοινωνιακές καταστάσεις, κατά τις οποίες οικοδομείται η ταυτότητα, σε σχέση με αυτές τις κοινότητες.

Οι Lave and Wenger (1991) αναφέρθηκαν στο πώς ένα άτομο μετακινείται σταδιακά από μια νεοεισερχόμενη κοινότητα σε μια χρονολογικά παλιότερη.

Σύμφωνα με τον Wenger (1998), στην κοινωνική θεωρία της μάθησης τέσσερα στοιχεία ενσωματώνονται για να χαρακτηρίσουν την κοινωνική συμμετοχή σαν μια διαδικασία μάθησης και γνώσης, περιλαμβάνοντας την ταυτότητα, το νόημα, την πρακτική, και την κοινότητα. Η ταυτότητα αναφέρεται στις αλλαγές που βιώνουν τα άτομα μέσω της συμμετοχής τους στην κοινότητα. Το στοιχείο αυτό δηλώνει την κοινωνική διάσταση του ανθρώπου. Το νόημα είναι μια κοινωνική κατασκευή η

οποία ενδέχεται να είναι έμφυτη στη συζήτηση, στη διαδικασία λήψης αποφάσεων ή στη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων. Η **πρακτική** υφίσταται όταν τα άτομα δεσμεύονται σε πράξεις, διαπραγματεύονται την ερμηνεία ο ένας με τον άλλον, και τελικά αναπτύσσουν ένα κοινό ρεπερτόριο πηγών, όπως εμπειρίες και ιστορίες ώστε να λύσουν κοινά προβλήματα. Η **κοινότητα** υποδηλώνει ότι τα μέλη αναπτύσσουν μια αίσθηση του ανήκειν σε μια ομάδα, όπου τα άτομα εμπλέκονται σε συζήτηση και αλληλομοιράζονται τη γνώση (Ya-Ting Teng, 2010).

Παρά το γεγονός ότι η κοινωνική θεωρία της μάθησης δεν είναι μοντέλο προσωπικής επιστημολογίας, θα ήταν παράλειψη να μην γίνει αναφορά σε αυτήν καθώς έρχεται να αναδείξει την αξία και τη σημασία του πλαισίου στη διαμόρφωση των επιστημολογικών πεποιθήσεων και παρουσιάζει μέρος της πολυπλοκότητας της πραγματικότητας σε σχέση με την προσωπική επιστημολογία που συνήθως στα παραδοσιακά μοντέλα και θεωρίες χάνεται ή υποβαθμίζεται.

Κεφάλαιο 7^ο:

Η αξιολόγηση της Στοχαστικοκριτικής Σκέψης στους Τελειόφοιτους Φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών

7.1 Μεθοδολογικά ζητήματα: Δομή και σύνθεση των ερευνητικών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα

Στο κεφάλαιο της μεθόδου γίνεται αναφορά: (α) στα χαρακτηριστικά του δείγματος που συμμετείχε στην παρούσα έρευνα, (β) στα μέσα συλλογής των δεδομένων της έρευνας (ψυχοτεχνικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν και συνεντεύξεις) (γ) στον σχεδιασμό της ερευνητικής διαδικασίας και στις συνθήκες υπό τις οποίες πραγματοποιήθηκε και (δ) στις μεθόδους ανάλυσης των δεδομένων.

Η παρούσα μελέτη χρησιμοποίησε δύο μορφές έρευνας: την ημιδομημένη συνέντευξη και ένα ερωτηματολόγιο που προέκυψε από τη σύνθεση τριών διακριτών ψυχομετρικών εργαλείων.

Η ημιδομημένη συνέντευξη της έρευνας βασίστηκε στην ημιδομημένη συνέντευξη Reflective Judgement Interview (RJI) των King και Kitchener (1994· 2002· 2004) που συμπεριελάμβανε 5 διλημματικές καταστάσεις (μη καλώς δομημένα προβλήματα) στην οποία προστέθηκε ένα έκτο μέρος σχετικό με την πρακτική άσκηση των τελειόφοιτων φοιτητών. Σκοπός της συνέντευξης ήταν τόσο να αναδείξει με τρόπο ποιοτικό τις επιστημολογικές παραδοχές των φοιτητών όσο και να παρουσιάσει την πιθανή σχέση τους με τον τρόπο που λαμβάνουν τις αποφάσεις οι εκπαιδευτικοί μέσα στην τάξη, ειδικά σε διλημματικές καταστάσεις. Επιπροσθέτως υπήρξε ενδιαφέρον για τους πιθανούς πόρους στους οποίους προστρέχουν οι εκπαιδευτικοί για να βοηθηθούν, αλλά και κατά πόσο έχουν συνειδητοποιήσει τα συναισθήματα τους και τα λαμβάνουν υπόψη στη λήψη απόφασης. Αυτά τα δύο τελευταία αποτελούν δύο καίριες παραμέτρους της στοχαστικοκριτικής σκέψης για τις οποίες η βιβλιογραφία αναφέρει ότι συχνά αποτελούν την «αχίλλειο πτέρνα» των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών (Moon, 1999: 35· Zimmerman, 1998· Taylor, 2003· Bolton, 2003· Spalding & Wilson, 2002· Hemphill, 2004· Bain, Mills, Ballantyne & Packer, 2002).

Σκοπός του ερωτηματολογίου της έρευνας ήταν με τρόπο ποσοτικό να αναδείξει τις επιστημολογικές παραδοχές των φοιτητών και των εκπαιδευτικών, αλλά και να απαντήσει τα ερευνητικά ερωτήματα.

7.1.1 Περιγραφή της ημιδομημένης συνέντευξης

Η ημιδομημένη συνέντευξη για τη στοχαστικοκριτική σκέψη (Reflective Judgment Interview) ή για λόγους συντομίας RJI (βλ. και King & Kitchener, 2004) σχεδιάστηκε αρχικά για να μετρήσει τη στοχαστικοκριτική σκέψη σύμφωνα με το μοντέλο των King και Kitchener (1994· 2002). Η συνέντευξη χρησιμοποιεί την ημιδομημένη μορφή προκειμένου να αναδείξει τον τρόπο σκέψης των συμμετεχόντων αναφορικά με τη λύση μη καλώς δομημένων προβλημάτων (ill structured problems). Μη καλά δομημένα προβλήματα ονομάζονται τα προβλήματα εκείνα που δεν διακατέχονται από πληροφοριακή πληρότητα. Όπως λέει ο John Dewey (1998) ορίζοντας τη στοχαστικοκριτική σκέψη, η τελευταία τίθεται σε δράση όταν ένα πραγματικό πρόβλημα υπάρχει, δηλαδή ένα πρόβλημα που δεν είναι δυνατόν να λυθεί με τη βοήθεια της τυπικής λογικής και μόνον. Τα μη καλώς δομημένα προβλήματα λύνονται πάντα με τρόπο προσωρινό, όταν κάποιος οδηγείται σε μία «λύση», διευθετώντας την κατάσταση προσωρινά. Σε αυτές τις προβληματικές καταστάσεις δεν υπάρχει δυνατότητα με την εφαρμογή κάποιου τρόπου επίλυσης να καταλήξει κανείς σε μία «σωστή» λύση και σίγουρα δεν υπάρχει κανένας τρόπος να αποδείξει κανείς ότι η λύση στην οποία κατέληξε είναι, με τρόπο απόλυτο, η μοναδική, η «σωστή» λύση. Οι λόγοι που δημιουργούν τέτοιου είδους προβληματικές καταστάσεις είναι ποικίλοι (π.χ. έλλειψη ικανών πληροφοριών, η αδυναμία της ανθρώπινης σκέψης να επεξεργαστεί πολλές πληροφορίες κ.ά.) ενώ συχνά ακόμα και οι ειδικοί διαφωνούν για την «καλύτερη» λύση που μπορεί να δοθεί σε αυτά, ακόμα κι αν κάποια από αυτά θεωρούνται ότι έχουν λυθεί (King & Kitchener, 1994).

Ο ερευνητής ρωτά μια σειρά από προκαθορισμένες ανοιχτές ερωτήσεις αναφορικά με τον τρόπο σκέψης του συμμετέχοντος στην έρευνα προκειμένου να αναδείξει τις θεμελιώδεις παραδοχές που σχετίζονται με τη γνώση και τον τρόπο που αυτή αποκτάται. Η ημιδομημένη συνέντευξη που χρησιμοποιήθηκε αρχικά αποτελούνταν από πέντε διακριτά προβλήματα και βασιζόταν στο ψυχομετρικό εργαλείο RCI (Reasoning about Current Issues) των King & Kitchener το οποίο και έλαβα κατόπιν επικοινωνίας με τους δημιουργούς του. Σε αυτήν προστέθηκε ένα πέμπτο μέρος στο οποίο ο ερευνητής ζητά από τον συμμετέχοντα στην έρευνα να

αναφέρει ένα περιστατικό από την πρακτική του άσκηση, τον βοηθάει με ερωτήσεις να το περιγράψει με σχετική πληρότητα και στη συνέχεια προτείνει μία εναλλακτική λύση από αυτήν που εφάρμοσε ο συμμετέχων μετατρέποντας το σε μη καλώς δομημένο πρόβλημα και ακολουθεί εν συνεχεία παρόμοια σειρά ερωτήσεων με τα υπόλοιπα μη καλώς δομημένα προβλήματα της έρευνας.

Τα πέντε μη καλώς δομημένα προβλήματα που αποτελούν το πρώτο σταθερό μέρος της ημιδομημένης συνέντευξης τα οποία εν συνεχεία ακολουθούνται από την εμπειρία της πρακτικής άσκησης και είναι τα ακόλουθα:

i. Η κατασκευή του Στόουνχετζ.

«Οι περισσότεροι ιστορικοί ισχυρίζονται ότι το Στόουνχετζ κτίστηκε με τη χρήση σκλάβων και με τη βοήθεια σκοινιών, μοχλών, τροχών και τροχαλιών και εξυπηρετούσε τη λατρεία των Δρυιδών. Άλλοι πιστεύουν ότι οι κάτοικοι δεν θα μπορούσαν να είχαν κτίσει την τεράστια κατασκευή αυτή από μόνοι τους επειδή δεν είχαν ούτε τη μαθηματική γνώση τότε, ούτε τα απαραίτητα εργαλεία ούτε και κάποια ικανή πηγή ενέργειας για να πραγματοποιήσουν το κολοσσιαίο αυτό έργο.»

ii. Η αντικειμενική παρουσίαση των γεγονότων στις ειδήσεις

«Μερικοί πιστεύουν ότι οι ειδήσεις για τις οποίες ενημερωνόμαστε καθημερινά από εφημερίδες, ράδιο και τηλεόραση είναι απροκατάληπτες και αντικειμενικές αναφορές των πραγματικών γεγονότων. Άλλοι ισχυρίζονται ότι δεν υπάρχει τέτοιο πράγμα, δηλαδή απροκατάληπτη και αντικειμενική αναφορά γεγονότων και ότι ακόμα και κατά την απλή αναφορά στα πραγματικά γεγονότα οι δημοσιογράφοι προβάλλουν τις προσωπικές τους ερμηνείες με αυτό που λένε ή γράφουν.»

iii. Η ασφάλεια κατά τη χρήση της πυρηνικής ενέργειας

«Το κατά πόσον η πυρηνική ενέργεια είναι ασφαλής αποτελεί ένα ζήτημα πάνω στο οποίο διαφωνούν επιστήμονες πολλών επιστημών. Μερικοί επιστήμονες πιστεύουν ότι η πυρηνική ενέργεια είναι ασφαλής και ότι η χρήση της θα μειώσει την εξάρτησή μας από μη ανανεώσιμες πηγές ενέργειας όπως το πετρέλαιο. Άλλοι υποστηρίζουν ότι η πυρηνική ενέργεια είναι από τη φύση της επικίνδυνη κατά τη χρήση της και ότι τα πυρηνικά εργοστάσια θα οδηγήσουν σε μακροχρόνια και μεγάλης κλίμακας μόλυνση του περιβάλλοντος»

iv. Η κατανάλωση τροφίμων με τεχνητές ουσίες

«Οι άνθρωποι συχνά πρέπει να πάρουν αποφάσεις που μπορεί να επηρεάσουν την υγεία τους, όπως το να αποφασίσουν να φάνε τρόφιμα ή να πούν ποτά που περιέχουν τεχνητές ουσίες και συντηρητικά. Υπήρξαν συγκρουόμενες αναφορές για την ασφάλεια αυτών των ουσιών. Για παράδειγμα, σε κάποιες έρευνες αναφέρεται ότι ακόμη και σε μικρές ποσότητες τα συντηρητικά και οι χρωστικές μπορεί να προκαλέσουν προβλήματα υγείας με αποτέλεσμα οι τροφές που τις περιέχουν να είναι ακατάλληλες για κατανάλωση. Άλλες μελέτες μολαταύτα ισχυρίζονται ότι ακόμα και σε σχετικά μεγάλες ποσότητες τα συντηρητικά και οι χρωστικές δεν προκαλούν προβλήματα υγείας και ότι οι τροφές που τις περιέχουν είναι κατάλληλες και μπορούν να καταναλωθούν».

v. Η εκπαίδευση του μέλλοντος

«Οι εκπαιδευτικοί, οι πολιτικοί ηγέτες και τα μέλη της επιχειρηματικής κοινότητας διαφωνούν σχετικά με τον καλύτερο τρόπο που μπορεί να προετοιμαστεί το εργατικό δυναμικό για τον 21ο αιώνα. Μερικοί ισχυρίζονται ότι η εκπαίδευση θα έπρεπε να δίνει έμφαση σε ορισμένα βασικά μαθήματα όπως τα Μαθηματικά, η Γλώσσα ή η Ιστορία. Εάν αυτά τα μαθήματα διδαχθούν καλά οι μαθητές θα αποκτήσουν τις γενικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες για το μέλλον. Άλλοι υποστηρίζουν ότι ο γρήγορος ρυθμός αλλαγής στον 21ο αιώνα απαιτεί ειδική εκπαίδευση σε δεξιότητες όπως η κριτική σκέψη και η ικανότητα εξεύρεσης λύσεων σε προβληματικές καταστάσεις που θα κάνουν τους μαθητές ευπροσάρμοστους σε πολλές καταστάσεις. Ισχυρίζονται ότι η εκπαίδευση θα έπρεπε να δίνει έμφαση σε τέτοιες γενικές δεξιότητες προκειμένου να προετοιμάσει καλύτερα τους ανθρώπους για μάθηση αφού φύγουν από το σχολείο».

vi. Εμπειρία από την πρακτική άσκηση.

Αυτό το πρόβλημα συνδιαμορφωνόταν από την αλληλεπίδραση ερευνητή και συμμετέχοντος στην έρευνα, βασιζόμενο στην προσωπική εμπειρία που ανέφερε ο συμμετέχων στην έρευνα.

Σε κάθε μη καλώς δομημένο πρόβλημα ο ερευνητής έκανε μια σειρά από ανοιχτές ερωτήσεις στις οποίες ζητούσε διευκρινήσεις με περαιτέρω ερωτήσεις έως ότου βεβαιωνόταν ότι έχει σαφή πληροφόρηση γι' αυτό που ζητούσε. Οι ερωτήσεις αποσκοπούν στο να αναδείξουν σχόλια στα οποία φανερώνονται οι επιστημολογικές παραδοχές του συμμετέχοντος και συγκεκριμένα οι παραδοχές για τη γνώση, τον

τρόπο που την αποκτά κανείς, τον τρόπο με τον οποίο αποφασίζουν τι θα πιστέψουν. Επίσης, υπάρχουν ερωτήσεις που γίνονται με σκοπό να αναδειχθεί πού στηρίζεται η άποψη του συμμετέχοντος, η βεβαιότητα της άποψης αυτής, εάν οι διαφορετικές απαντήσεις θεωρούνται σωστές-λανθασμένες ή καλύτερες-χειρότερες, και πώς είναι δυνατόν ειδικοί επιστήμονες να διαφωνούν για το συγκεκριμένο θέμα. Οι ερωτήσεις αυτές είναι οι ακόλουθες (η διατύπωση των ερωτήσεων δεν γινόταν με σταθερό τρόπο):

- i. Τι σκέφτεστε σχετικά με το ζήτημα που μόλις διαβάσατε; Ποια είναι η δικιά σας άποψη;
- ii. Πώς φτάσατε/καταλήξατε σε αυτή τη θέση σας;
- iii. Πού στηρίζεται η άποψη σας αυτή; Πού βασίζεστε για να το πείτε αυτό; Παρακαλώ επιχειρηματολογήστε.
- iv. Θα λέγατε ότι μπορείτε να ξέρετε εάν η άποψή σας είναι σίγουρα σωστή; Πώς; Γιατί όχι;
- v. Αν δυο καθημερινοί άνθρωποι συναντηθούν στο δρόμο και διαφωνήσουν για το θέμα αυτό, θα λέγατε ότι ο ένας έχει σωστή και ο άλλος λανθασμένη άποψη; (Εφόσον δοθεί ως απάντηση ΝΑΙ) Τι εννοείτε με τον όρο «ορθή»; (Εφόσον δοθεί ως απάντηση ΟΧΙ) Μπορείτε να πείτε ότι η μία άποψη είναι κατά κάποιο τρόπο καλύτερη από την άλλη; Τι εννοείτε λέγοντας «καλύτερη»;»
- vi. Πώς είναι δυνατόν άνθρωποι να έχουν τόσο διαφορετικές απόψεις για αυτό το ζήτημα;
- vii. Αν δύο επιστήμονες μιλήσουν για το συγκεκριμένο ζήτημα, πιστεύετε ότι θα συμφωνήσουν ή θα διαφωνήσουν;
- viii. Πώς είναι δυνατόν ειδικοί επιστήμονες να διαφωνούν γι' αυτό το ζήτημα;
- ix. Πιστεύετε ότι θα μάθουμε ποτέ για το θέμα αυτό την αλήθεια;

Η ημιδομημένη συνέντευξη για τη στοχαστικοκριτική σκέψη διαρκεί περίπου μία ώρα και 15 λεπτά. Κάθε ένα από τα έξι προβλήματα της ημιδομημένης συνέντευξης βαθμολογείται με κλίμακα από 1 έως το 7 ανάλογα με το στάδιο του μοντέλου των King και Kitchener (1994, 2002) με το οποίο αντιστοιχούν. Η RJI

βαθμολογείται με παρόμοιο τρόπο με το αντίστοιχο ερωτηματολόγιο (King & Kitchener, 2004) σύμφωνα με συγκεκριμένες κανόνες από εκπαιδευμένους βαθμολογητές. Κατά τη διαδικασία αυτή οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνούνται, χωρίζονται ανά πρόβλημα, παίρνουν έναν χαρακτηριστικό κωδικό για κάθε συμμετέχοντα και ανακατεύονται τυχαία έτσι ώστε οι βαθμολογητές να μην γνωρίζουν ποια προβλήματα προέρχονται από τον ίδιο συμμετέχοντα στην έρευνα. Οι βαθμολογητές για κάθε μη καλώς δομημένο πρόβλημα δίνουν τρεις βαθμολογίες οι οποίες κινούνται ανάμεσα σε δύο στάδια, μία κυρίαρχη βαθμολογία και δύο δευτερεύουσες. Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε μόνο η κυρίαρχη βαθμολογία.

7.1.2 Περιγραφή του ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο αυτής της έρευνας αποτελείται από τρία επιμέρους ψυχομετρικά εργαλεία: (α) το Ερωτηματολόγιο Απογραφής των Επιστημολογικών Παραδοχών (Epistemic Belief Inventory ή για λόγους συντομίας EBI) των Schraw G., Bendixen, L. D. και Dunkle, M. E. (2002) (β) τμήμα του Ερωτηματολογίου των Ζητημάτων της Επικαιρότητας (Reasoning About Current Issues Test ή για λόγους συντομίας RCI) που βασίζεται στο μοντέλο αξιολόγησης της στοχαστικοκριτικής σκέψης που απετέλεσε και τον κεντρικό άξονα αυτής της έρευνας των King P. M. και Kitchener K. S. (1994), και τέλος, (γ) το Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης του Επιπέδου Στοχαστικοκριτικής Πράξης (A Tool for Assessing Development as a Reflective Practitioner ή για λόγους συντομίας TADRP) της Larrivee, B. (2008) για την εκτίμηση του επιπέδου της στοχαστικοκριτικής πράξης των εκπαιδευτικών.

7.1.2.1 Περιγραφή του Ερωτηματολογίου Απογραφής των Επιστημολογικών Παραδοχών (Epistemic Belief Inventory ή για λόγους συντομίας EBI) που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα

Το Ερωτηματολόγιο Απογραφής των Επιστημολογικών Παραδοχών (Epistemic Belief Inventory ή για λόγους συντομίας EBI) αναπτύχθηκε από τους Schraw, Bendixen και Dunkle και δημοσιεύτηκε το 2002. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αναπτύχθηκε στη βάση της θεωρητικής προσέγγισης ότι οι επιστημολογικές παραδοχές μπορούν να διακριθούν σε πέντε διαστάσεις/παράγοντες. Συγκεκριμένα α) στην διάσταση της ύπαρξης η μη απόλυτης γνώσης (βεβαιότητα για τη γνώση - certain knowledge), β) στη διάσταση της απλότητας ή μη της γνώσης (απλότητα της γνώσης - simple knowledge), γ) στη διάσταση της ύπαρξης η μη

έμφυτης ικανότητας πρόσβασης στην γνώση (έμφυτη ικανότητα – innate ability), δ) στη διάσταση της ταχύτητας της μάθησης (ταχεία μάθηση - quick learning) και ε) στη διάσταση της ύπαρξης ή μη αυθεντίας στη γνώση (αυθεντία/παντογνώστης – omniscient authority) (Schommer, 1990). Στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης η Schommer (1990) ανέπτυξε μία κλίμακα διερεύνησης των πέντε αυτών διαστάσεων των επιστημολογικών παραδοχών με εξήντα τρεις (63) ερωτήματα (items). Στην παραγοντική όμως ανάλυση που διενέργησε σε διάφορες εμπειρικές έρευνες το ερωτηματολόγιο δεν εμφάνιζε τον παράγοντα αυθεντία/παντογνώστης (Schommer, 1990· 1993). Εξαιτίας του παραπάνω προβλήματος και του γεγονότος ότι η κλίμακα ήταν πολύ μεγάλη και συνεπώς δύσχρηστη, οι Schraw , Bendixen, και Dunkle (2002) ανέπτυξαν τη δική τους κλίμακα, χρησιμοποιώντας κάποια από τα ερωτήματα του Schommer στην δική τους δεξαμενή ερωτημάτων (item pool) αλλά και την θεωρητική του προσέγγιση.

Η αρχική κλίμακα των Schraw , Bendixen, και Dunkle (2002) εμπεριείχε 28 ερωτήσεις (βλ. Παράρτημα) για κάθε μία από τις οποίες ο συμμετέχων στην έρευνα καλείται να συμπληρώσει μία πεντάβαθμη κλίμακα Likert (Διαφωνώ Απολύτως, Διαφωνώ, Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ, Συμφωνώ & Συμφωνώ Απολύτως) με την οποία επιχειρείται να αποδοθεί διαβαθμισμένα ένα συνεχές δύο πόλων. Οι 28 ερωτήσεις αυτές αντιστοιχούσαν στους πέντε προαναφερθέντες παράγοντες. Η κλίμακα χορηγήθηκε σε 160 προπτυχιακούς φοιτητές (104 γυναίκες και 56 άνδρες) και ελέγχθηκε για την δομική της εγκυρότητα (construct validity) με παραγοντική ανάλυση (factor analysis) και για την αξιοπιστία της. Οι ερευνητές διενέργησαν διερευνητική παραγοντική ανάλυση (exploratory factor analysis) στα είκοσι οκτώ ερωτήματα του ερωτηματολογίου χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της ανάλυσης κύριων αξόνων (Principal Axis Factoring - PAF) με ορθογώνια (varimax rotation) όσο και με πλάγια περιστροφή (oblique rotation) των αξόνων. Τα αποτελέσματα από τις δύο διαφορετικές μεθόδους περιστροφής ήταν περίπου τα ίδια. Από τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης προέκυψαν πέντε παράγοντες με ιδιοτιμές (eigenvalue) ίσες ή μεγαλύτερες της μονάδος (1). Σε κάθε παράγοντα φόρτιζαν τρία ερωτήματα με φορτίσεις που κυμάνθηκαν από .78 έως .30. Τα αποτελέσματα της εφαρμογής των μεθόδων ελέγχου της εσωτερικής συνέπειας και αξιοπιστίας των πέντε υπο-κλιμάκων του ερωτηματολογίου (alfa του Cronbach) κυμάνθηκαν από .68 έως .58. Οι ερευνητές δεν αναφέρουν αν πριν από την διερευνητική παραγοντική ανάλυση διενέργησαν (α)

τον έλεγχο σφαιρικότητας του Bartlett και (β) τον έλεγχο του δείκτη καταλληλότητας του δείγματος (KMO: Kaiser-Meyer-Olkin).

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 28 ερωτήσεις για κάθε μία από τις οποίες ο συμμετέχων στην έρευνα καλείται να συμπληρώσει μία πεντάβαθμη κλίμακα Likert (Διαφωνώ Απολύτως, Διαφωνώ, Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ, Συμφωνώ & Συμφωνώ Απολύτως) με την οποία επιχειρείται να αποδοθεί διαβαθμισμένα ένα συνεχές δύο πόλων. Οι 28 ερωτήσεις αυτές αντιστοιχούν σε πέντε παράγοντες. Οι παράγοντες (που σημειώνονται με κεφαλαίο ελληνικό γράμμα) και οι ερωτήσεις που τους αντιστοιχούν είναι οι παρακάτω:

A. Αυθεντία/Παντογνώστης (Omniscient Authority) (5-25)

4. Οι άνθρωποι πρέπει πάντα να υπακούν στους νόμους.
19. Τα παιδιά θα πρέπει να μπορούν να αμφισβητούν την αυθεντία των γονιών τους.
25. Όταν κάποιος με κύρος μου λέει τι να κάνω, συνήθως το κάνω.
26. Οι άνθρωποι δε θα πρέπει να αμφισβητούν την αυθεντία.
28. Μερικές φορές δεν υπάρχουν σωστές απαντήσεις στα μεγάλα προβλήματα της ζωής.

B. Βεβαιότητα της Γνώσης (Certain Knowledge) (6-30)

2. Το τι είναι αλήθεια είναι ζήτημα προσωπικής άποψης.
6. Απόλυτη ηθική αλήθεια δεν υπάρχει.
7. Οι γονείς θα έπρεπε να μαθαίνουν στα παιδιά τους όλα όσα πρέπει κανείς να ξέρει για τη ζωή.
18. Όταν δύο άνθρωποι διαφωνούν για κάτι, τουλάχιστον ο ένας από τους δύο πρέπει να κάνει λάθος.
22. Όσο μαθαίνεις περισσότερα για ένα θέμα, τόσο αυξάνονται κι αυτά που μπορείς να μάθεις για το θέμα αυτό.
23. Ό,τι είναι αλήθεια σήμερα θα είναι αλήθεια και αύριο.

Γ. Ταχεία Μάθηση (Quick Learning) (5-25)

3. Οι μαθητές που μαθαίνουν γρήγορα είναι οι πιο καλοί.

*9. Εάν κάποιος προσπαθεί υπερβολικά να καταλάβει ένα πρόβλημα, πιθανότατα θα καταλήξει μπερδεμένος.

15. Αν δε μάθεις κάτι γρήγορα, δε θα το μάθεις ποτέ.

20. Εάν δεν έχεις καταλάβει ένα κεφάλαιο με την πρώτη ανάγνωση, το να το ξαναδιαβάσεις δε θα βοηθήσει.

27. Το να ασχολείσαι με ένα πρόβλημα που δεν έχει γρήγορη λύση, είναι σπατάλη χρόνου.

Δ. Απλότητα της Γνώσης (Simple Knowledge) (6-30)

1. Τα περισσότερα πράγματα που αξίζει να μάθουμε είναι εύκολο να τα καταλάβουμε.

10. Οι υπερβολικά πολλές θεωρίες απλά περιπλέκουν τα πράγματα.

11. Οι καλύτερες ιδέες είναι συνήθως και οι πιο απλές.

12. Οι διδάσκοντες θα πρέπει να εστιάζουν σε γεγονότα αντί σε θεωρίες.

17. Τα πράγματα είναι απλούστερα από όσο οι περισσότεροι καθηγητές σε κάνουν να πιστεύεις.

21. Η επιστήμη είναι εύκολο να γίνει κατανοητή διότι περιέχει πολλά γεγονότα.

Ε. Έμφυτη Ικανότητα (Innate Ability) (6-30)

5. Οι νοητικές ικανότητες των ανθρώπων είναι προσδιορισμένες από τη γέννησή τους.

8. Οι πραγματικά έξυπνοι μαθητές δεν χρειάζεται να δουλεύουν το ίδιο σκληρά για να τα πάνε καλά στο σχολείο.

13. Μερικοί άνθρωποι γεννιούνται με ειδικά χαρίσματα και ταλέντα.

14. Το πόσο καλά τα πηγαίνει κανείς στο σχολείο εξαρτάται από το πόσο έξυπνος είναι.

*16. Μερικοί άνθρωποι έχουν ταλέντο στο να μαθαίνουν, ενώ κάποιοι άλλοι όχι.

24. Οι έξυπνοι άνθρωποι γεννιούνται έτσι.

Το ερωτηματολόγιο δίνει αποτελέσματα για κάθε έναν από τους πέντε παράγοντες αθροίζοντας το αποτέλεσμα των επιμέρους ερωτήσεων. Κάθε μία

ερώτηση βαθμολογείται από το 1 (Διαφωνώ Απολύτως) έως το 5 (Συμφωνώ Απολύτως). Πριν γίνει η βαθμολόγηση οι ερωτήσεις 9 και 16 αντιστρέφονται σύμφωνα με τις οδηγίες των κατασκευαστών. Έτσι τελικά παρουσιάζονται αποτελέσματα για τους παράγοντες: (α) Αυθεντία/Παντογνώστης (Omniscient Authority) με εύρος πιθανών τιμών από 5 έως 25, (β) Βεβαιότητα της Γνώσης (Certain Knowledge) με εύρος πιθανών τιμών από 6 έως 30, (γ) Ταχεία Μάθηση (Quick Learning) με εύρος πιθανών τιμών από 5 έως 25, (δ) Απλότητα της Γνώσης (Simple Knowledge) με εύρος πιθανών τιμών από 6 έως 30 και τέλος (ε) Έμφυτη Ικανότητα (Innate Ability) με εύρος πιθανών τιμών από 6 έως 30.

7.1.2.2 Περιγραφή του Ερωτηματολογίου των Ζητημάτων της Επικαιρότητας (Reasoning About Current Issues Test ή για λόγους συντομίας RCI) που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα

Το Ερωτηματολόγιο των Ζητημάτων της Επικαιρότητας (Reasoning About Current Issues Test ή για λόγους συντομίας RCI (βλ. Παράρτημα και Κασούτας, 2012 ως Ερωτηματολόγιο Μέτρησης της Στοχαστικοκριτικής Σκέψης) είναι ένα εργαλείο μέτρησης της στοχαστικοκριτικής σκέψης. Εστιάζει στην ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να υποστηρίζει προτάσεις-δηλώσεις που απορρέουν από τα χαρακτηριστικά της σκέψης όπως αυτή ορίζεται στο Μοντέλο Αξιολόγησής της Στοχαστικοκριτικής Σκέψης (Reflective Judgment Model) των King και Kitchener (1994). Το Ερωτηματολόγιο Ζητημάτων της Επικαιρότητας μετράει την σκέψη των υποκειμένων για ένα εύρος θεμάτων με μια σειρά από προβληματικές καταστάσεις, στις οποίες η φύση της γνώσης είναι αβέβαιη και οι οποίες προσομοιάζουν πάρα πολλές από τις καθημερινές προβληματικές καταστάσεις που αντιμετωπίζει κανείς στις σύγχρονες κοινωνίες.

Το ερωτηματολόγιο αυτό έχει βασιστεί στο Μοντέλο Αξιολόγησης της Στοχαστικοκριτικής Σκέψης (Reflective Judgment Model) (King & Kitchener, 1994), στο ψυχομετρικό εργαλείο DIT (Defining Issues Test) (Schlaefli et al., 1985· Rest, 1975· Bebeau, 2002) και αποτελεί βελτίωση του RTA (Reflective Thinking Appraisal) (Kitchener, 1994). Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο που απαρτίζεται από 5 «μη καλώς δομημένα» προβλήματα (διλημματικές καταστάσεις), δηλαδή προβλήματα που δεν μπορούν να λυθούν με την τυπική λογική μόνο. Για κάθε ένα από αυτά τα προβλήματα το υποκείμενο καλείται (α) να πάρει αρχικά για το ζήτημα θέση σε μία πεντάβαθμη κλίμακα, (β) να γράψει ελεύθερα μία μικρή παράγραφο

κειμένου δηλώνοντας που στηρίζει την άποψή του αυτή, (γ) να αξιολογήσει 10 διαφορετικές προτάσεις σε μία πεντάβαθμη κλίμακα ανάλογα με το πόσο όμοιες ή διαφορετικές είναι ως προς τη δική του άποψη και, τέλος, (δ) να ιεραρχήσει, από τις 10 διαφορετικές προτάσεις που προηγήθηκαν, τις τρεις πλησιέστερες προς την προσωπική του άποψη. Ο συνήθης χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου είναι 30 – 45 λεπτά.

Το ερωτηματολόγιο δίνει επιμέρους αποτελέσματα (α) για κάθε ένα από τα πέντε προβλήματα, και (β) ένα συνολικό αποτέλεσμα. Τα αποτελέσματα δίνονται σε μία συνεχόμενη κλίμακα από το 1 έως το 7. Η κλίμακα αυτή αντιστοιχεί στα επτά στάδια του Μοντέλου Αξιολόγησης της Στοχαστικοκριτικής Σκέψης των King και Kitchener. Με βάση το αποτέλεσμα ο ερευνητής μπορεί να αποδώσει τους χαρακτηρισμούς για τη σκέψη του ατόμου: (α) «Προ-στοχαστικοκριτική Σκέψη» από 1 έως 3, (β) Ημι-στοχαστικοκριτική Σκέψη για τιμές μεγαλύτερες του 3 και μικρότερες ή ίσες του 5 και (γ) Στοχαστικοκριτική Σκέψη για τιμές μεγαλύτερες του 5 και μικρότερες ή ίσες του 7.

Η εγκυρότητα περιεχομένου του ερωτηματολογίου αντλείται από το γεγονός ότι βασίστηκε στο Μοντέλο Αξιολόγησης της Στοχαστικοκριτικής Σκέψης των King και Kitchener (1994) καθώς και στο ότι οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αντιπροσωπεύουν ολόκληρο το φάσμα των σταδίων της στοχαστικοκριτικής σκέψης που αναγνωρίζεται από την συγκεκριμένη έρευνα. Η εγκυρότητα κατασκευής του ερωτηματολογίου τεκμαίρεται στην υψηλή συσχέτιση του ερωτηματολογίου με το ψυχομετρικό εργαλείο DIT (Defining Issues Test) καθώς και με την Συνέντευξη για την Στοχαστικοκριτική Σκέψη (Reflective Judgment Interview) (King & Kitchener, 2004). Γενικότερα ο δείκτης αξιοπιστίας της εσωτερικής συνέπειας του ερωτηματολογίου (Cronbach's alpha) κυμάνθηκε από .70 έως .76 σε έρευνες που έχουν γίνει στο εξωτερικό (King & Kitchener, 2004· Kitchener, 2002· Kitchener, King & DeLuca, 2006).

Για την προσαρμογή της κλίμακας στον ελληνικό πληθυσμό το ερωτηματολόγιο μεταφράσθηκε στην ελληνική γλώσσα και χορηγήθηκε το σε σύνολο 224 ενηλίκων (τεταρτοετών φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών) για να αποτιμηθεί η αξιοπιστία της εσωτερικής συνέπειας του. Ο δείκτης Cronbach's alpha και βρέθηκε για την ελληνική εκδοχή πολύ υψηλός ($\alpha = .83$).

Για τις ανάγκες τους παρούσας έρευνας έγινε επιλογή δύο εκ των πέντε προβλημάτων του ερωτηματολογίου, ενός από τις ανθρωπιστικές/κλασικές επιστήμες και ενός από τις θετικές επιστήμες. Αυτό ήταν απαραίτητο προκειμένου να μειωθεί ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου της έρευνας. Επιλέχθηκαν να χρησιμοποιηθούν τα παρακάτω δύο μη καλώς δομημένα προβλήματα:

i. Οι Τεχνητές Γλυκαντικές Ουσίες

«Οι άνθρωποι συχνά πρέπει να πάρουν αποφάσεις που μπορεί να επηρεάσουν την υγεία τους όπως το να αποφασίσουν να φάνε τρόφιμα ή να πιουν ποτά που περιέχουν τεχνητές γλυκαντικές ουσίες. Υπήρξαν συγκρουόμενες απόψεις για την ασφάλεια αυτών των ουσιών. Για παράδειγμα σε κάποιες έρευνες αναφέρεται ότι ακόμα και σε μικρές ποσότητες, οι τεχνητές γλυκαντικές ουσίες (όπως π.χ. Nutrasweet, Canderel κ.ά.) μπορεί να προκαλέσουν προβλήματα υγείας με αποτέλεσμα οι τροφές που τις περιέχουν να είναι ακατάλληλες για κατανάλωση. Άλλες μελέτες, μολαταύτα, ισχυρίζονται ότι ακόμα και σε μεγάλες ποσότητες, οι τεχνητές γλυκαντικές ουσίες δεν προκαλούν προβλήματα υγείας και ότι οι τροφές που τις περιέχουν είναι κατάλληλες και μπορούν να καταναλωθούν.»

ii. Ετοιμάζοντας το Εργατικό Δυναμικό του 21ου Αιώνα

«Οι εκπαιδευτικοί, οι πολιτικοί ηγέτες και τα μέλη της επιχειρηματικής κοινότητας διαφωνούν σχετικά με τον καλύτερο τρόπο που μπορεί να προετοιμαστεί το εργατικό δυναμικό για τον 21ο αιώνα. Μερικοί ισχυρίζονται ότι η εκπαίδευση θα έπρεπε να δίνει έμφαση σε ορισμένα βασικά μαθήματα όπως τα μαθηματικά, η γλώσσα ή η ιστορία. Εάν αυτά τα μαθήματα διδάχτούν καλά, οι μαθητές θα αποκτήσουν τις γενικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες για το μέλλον. Άλλοι υποστηρίζουν ότι ο γρήγορος ρυθμός αλλαγής στον 21ο αιώνα απαιτεί ειδική εκπαίδευση σε δεξιότητες όπως η κριτική σκέψη και η ικανότητα εξεύρεσης λύσεων σε προβληματικές καταστάσεις που θα κάνει τους μαθητές ευπροσάρμοστους σε πολλές καταστάσεις. Ισχυρίζονται ότι η εκπαίδευση θα έπρεπε να δίνει έμφαση σε τέτοιες γενικές δεξιότητες προκειμένου να προετοιμάσει καλύτερα τους ανθρώπους για μάθηση αφού φύγουν από το σχολείο.»

7.1.2.3 Περιγραφή του Ερωτηματολογίου Αξιολόγησης του Επιπέδου

Στοχαστικοκριτικής Πράξης (A Tool for Assessing Development as a Reflective Practitioner ή για λόγους συντομίας TADRP)

Το Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης του Επιπέδου Στοχαστικοκριτικής Πράξης (A Tool for Assessing Development as a Reflective Practitioner ή για λόγους συντομίας TADRP) της Larrivee (2008) για την εκτίμηση του επιπέδου της στοχαστικοκριτικής πράξης των εκπαιδευτικών προτείνει τέσσερα επίπεδα υιοθετώντας την παρακάτω ορολογία: (α) Προ-στοχαστικοκριτική σκέψη, (β) επιφανειακή στοχαστικοκριτική σκέψη, (γ) παιδαγωγική στοχαστικοκριτική σκέψη και (δ) κριτική στοχαστικοκριτική σκέψη (κριτική υπό την έννοια της κοινωνικο-πολιτικής) στα οποία εντάσσει τα διάφορα είδη στοχαστικοκριτικών πράξεων. Πρόκειται για ένα εργαλείο που κατασκευάστηκε για να προάγει τη συζήτηση ανάμεσα σε ένα μέντορα-παρατηρητή και ένα εκπαιδευόμενο καθώς ο πρώτος καλείται να το συμπληρώσει με τις παρατηρήσεις του και ο δεύτερος να αναφέρει για τα ίδια θέματα την προσωπική του αντίληψη βοηθώντας στην περαιτέρω συζήτηση και εκπαίδευση με την από κοινού δημιουργία ενός σχεδίου. Αποτελείται από 63 ερωτήσεις για κάθε μία από τις οποίες ο συμμετέχων στην έρευνα καλείται να συμπληρώσει μία τρίβαθμη κλίμακα (Συχνά, Μερικές Φορές, Σπάνια) με την οποία επιχειρείται να αποδοθεί διαβαθμισμένα ένα συνεχές δύο πόλων.

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε μόνο το ερωτηματολόγιο του εκπαιδευομένου ενώ για την καλύτερη στατιστική αξιοποίηση των αποτελεσμάτων η τρίβαθμη κλίμακα αντικαταστάθηκε από μία πεντάβαθμη κλίμακα Likert (Σχεδόν Ποτέ, Σπάνια, Μερικές Φορές, Συχνά, Σχεδόν Πάντα) με την οποία επιχειρείται να αποδοθεί διαβαθμισμένα ένα συνεχές δύο πόλων. Οι 63 ερωτήσεις αυτές αντιστοιχούν τέσσερα επίπεδα (παράγοντες). Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας το ερωτηματολόγιο δίνει αποτελέσματα για κάθε ένα από τέσσερα επίπεδα/παράγοντες στοχαστικοκριτικής πράξης αθροίζοντας το αποτέλεσμα των επιμέρους ερωτήσεων και διαιρώντας το με τον αριθμό των ερωτήσεων. Οι παράγοντες (που σημειώνονται με κεφαλαίο ελληνικό γράμμα) και οι ερωτήσεις που τους αντιστοιχούν είναι οι παρακάτω:

A. Προ-στοχαστικοκριτική σκέψη:

- A1. Λειτουργώ σε κατάσταση «επιβίωσης», αντιδρώντας αυτόματα χωρίς να μπορώ να εξετάσω πιθανές εναλλακτικές επιλογές/απαντήσεις.

- A2. Επιβάλλω προκαθορισμένες μαθησιακές απαιτήσεις χωρίς να τις προσαρμόζω ή να τις τροποποιώ σύμφωνα με την ανατροφοδότηση που έχω από τις απαντήσεις των μαθητών της τάξης.
- A3. Δεν στηρίζω τις πεποιθήσεις και τις αξιολογήσεις μου σε γνωστές θεωρίες και έρευνες ή σε στοιχεία από την εμπειρία μου.
- A4. Είμαι πρόθυμος να θεωρώ κάποια πράγματα ως δεδομένα χωρίς να τα αμφισβητώ.
- A5. Είμαι απασχολημένος με τη διαχείριση, τον έλεγχο και την πειθαρχία των μαθητών.
- A6. Δυσκολεύομαι να αναγνωρίσω την αλληλεξάρτηση στη συμπεριφορά εκπαιδευτικού και μαθητών.
- A7. Θεωρώ ότι τα περιστατικά με τους μαθητές μου και οι συνθήκες της τάξης μου σε διάφορες περιστάσεις είναι πέρα από τον έλεγχό μου.
- A8. Αποδίδω τα προβλήματα στους μαθητές μου ή σε άλλους.
- A9. Δυσκολεύομαι να λάβω υπόψη μου τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών μου.
- A10. Βλέπω τον εαυτό μου ως θύμα των περιστάσεων.
- A11. Απορρίπτω τις απόψεις/οπτικές των μαθητών μου χωρίς πολλή σκέψη.
- A12. Δε συνδέω/συσχετίζω κριτικά τις διδακτικές πρακτικές μου με τα μαθησιακά αποτελέσματα ή τις συμπεριφορές των μαθητών μου.
- A13. Περιγράφω τα προβλήματα απλοϊκά ή μονοδιάστατα.
- A14. Δε βλέπω πέρα από τις άμεσες απαιτήσεις ενός διδακτικού επεισοδίου/γεγονότος.

B. Επιφανειακή στοχαστικοκριτική σκέψη:

- B1. Η ανάλυση των διδακτικών πρακτικών μου περιορίζεται σε τεχνικές ερωτήσεις για τις διάφορες διδακτικές τεχνικές/στρατηγικές.
- B2. Τροποποιώ τις στρατηγικές διδασκαλίας μου χωρίς να αμφισβητώ/αναρωτιέμαι για τις παραδοχές μου σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση πάνω στις οποίες αυτές οι στρατηγικές βασίζονται.

- B3. Δυσκολεύομαι να συνδέσω συγκεκριμένες διδακτικές μεθόδους/προσεγγίσεις με τις σχετικές θεωρίες.
- B4. Στηρίζω τις απόψεις μου μόνο με στοιχεία από την εμπειρία μου.
- B5. Δυσκολεύομαι να παρέχω στήριξη με τη διδασκαλία μου στα διαφορετικά μαθησιακά στιλ των μαθητών μου.
- B6. Αντιδρώ με διαφορετικό τρόπο στις απαντήσεις των μαθητών μου κάθε φορά και δυσκολεύομαι να διαπιστώσω μοτίβα επαναλαμβανόμενων συμπεριφορών τους.
- B7. Προσαρμόζω τη διδασκαλία μου μόνο για τη συγκεκριμένη ώρα/ διδακτική περίσταση και συνήθως δεν έχω ένα γενικότερο μακροπρόθεσμο σχεδιασμό.
- B8. Υλοποιώ λύσεις σε προβλήματα που εστιάζουν κυρίως σε βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα.
- B9. Προσαρμόζω τη διδασκαλία μου με τη βοήθεια μόνο της προϋπάρχουσας διδακτικής μου εμπειρίας.
- B10. Αμφισβητώ/ προβληματίζομαι για τη χρησιμότητα συγκεκριμένων διδακτικών πρακτικών, αλλά όχι για τις γενικότερες πολιτικές ή πρακτικές μέσα στις οποίες εντάσσονται.
- B11. Παρέχω τροποποιημένη διδασκαλία για να ανταποκριθώ στις ατομικές διαφορές των μαθητών μου.

Γ. Παιδαγωγική στοχαστικοκριτική σκέψη:

- Γ1. Αναλύω τη σχέση ανάμεσα στις διδακτικές πρακτικές και το μαθησιακό αποτέλεσμα.
- Γ2. Αγωνίζομαι για να βελτιώσω τα μαθησιακά αποτελέσματα για όλους τους μαθητές μου.
- Γ3. Ψάχνω τρόπους να συνδέσω τις νέες έννοιες με την προηγούμενη γνώση των μαθητών μου.
- Γ4. Έχω ειλικρινή περιέργεια για την αποτελεσματικότητα των διαφόρων διδακτικών πρακτικών/ τεχνικών γι' αυτό πολύ συχνά πειραματίζομαι δοκιμάζοντας νέα πράγματα στη διδασκαλία μου και αναλαμβάνω ρίσκο.

- Γ5. Εμπλέκομαι σε εποικοδομητική κριτική της διδασκαλίας κάποιου.
- Γ6. Προσαρμόζω τις μεθόδους και τις στρατηγικές μου ανάλογα με τη σχετική επίδοση των μαθητών μου.
- Γ7. Αναλύω τον αντίκτυπο της δομής των διδακτικών μου δραστηριοτήτων (όπως ομοαδοσυνεργατική μάθηση, μάθηση σε δυάδες, ομάδες ομηλικών κ.ά.) σε σχέση με το μαθησιακό αποτέλεσμα των μαθητών μου.
- Γ8. Ψάχνω για επαναλαμβανόμενα μοτίβα, σχέσεις, συνδέσεις και συσχετίσεις προκειμένου να κατανοήσουν σε βάθος οι μαθητές μου.
- Γ9. Δείχνω την αποφασιστικότητά/ δέσμευσή μου για συνεχή βελτίωση της διδασκαλίας μου και τη συνεχή συμμετοχή μου στην επιμόρφωση.
- Γ10. Αναγνωρίζω διαφορετικούς τρόπους για να παρουσιάσω ιδέες και έννοιες στους μαθητές μου.
- Γ11. Αναγνωρίζω την πολυπλοκότητα της δυναμικής της τάξης.
- Γ12. Αναγνωρίζω όλα όσα φέρει ο μαθητής μαζί του στη μαθησιακή διαδικασία.
- Γ13. Λαμβάνω υπόψη τις απόψεις των μαθητών μου κατά τη λήψη των αποφάσεών μου.
- Γ14. Θεωρώ ότι οι διδακτικές πρακτικές παραμένουν ανοικτές για περαιτέρω διερεύνηση.

Δ. Κριτική στοχαστικοκριτική σκέψη:

- Δ1. Βλέπω τη διδακτική μου πρακτική μέσα στο ευρύτερο κοινωνιολογικό, πολιτισμικό, ιστορικό και πολιτικό πλαίσιο.
- Δ2. Λαμβάνω υπόψη μου τα διάφορα ηθικά παρακλάδια για τις διάφορες πολιτικές και πρακτικές της σχολικής τάξης.
- Δ3. Ασχολούμαι με ζητήματα ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης που ανακύπτουν εντός και εκτός της σχολικής τάξης.
- Δ4. Αμφισβητώ/ ασκώ κριτική στις νόρμες και τις πρακτικές της καθεστηκυίας τάξης, ειδικά σε σχέση με την εξουσία και τον έλεγχο.
- Δ5. Συμπεριλαμβάνω τον εαυτό μου στις σκέψεις μου για τη διδασκαλία μου.

- Δ6. Έχω συνείδηση της ασυνέπειας ανάμεσα στα έργα και τις πεποιθήσεις/ιδέες μου και προσπαθώ να επανορθώσω.
- Δ7. Αναγνωρίζω τις κοινωνικές και πολιτικές συνέπειες της διδασκαλίας μου.
- Δ8. Είμαι ένας δυναμικός ερευνητής, ασκώ κριτική στα συμπεράσματα μου και συνεχώς κάνω νέες υποθέσεις που ελέγχω.
- Δ9. Ασκώ κριτική στις εικασίες και τις προσδοκίες μου για τους μαθητές μου.
- Δ10. Αναβάλλω την κριτική που ασκώ έτσι ώστε να αφήνω περισσότερες επιλογές για τη διδασκαλία μου.
- Δ11. Αναγνωρίζω τις αξιωματικές παραδοχές και τις προϋποθέσεις που κρύβονται πίσω από τις πεποιθήσεις μου.
- Δ12. Συχνά αμφισβητώ και αναρωτιέμαι για κοινότοπες απόψεις που αφορούν τη διδασκαλία μου.
- Δ13. Παραδέχομαι ότι οι διδακτικές πρακτικές και η εκπαιδευτική πολιτική είτε συνεισφέρει είτε εμποδίζει την υλοποίηση μιας πιο δίκαιης και ανθρώπινης κοινωνίας.
- Δ14. Ενθαρρύνω κοινωνικά υπεύθυνες πράξεις στους μαθητές μου.

Το ερωτηματολόγιο δίνει αποτελέσματα για κάθε ένα από τέσσερα επίπεδα στοχαστικοκριτικής πράξης αθροίζοντας το αποτέλεσμα των επιμέρους ερωτήσεων. Κάθε μία ερώτηση βαθμολογείται από το 1 (Σχεδόν Ποτέ) έως το 5 (Σχεδόν Πάντα). Έτσι τελικά παρουσιάζονται αποτελέσματα για τους παράγοντες: (α) Προστοχαστικοκριτική πράξη (Pre-reflection Practice) με εύρος πιθανών τιμών από 14 έως 70, (β) επιφανειακή στοχαστικοκριτική πράξη (Surface Reflection Practice) με εύρος πιθανών τιμών από 11 έως 55, (γ) παιδαγωγική στοχαστικοκριτική πράξη (Pedagogical Reflection Practice) με εύρος πιθανών τιμών από 14 έως 70 και (δ) κριτική στοχαστικοκριτική πράξη (Critical Reflection Practice) με εύρος πιθανών τιμών από 14 έως 70.

7.2 Διαδικασία έρευνας

Όπως προέκυψε από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση δεν υπήρχε σταθμισμένο ψυχομετρικό εργαλείο στα ελληνικά για η μέτρηση της στοχαστικοκριτικής σκέψης (reflective thinking) ως είδος σκέψης που χαρακτηρίζει τον εκπαιδευτικό της

μετανεωτερικότητας (Στοχαστικοκριτικός Εκπαιδευτικός - Reflective Teacher) και κατ' εξοχήν χρησιμοποιείται: (α) στη λήψη απόφασης κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (in action), (β) κατά τον προγραμματισμό της διδασκαλίας και (γ) κατά την αξιολόγηση της διδασκαλίας εκ των υστέρων (on action). Ως θεωρητικό μοντέλο κατάλληλο για την έρευνα θεωρήθηκε το Reflective Judgement Model (Μοντέλο Αξιολόγησης της Στοχαστικοκριτικής Σκέψης). Ακολούθησε νέα βιβλιογραφική ανασκόπηση προκειμένου να εντοπιστούν εργαλεία μέτρησης κατάλληλα για το προαναφερθέν θεωρητικό μοντέλο. Εντοπίστηκαν τρεις τρόποι μέτρησης: (α) μία δομημένη έκθεση (Reflective Judgement Guided Essay) (Wood & Lynch, 1998), (β) ένα ερωτηματολόγιο (Reflective Thinking Appraisal – RTA) (Kitchener, 1994) καθώς και (γ) μία ημι-δομημένη συνέντευξη (Reflective Judgement Interview – RJI) (King & Kitchener, 2004).

Αρχικά χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο (Reflective Thinking Appraisal – RTA) σε δείγμα 25 μεταπτυχιακών φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Ε.Κ.Π.Α. (Κασούτας, 2004α). Το ερωτηματολόγιο παρουσίασε μη ικανοποιητικό δείκτη Cronbach's alpha. Σε συνέχεια αυτής της προσπάθειας έγινε επικοινωνία με τους δημιουργούς τους ερωτηματολογίου και κατ' αυτόν τον τρόπο αποκτήθηκε πρόσβαση στην τροποποιημένη εκδοχή του υπό τον τίτλο: «Ερωτηματολόγιο των Ζητημάτων της Επικαιρότητας» (Reasoning About Current Issues Test ή για λόγους συντομίας RCI).

Το RCI μεταφράστηκε και χορηγήθηκε σε δείγμα 210 φοιτητών. Το νέο εργαλείο έδωσε υψηλό Cronbach's α (0,83) (Κασούτας, 2012), ενώ για την επαλήθευση των αποτελεσμάτων έγινε αποστολή των πρωτογενών δεδομένων της έρευνας στους δημιουργούς που επανέλαβαν τη διαδικασία στάθμισης. Παράλληλα χορηγήθηκε στο ίδιο δείγμα (210 φοιτητών) η δομημένη έκθεση (Reflective Judgement Guided Essay), αλλά τα αποτελέσματα δεν ήταν αξιοποιήσιμα καθώς δεν μπορούσε από τις εκθέσεις να προσδιοριστεί το επίπεδο στοχαστικοκριτικής σκέψης.

Στο ίδιο δείγμα έγινε, επίσης, ανοιχτή πρόσκληση για συνέντευξη. Από τους φοιτητές που ανταποκρίθηκαν επιλέχθηκαν 15 με κριτήριο την κατά το δυνατόν κάλυψη του μεγαλύτερου εύρους σταδίων του μοντέλου καθώς είχαν ληφθεί υπόψη τα αποτελέσματα από τα αντίστοιχα ερωτηματολόγια. Οι συνεντεύξεις αυτές αποτελούν το δείγμα της αντίστοιχης έρευνας. Οι δύο φοιτητές που είναι δευτεροετείς

χρησιμοποιήθηκαν για να γίνει πιλοτική δοκιμή αναφορικά με τη διαδικασία της συνέντευξης, αλλά συμπεριλαμβάνονται κανονικά στα αποτελέσματα της έρευνας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας συζητήθηκαν με την Τριμελή Εισηγητική Επιτροπή και κρίθηκε ότι χρειάζεται περαιτέρω έρευνα με μεγαλύτερο δείγμα, η οποία θα περιελάμβανε και εργαλεία που θα μετρούσαν τις επιστημολογικές παραδοχές ως ανεξάρτητες μεταβλητές καθώς και τη στοχαστικοκριτική πράξη των εκπαιδευτικών. Επικαιροποιήθηκε η βιβλιογραφική έρευνα για τα συγκεκριμένα μοντέλα και εργαλεία δεδομένου του ικανού χρονικού διαστήματος που είχε παρέλθει (Κασούτας, 2011).

Προκειμένου να υλοποιηθεί η έρευνα αυτή σε συνεργασία με την Τριμελή Εισηγητική Επιτροπή και κατόπιν βιβλιογραφικής ανασκόπησης αξιοποιήθηκαν τρεις διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις: (α) το μοντέλο αξιολόγησης της στοχαστικοκριτικής σκέψης που αποτέλεσε και τον κεντρικό άξονα αυτής της έρευνας των King P. M. και Kitchener K. (King & Kitchener, 1994) με τη χρήση τμήματος του RCI (ένα πρόβλημα θετικής και ένα ανθρωπιστικής κατεύθυνσης), (β) το μοντέλο των τεσσάρων διαστάσεων για τις επιστημολογικές παραδοχές της Schommer (1990) χρησιμοποιώντας το ψυχομετρικό της εργαλείο όπως τροποποιήθηκε από τους Schraw G., Bendixen, L. D. και Dunkle, M. E. (2002) και, τέλος, (γ) το ψυχομετρικό εργαλείο της Larrivee, B. (2008) για την εκτίμηση του επιπέδου της στοχαστικοκριτικής πράξης των εκπαιδευτικών.

Σε πρώτη φάση το ερευνητικό εργαλείο που δημιουργήθηκε με τη σύμφωνη γνώμη της εισήγησης της Τριμελούς Επιτροπής μετατράπηκε σε ηλεκτρονική μορφή και αφού δοκιμάστηκε πιλοτικά (<http://www.surveymonkey.com/s/C65STKG>) και έγιναν διορθώσεις διεξήχθη έρευνα με ηλεκτρονική συλλογή δεδομένων (<http://www.surveymonkey.com/s/kasoutas>). Από τα 164 ερωτηματολόγια που είχαν συμπληρωθεί ηλεκτρονικά μόνο τα 104 αξιοποιήθηκαν στην έρευνα καθώς τα υπόλοιπα παρουσίαζαν σοβαρές παραλείψεις κατά τη συμπλήρωσή τους. Ταυτόχρονα έγινε και συλλογή δεδομένων με έντυπη μορφή η οποία απέδωσε 361 ερωτηματολόγια. Το συνολικό δείγμα της τελικής έρευνας που παρουσιάζεται στην παρούσα διδακτορική διατριβή αποτελείται ως εκ τούτου από 465 ερωτηματολόγια.

7.3 Μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων

7.3.1 Ποιοτική προσέγγιση

Η ποιοτική προσέγγιση αφορά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της ημιδομημένης συνέντευξης. Εκτός λοιπόν από τη συνοπτική παρουσίαση σε πίνακα του σταδίου για κάθε πρόβλημα γίνεται παρουσίαση αποσπασμάτων από τη συνέντευξη που αφορούν σε χαρακτηριστικούς τρόπους σκέψης ανά στάδιο. Επίσης, γίνεται παρουσίαση αποσπασμάτων που αφορούν τυχόν συναισθήματα που αναφέρουν οι συνεντευξιαζόμενοι καθώς και τυχόν πόρους που χρησιμοποίησαν προκειμένου να συνδέσουν θεωρία με πράξη, να αναπλαισιώσουν το πρόβλημα και να προκύψουν νέες επιλογές και λύσεις.

7.3.2 Στατιστική ανάλυση

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν (βλ. και Βουδούρη, 1997):

- Οι στατιστικοί δείκτες περιγραφικής στατιστικής, όπως ο μέσος όρος (M) και η τυπική απόκλιση (SD) για την αξιολόγηση όλων των εξεταζόμενων μεταβλητών.
- Ο δειγματικός συντελεστής γραμμικής συσχέτισης του Pearson r για την εξέταση (α) της σχέσης των παραγόντων της στοχαστικοκριτικής πράξης μεταξύ τους και (β) της σχέσης των βαθμών των τεσσάρων επιπέδων της στοχαστικοκριτικής πράξης και του συνολικού βαθμού των επιπέδων της στοχαστικοκριτικής σκέψης.
- Ο συντελεστής Spearman's rho για την εξέταση της σχέσης των επιλογών του επιπέδου στοχαστικοκριτικής σκέψης μεταξύ των δύο ερωτημάτων (θετικές και ανθρωπιστικές επιστήμες).
- Ο στατιστικός έλεγχος-t για ανεξάρτητα δείγματα, για τον έλεγχο (α) των διαφυλικών διαφορών ως προς την στοχαστικοκριτική σκέψη και την . στοχαστικοκριτική πράξη (β) των διαφορών εμπείρων και μη εκπαιδευτικών ως προς την στοχαστικοκριτικής σκέψη και την στοχαστικοκριτική πράξη.
- Η ανάλυση διακύμανσης κατά ένα παράγοντα (One-Way Anova) για τον έλεγχο των διαφορών ανά επίπεδο σπουδών ως προς την στοχαστικοκριτική πράξη.

- Η ανάλυση διακύμανσης κατά δύο παράγοντες (Two-Way Anova) για τον έλεγχο των διαφορών ως προς το φύλο και την διδακτική εμπειρία όσον αφορά την στοχαστικοκριτική πράξη.
- Ο έλεγχος καλής προσαρμογής χ^2 για τις διαφορές των επιλογών της στοχαστικοκριτικής σκέψης στα δύο ερωτήματα.
- Ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των επιλογών της στοχαστικοκριτικής σκέψης στα δύο ερωτήματα και το φύλο.
- Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (p-value) καθορίστηκε σε 0,05.

Οι παραπάνω στατιστικές αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν με το στατιστικό πρόγραμμα IBM - SPSS 22.

7.4 Επιλογή δείγματος

Η επιλογή του δείγματος έγινε με τη μέθοδο του δείγματος κρίσης (judgement sampling) σε συνεργασία με τα μέλη της τριμελούς επιτροπής (MacMilan, 2011). Δείγμα απετέλεσαν οι τελειόφοιτοι φοιτητές του Π.Τ.Δ.Ε. οι οποίοι και συμπλήρωσαν τα 361 έντυπα ερωτηματολόγια. Το δείγμα των 104 ερωτηματολογίων που προέκυψαν από την ηλεκτρονική συλλογή δεδομένων αφορά εν ενεργεία εκπαιδευτικούς και συμπεριλαμβάνεται για να εξυπηρετήσει ανάγκες σύγκρισης.

Όσον αφορά τη δειγματοληψία για την έρευνα με συνέντευξη, έγινε ανοιχτή πρόσκληση στους φοιτητές, στην οποία ανταποκρίθηκαν 21 άτομα. Από αυτά επιλέχθηκαν 13 τελειόφοιτοι φοιτητές του Π.Τ.Δ.Ε. αφού είχαν ληφθεί υπόψη και τα αποτελέσματα της έρευνας με ερωτηματολόγιο σε μία προσπάθεια να καλυφθεί το μεγαλύτερο δυνατό εύρος σταδίων του ερευνόμενου θεωρητικού μοντέλου. Στο δείγμα αυτό συμπεριλαμβάνονται και οι δύο συνεντεύξεις που έγιναν με δευτεροετείς φοιτητές κατά την πιλοτική φάση της έρευνας με συνέντευξη.

Εδώ θα πρέπει να αναφερθεί ότι η έρευνα με ερωτηματολόγιο υπόκειται σε περιορισμούς. Η ειλικρινής απάντηση των υποκειμένων δεν μπορεί να διασφαλιστεί από το ερωτηματολόγιο, οι απαντήσεις που δίνουν οι συμμετέχοντες της έρευνας δεν είναι πάντοτε αυθόρμητες και πηγαίες, ενώ υπάρχει μία τάση εκλογίκευσης.

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων αποτελούν έκφραση των υποκειμενικών, ατομικών, ιδιοσυγκρασιακών πεποιθήσεων τους που βασίζονται στον δικό τους τρόπο αντίληψης του κάθε προβλήματος και ερώτησης.

Επιπρόσθετα το γεγονός ότι επιλέχθηκε να μη δοθούν διευκρινήσεις τη στιγμή που οι συμμετέχοντες συμπληρώνουν το ερωτηματολόγιο πιθανόν να έχει οδηγήσει σε παρανοήσεις και σφάλματα.

7.5 Ταυτότητα της έρευνας

Στη συνέχεια ακολουθούν περιγραφικά στατιστικά στοιχεία για κάποιες από τις βασικές μεταβλητές των υποκειμένων του δείγματος.

7.5.1 Ταυτότητα της έρευνας με ημιδομημένη συνέντευξη

Αναφορικά με τη σύνθεση του δείγματος των συμμετεχόντων στη συνέντευξη αποτελείται από 13 τεταρτοετείς φοιτήτριες και 2 δευτεροετείς φοιτητές του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών.

7.5.2 Ταυτότητα της έρευνας με ερωτηματολόγιο

Αναφορικά με τη σύνθεση του δείγματος στην έρευνα με ερωτηματολόγιο 61 (13,1%) συμμετέχοντες ήταν άνδρες και 402 (86,5%) γυναίκες.

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες του δείγματος δήλωσαν στην ερώτηση για τον ανώτερο τίτλο σπουδών προπτυχιακοί φοιτητές 366 (78,7%), 38 (8,2%) δήλωσαν ότι έχουν ήδη πτυχίο Α.Ε.Ι, 33 (7,1%) είχαν ολοκληρώσει μεταπτυχιακές σπουδές, 10 (2,2%) είχαν διδακτορικό, μόλις 3 (0,6%) είχαν ολοκληρώσει σχολή διετούς φοίτησης ενώ 15 (3,2%) δεν απάντησαν σε αυτήν την ερώτηση.

Από τους συμμετέχοντες 186 (40%) δηλώνουν ότι μιλούν πολύ καλά 2 ξένες γλώσσες, 178 (38,3%) δηλώνει 1 ξένη γλώσσα, 24 (5,2%) δηλώνουν 3 ξένες γλώσσες, 1 (0,2%) δηλώνει 4 ξένες γλώσσες, 1 (0,2%) 5 ξένες γλώσσες ενώ μόνο 3 (0,6%) δε μιλά πολύ καλά κάποια ξένη γλώσσα. 72 (15,5%) συμμετέχοντες δεν έδωσαν πληροφορία σχετικά με το πόσες ξένες γλώσσες μιλούν πολύ καλά.

Από τους συμμετέχοντες 111 (23,87%) δηλώνει ότι έχει διδακτική εμπειρία ενώ 281 (60,43%) δηλώνουν ότι δεν έχουν. Αυτήν την ερώτηση δεν απάντησαν 72 (15,5%) συμμετέχοντες.

7.6 Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία

7.6.1 Περιγραφικά ποσοτικά στατιστικά στοιχεία της έρευνας με ημιδομημένη συνέντευξη

Προκειμένου να βαθμολογηθούν οι συνεντεύξεις χρησιμοποιήθηκαν δύο αξιολογητές οι οποίοι συμφώνησαν για τις 79 από τις 88 περιπτώσεις, ήτοι σε ποσοστό 89,8% περίπου, ενώ για τις υπόλοιπες 9 περιπτώσεις κατέληξαν σε από κοινού συμφωνία κατόπιν συζήτησης.

Για την αξιοπιστία της εσωτερικής συνέπειας της ημιδομημένης συνέντευξης RCI χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Cronbach's Alpha και βρέθηκε πολύ υψηλός, συνολικά 0,834 (N=15) όπως προκύπτει από τους δύο παρακάτω πίνακες:

Πίνακας 4: Στατιστικά στοιχεία για το δείκτη Cronbach's Alpha της ημιδομημένης συνέντευξης RCI χωρίς την ερώτηση από την εμπειρία της πρακτικής άσκησης

Περίληψη Επεξεργασίας Περιπτώσεων			
		N	%
Περιπτώσεις	Έγκυρα	15	100,0
	Εξαιρέθηκαν ^a	0	,0
	Σύνολο	15	100,0

Εσωτερική Συνέπεια	
Cronbach's	N
Alpha	ερωτήσεων
,891	5

Για την αξιοπιστία της εσωτερικής συνέπειας ολόκληρης της ημιδομημένης συνέντευξης συμπεριλαμβανομένης της διλημματικής κατάστασης από την πρακτική άσκηση χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Cronbach's Alpha και βρέθηκε πολύ υψηλός, συνολικά 0,899 (N=13, εξαιρέθηκαν οι συνεντεύξεις των δύο φοιτητών που δεν είχαν κάνει την πρακτική τους άσκηση ακόμα) όπως προκύπτει από τους δύο παρακάτω πίνακες:

Πίνακας 5: Στατιστικά στοιχεία για το δείκτη Cronbach's Alpha της ημιδομημένης συνέντευξης RCI συμπεριλαμβανομένης της ερώτησης από την εμπειρία της πρακτικής άσκησης

Περίληψη Επεξεργασίας Περιπτώσεων

		N	%
Περιπτώσεις	Έγκυρα	13	86,7
	Εξαιρέθηκαν ^a	2	13,3
	Σύνολο	15	100,0

Εσωτερική Συνέπεια

Cronbach's	
Alpha	N of Items
,899	6

a. Διαγραφή από τη λίστα υπολογισμών λαμβάνοντας υπόψη όλες τις μεταβλητές που συμμετείχαν στον υπολογισμό.

Για κάθε ερώτηση της συνέντευξης δίνεται το στάδιο όπως το βαθμολόγησαν οι αξιολογητές καθώς και το στάδιο για την ερώτηση που προκύπτει από την εμπειρία της πρακτικής άσκησης σύμφωνα με το μοντέλο των King & Kitchener (1994· 2002· 2004). Επίσης εντοπίστηκαν τυχόν συναισθήματα που ανέφεραν οι συμμετέχοντες αναφορικά με την εμπειρία τους από την πρακτική άσκηση καθώς και τυχόν πόροι που αξιοποιήθηκαν για την επίλυση του προβλήματος που αντιμετώπισαν. Σε κάθε απάντηση μετά τα διαλυτικά δίνονται οι αριθμοί των γραμμών της κάθε συνέντευξης από τις οποίες προκύπτει η απάντηση (οι πλήρεις συνεντεύξεις παρατίθενται σε ξεχωριστό τόμο λόγω του μεγέθους του υπό τον τίτλο: «ΠΑΡΑΘΕΜΑ 8.5: ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ»). Εδώ θα πρέπει να τονιστεί ειδικά για τον καθορισμό των σταδίων ότι τα αποσπάσματα που παρατίθενται είναι μόνο ενδεικτικά και για τη βαθμολόγηση λήφθηκαν υπόψη ολόκληρες οι συνεντεύξεις. Συνοπτικά τα αποτελέσματα της ημιδομημένης συνέντευξης παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 6: Συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων της συνέντευξης

Συμμετέχων/ Συμμετέχουσα	Ερώτηση 1 «Στόουνχετζ»	Ερώτηση 2 «Ειδήσεις»	Ερώτηση 3 «Πυρηνική ενέργεια»	Ερώτηση 4 «Κατανάλωση τεχνητών ουσιών»	Ερώτηση 5 «Εκπαίδευση του μέλλοντος»	Εμπειρία από την πρακτική άσκηση		
						Στάδιο	Συναισθήματα ταυτόχρονα / ύστερα	Πόροι
Συμμετέχουσα 1	Στάδιο 4: 78-85· 89· 116-121· 131·	Στάδιο 3: 214- 220·233- 239· 265- 271· 284- 292· 361- 377·	Στάδιο 3: 417-422· 451-456· 468-479·	Στάδιο 4: 551-553· 574- 577· 591-593· 597-608· 629- 633·	Στάδιο 4: 742-747· 759- 764· 777·	Στάδιο 4: 1003-1011· 1013-1025· 1045-1050· 1052-1058·	[προβληματισμός]: 843-852· [αμηχανία, δυσκολία, ανέτοιμη]: 862-867· [γλυκύτητα]: 966-973·	[επιστημονικές θεωρίες]: 881-891 [βιβλίο]: 911-913
Συμμετέχων 2	Στάδιο 3: 49-53· 77-78· 96-114· 143- 148· 154-157· 161-169	Στάδιο 2: 269-271· 282-286· 327-336· 350-359· 368-370·	Στάδιο 2: 427-431· 438-441· 462-468· 480-486· 515-525· 526-530· 560-569	Στάδιο 2: 628-640· 673- 697· 707-718· 732-744·	Στάδιο 3: 786-787· 806- 810· 817- 820· 828-837· 848- 851	Δεν βρίσκει εφαρμογή	Δεν βρίσκει εφαρμογή	Δεν βρίσκει εφαρμογή
Συμμετέχουσα 3	Στάδιο 3: 68-74· 97-105· 106-109· 127- 134· 138-143·	Στάδιο 3: 279-280· 310-317· 327-329·	Στάδιο 2: 393-396· 397-403· 417-421·	Στάδιο 2: 482-487· 492- 498· 508-510· 511-515· 549-	Στάδιο 3: 640-645· 672· 685-689· 694- 695·	Στάδιο 3: 895-904· 965-967· 982-985·	[παράξενα, άσχημα, άβολα]: 745-751· _____	[δασκάλα ειδικής αγωγής]: 777·

	155-168· 169-174		425-434·	559·		988-990· 991-994	[έκπληξη]: 854·	
Συμμετέχουσα 4	Στάδιο 4: 65-76· 83-94· 104-115· 136- 138· 165-171·	Στάδιο 3: 243-249· 265-276· 282-289·	Στάδιο 3: 385-395· 428-440· 441-457·	Στάδιο 4: 556-561· 567- 572· 604-612·	Στάδιο 4: 660-667· 687- 692· 702· 714- 718·	Στάδιο 4: 984-989· 1035-1046·	[αιφνιδιασμός, ανησυχία, άγχος, αγωνία]: 798-804· [ικανοποίηση]: 948-953·	[αδυναμία σύνδεσης θεωρίας-πράξης]: 812-817· 828-831 [δασκάλα τάξης, γονείς εκπαιδευτικούς]: 847-871·
Συμμετέχουσα 5	Στάδιο 3: 72-74· 78-83· 87-91· 119- 128· 134-136· 140-144· 146- 151	Στάδιο 3: 219-228· 270-274· 294-302	Στάδιο 5: 350· 353- 357· 371- 373· 387- 388· 399- 402· 456- 462·	Στάδιο 3: 622-624· 627- 630· 638· 683- 687·	Στάδιο 5: 843· 851-857· 994-1000· 1014-1021· 1026-1031· 1053-1057· 1095-1110· 1125-1131· 1139-1145	Στάδιο 3: 1601· 1608-1616·	[αμηχανία]: 1265-1267· [φόβος, αυτοκατηγορία]: 1269-1275· [χαρά]: 1411-1420	[αδυναμία/ δυσκολία σύνδεσης θεωρίας-πράξης]: 1279-1295·
Συμμετέχουσα 6	Στάδιο 4: 90-92· 121- 126· 169-175·	Στάδιο 3: 250-254· 267-270· 291-298· 345-362· 363-368·	Στάδιο 3: 486-495· 510-516· 569-578· 651-656· 660-669·	Στάδιο 3: 815-823· 827- 828· 879-883· 890-896·	Στάδιο 3: 973-979· 990- 993· 996- 1005· 1006- 1016· 1056- 1058·	Στάδιο 3: 1366-1371· 1418-1421· 1422-1425·	[αγωνία, τρόμο, αιφνιδιασμός]: 1193-1204· [ηρεμία, επάρκεια]: 1312-1318·	[αδυναμία/ δυσκολία σύνδεσης θεωρίας-πράξης]: 1233-1252· [συμφοιτήτρια]:1 282-1292·

Συμμετέχουσα 7	Στάδιο 2: 83-91· 135- 141· 146-148· 164-171· 176- 180·	Στάδιο 3: 272-282· 295-301· 325-328· 385-388·	Στάδιο 2: 480· 472- 475· 488- 491· 516- 522· 537- 543· 545·	Στάδιο 3: 671-674· 687- 688· 699-703· 740-744· 755	Στάδιο 3: 823-826· 837· 839-844· 857· 862-867· 884- 886·	Στάδιο 3: 1109-1110· 1114-1117· 1152-1154· 1176-1178·	[χαρά]: 953· <hr/> [καλά]: 1062-1065·	[αδυναμία / δυσκολία σύνδεσης θεωρίας – πράξης]: 973-975· 985-990· [δασκάλα τάξης]: 1008-1009·
Συμμετέχουσα 8	Στάδιο 2: 56-57· 61· 93- 96· 154· 179- 183· 193-196·	Στάδιο 2: 359· 377- 379· 386- 387· 410· 421-424·	Στάδιο 2: 498-500· 504· 507- 508· 526- 527· 531- 533· 538- 542·	Στάδιο 2: 626-627· 634- 644· 654-657·	Στάδιο 2: 713-716· 755- 761· 768-773· 784-788·	Στάδιο 2: 1131· 1144· 1153-1154·	[σοκαρίστηκα, στενοχωρήθηκα, απογοητεύθηκα, ένωση αποτυχημένη]: 923-924· <hr/> [ψυχοπλακώνομαι]: 1048· [ανημποροσύνη]: 1050·	[σύνδεση με τη θεωρία αντιαυταρχικής αγωγής/ δυσκολία εξεύρεσης τρόπου δράσης από τη θεωρία]: 938-947· [φίλη]: 973-974·
Συμμετέχουσα 9	Στάδιο 4: 85-86· 143- 144· 147· 152- 153·	Στάδιο 3: 249-254· 258-260· 269-276· 287-289·	Στάδιο 3: 390-392· 428-432· 433-434· 436-437·	Στάδιο 3: 515· 534-543· 549-551· 561- 565· 580-587·	Στάδιο 4: 671-673· 697- 701· 704-708· 734-738·	Στάδιο 4: 953· 972- 980· 993- 997· 1017·	[θυμό]: 800· [αιφνιδιασμός]: 803· <hr/>	[αδυναμία σύνδεσης θεωρίας-πράξης]: 816-822· [συγγενείς]: 835-837·

							[καλά]: 894-895·	
Συμμετέχων 10	Στάδιο 2: 94-100· 133- 135· 151-154· 157-158·	Στάδιο 2: 270· 337- 339· 360· 367-370·	Στάδιο 2: 414-417· 422-428· 477-478· 502-509·	Στάδιο 2: 565-567· 601- 602· 613-618· 637-640· 643- 649· 650-659·	Στάδιο 2: 705-710· 740- 742· 766-772· 792-794· 811- 812· 817-824·	Δεν βρίσκει εφαρμογή	Δεν βρίσκει εφαρμογή	Δεν βρίσκει εφαρμογή
Συμμετέχουσα 11	Στάδιο 3: 118-121· 146- 148· 168-173·	Στάδιο 3: 262-264· 338·	Στάδιο 2: 420-422· 442-446·	Στάδιο 2: 486-496· 535- 539· 549-557·	Στάδιο 3: 626-627· 641- 643· 653-659· 688-690·	Στάδιο 3: 957-959· 968-971· 982-985· 1004-1006·	[προβληματισμός, άγχος]: 797-801· [χαρά]: 803· [καλά με τον εαυτό μου]: 923-927·	[διαπολιτισμική παιδαγωγική, δυσκολία αναφοράς σε συγκεκριμένη θεωρία]: 821-825· [αδυναμία σύνδεσης θεωρίας – πράξης]: 826-831·
Συμμετέχουσα 12	Στάδιο 4: 96-97· 124- 132· 155-170· 176-201·	Στάδιο 3: 290-293· 314-317·	Στάδιο 4: 413-415· 420-443· 487-497· 512-525	Στάδιο 3: 618-620· 626- 638· 666-668 694-697 698- 702·	Στάδιο 3: 783-787· 790- 803· 804-807·	Στάδιο 4: 971-978· 1023-1029·	[αμήχανα, άσχημα]: 877-886· [ικανοποιημένη & χαρούμενη]: 970·	[αδυναμία σύνδεσης θεωρίας – πράξης]: 902-904· [δασκάλα της τάξης]: 908-909·

Συμμετέχουσα 13	Στάδιο 4: 93-97· 109- 112· 116-127· 143-145·	Στάδιο 3: 214-217· 228· 257- 263·	Στάδιο 3: 257-261· 346-354· 398-399· 402-407· 414-428· 464-471·	Στάδιο 3: 544-549· 588- 595· 588-612· 636-641·651- 668·	Στάδιο 3: 726-728· 733· 756-759· 765- 776· 777-784·	Στάδιο 4: 1029-1037· 1042-1047· 1056-1067·	[περίεργα, αμήχανα]: 867-879· [σόκαρε]: 981-982· [είμαι πιο έτοιμη]: 981-985·	[αδυναμία σύνδεσης θεωρίας – πράξης]: 885-898· [άλλο συνάδελφο, όχι τη δασκάλα της τάξης]: 902-909·
Συμμετέχουσα 14	Στάδιο 4: 58-66· 71-76· 90-97· 105- 107· 122-132· 158-163· 174- 178·	Στάδιο 4: 211-219· 230-233· 237-238· 294-298·	Στάδιο 4: 452-457· 472-476· 477-481· 497-499·	Στάδιο 3: 589-593· 594- 597· 612-615· 640-655· 663- 666·	Στάδιο 4: 713-717· 731- 735· 760-765· 775-779· 795- 801·	Στάδιο 4: 1023-1028· 1055-1077· 1094-1097· 1110-1112· 1121-1128·	[άσχημα]: 868-871· [αιφνιδιασμός]: 877· [απαρέσκεια για το συμβάν, μη αναφορά σε προσωπικά συναισθήματα]: 983-986·	[αναφορά στη θεωρία πυγμαλίωνα, αδυναμία ανεύρεσης λύσης από τη θεωρία]: 899· [μη αναζήτηση βοήθειας ή πληροφοριών]: 914-929·
Συμμετέχουσα 15	Στάδιο 2: 61-65· 74-84· 95-99· 103-	Στάδιο 2: 200-204· 227-230·	Στάδιο 2: 416-427· 428-439·	Στάδιο 2: 514-518· 532- 536· 537-544·	Στάδιο 2: 660-663· 693- 706· 710-715·	Στάδιο 2: 1083-1091· 1108-1110·	[δεν ένιωσα καθόλου καλά,]: 876-883·	[αναφέρει θεωρίες σχετική με το στιλ διδασκαλίας του

	107· 120-128· 129-144·	239-243· 253-258· 271-286· 289-291· 295-298· 327-352·	451-464· 469-474·	545-547· 550- 554· 586-588·	718-727· 756- 765· 766-777· 784-790·	1173-1176· 1199-1200· 1206-1211·	[στενοχωρήθηκα]: 886· <hr/> [το έχω ξεπεράσει, άσχημα]: 1013-1021·	εκπαιδευτικού]: 897-903· [φίλη, δασκάλα της τάξης]: 930-936·
--	---------------------------	--	----------------------	--------------------------------	--	--	--	--

Ακολουθούν πίνακες συχνοτήτων, ποσοστών και αθροιστικών ποσοστών, ραβδογράμματα συχνοτήτων και διαγράμματα τύπου πίτας ποσοστών αναφορικά με τα στάδια των 6 ερωτήσεων της συνέντευξης.

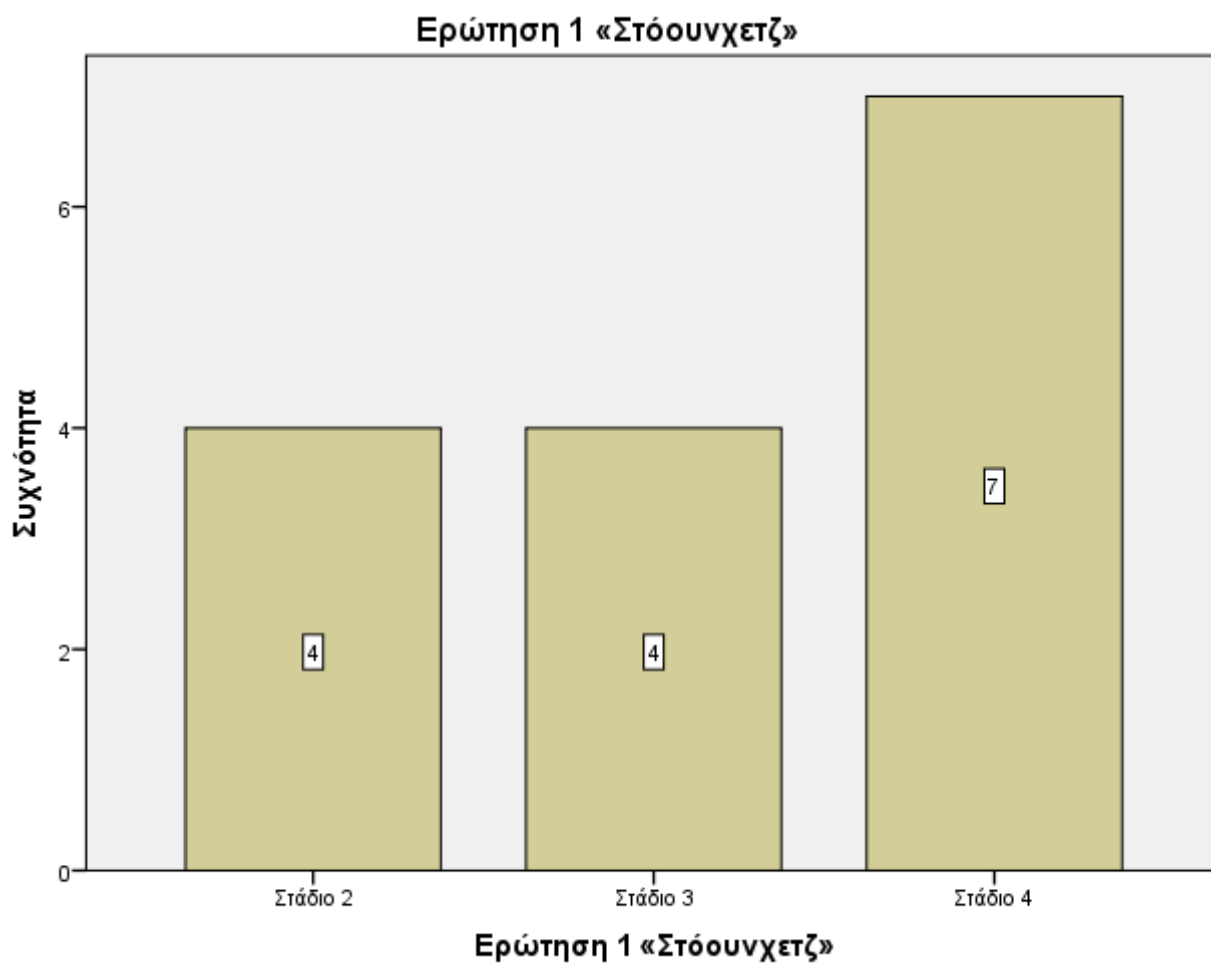
Πίνακας 7: Συγκεντρωτικά στατιστικά στοιχεία για τις ερωτήσεις της συνέντευξης

	Ερώτηση 1 «Στόουνχειζ»	Ερώτηση 2 «Ειδήσεις»	Ερώτηση 3 «Πυρηνική ενέργεια»	Ερώτηση 4 «Κατανάλωση τεχνητών ουσιών»	Ερώτηση 5 «Εκπαίδευση του μέλλοντος»	Εμπειρία από την πρακτική άσκηση
N Έγκυρα	15	15	15	15	15	13
Λείπουν	0	0	0	0	0	2
Μέσος Όρος	3,20	2,80	2,80	2,73	3,20	3,31
Τυπική Απόκλιση	,862	,561	,941	,704	,862	,751
Διακύμανση	,743	,314	,886	,495	,743	,564
Εύρος	2	2	3	2	3	2
Ελάχιστο	2	2	2	2	2	2
Μέγιστο	4	4	5	4	5	4

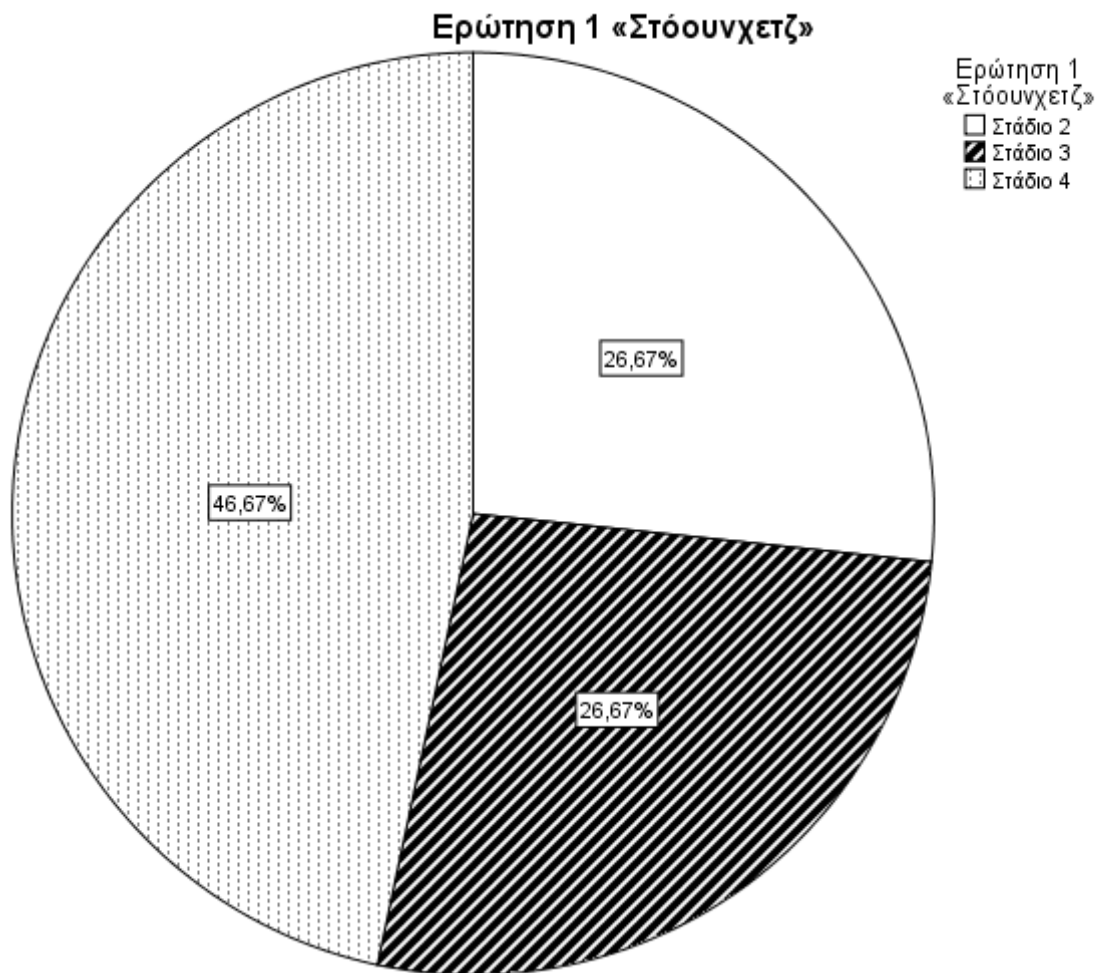
Πίνακας 8: Πίνακας συχνοτήτων και ποσοστών για την ερώτηση 1 της συνέντευξης με θέμα «Στόουνχετζ»

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Ποσοστό % εγκύρων	Αθροιστικό ποσοστό %
Έγκυρα Στάδιο 2	4	26,7	26,7	26,7
Στάδιο 3	4	26,7	26,7	53,3
Στάδιο 4	7	46,7	46,7	100,0
Σύνολο	15	100,0	100,0	

Γράφημα 2: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων για την ερώτηση 1 της συνέντευξης με θέμα: «Στόουνχετζ»



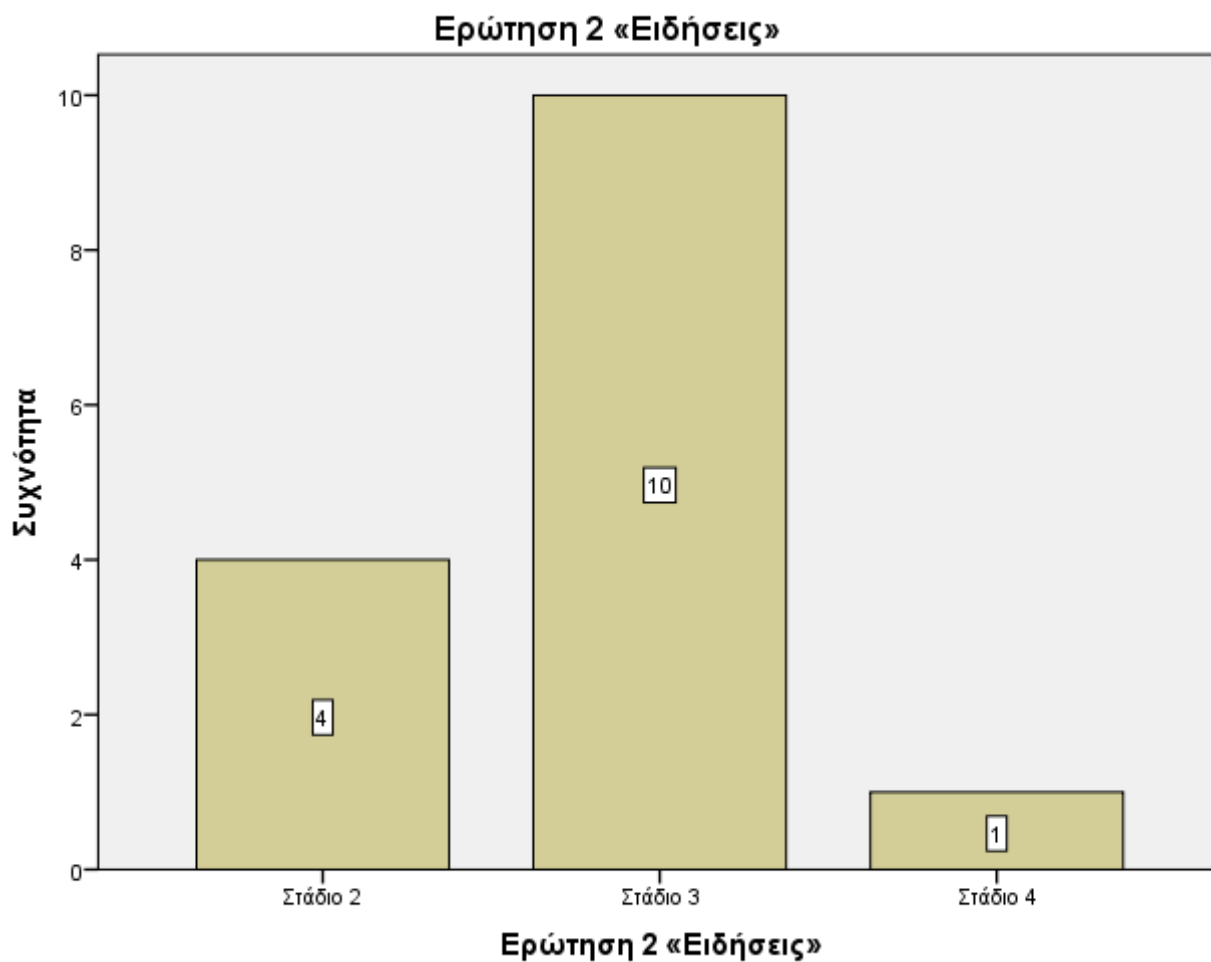
Γράφημα 3: Διάγραμμα πίτας ποσοστών για την ερώτηση 1 της συνέντευξης με θέμα: «Στόουνχετζ»



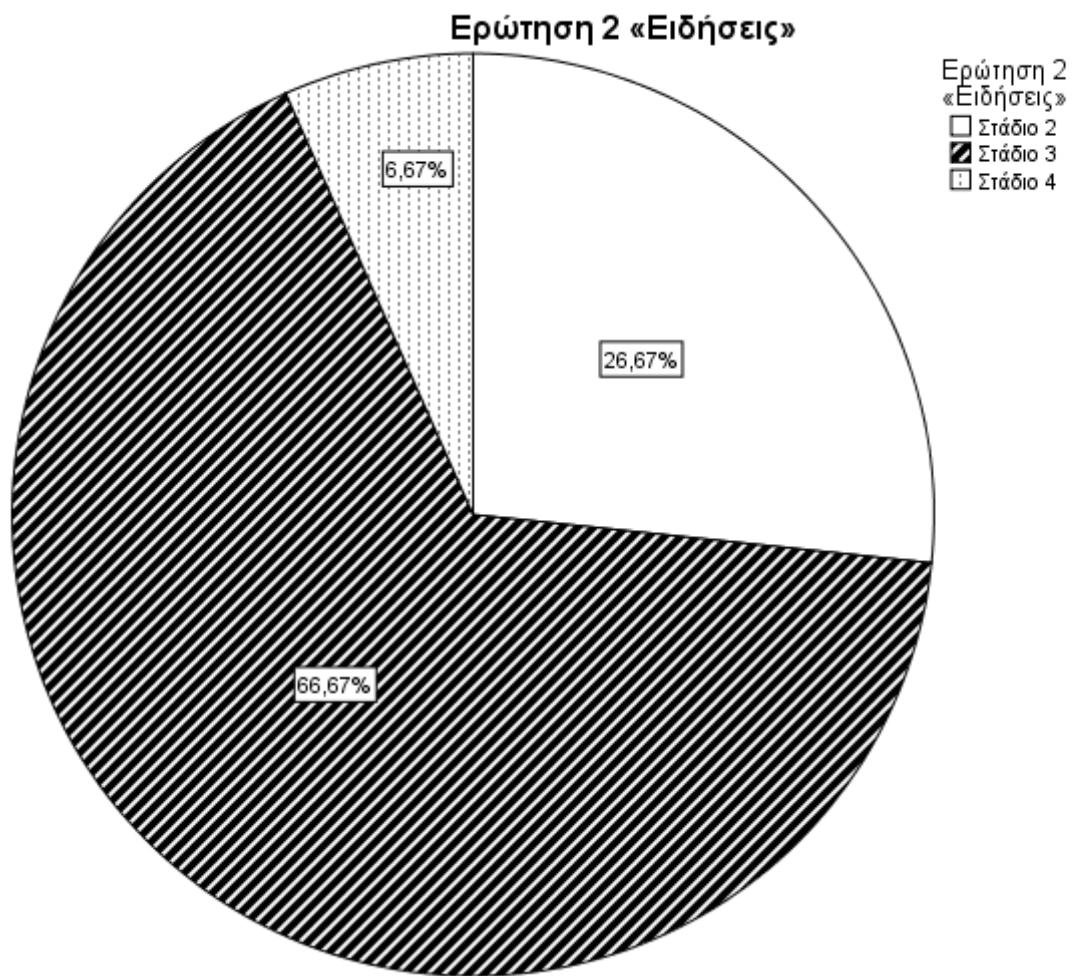
Πίνακας 9: Πίνακας συχνοτήτων και ποσοστών για την ερώτηση 2 της συνέντευξης με θέμα «Ειδήσεις»

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Ποσοστό % εγκύρων	Αθροιστικό ποσοστό %
Έγκυρα Στάδιο 2	4	26,7	26,7	26,7
Στάδιο 3	10	66,7	66,7	93,3
Στάδιο 4	1	6,7	6,7	100,0
Σύνολο	15	100,0	100,0	

Γράφημα 4: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων για την ερώτηση 2 της συνέντευξης με θέμα: «Ειδήσεις»



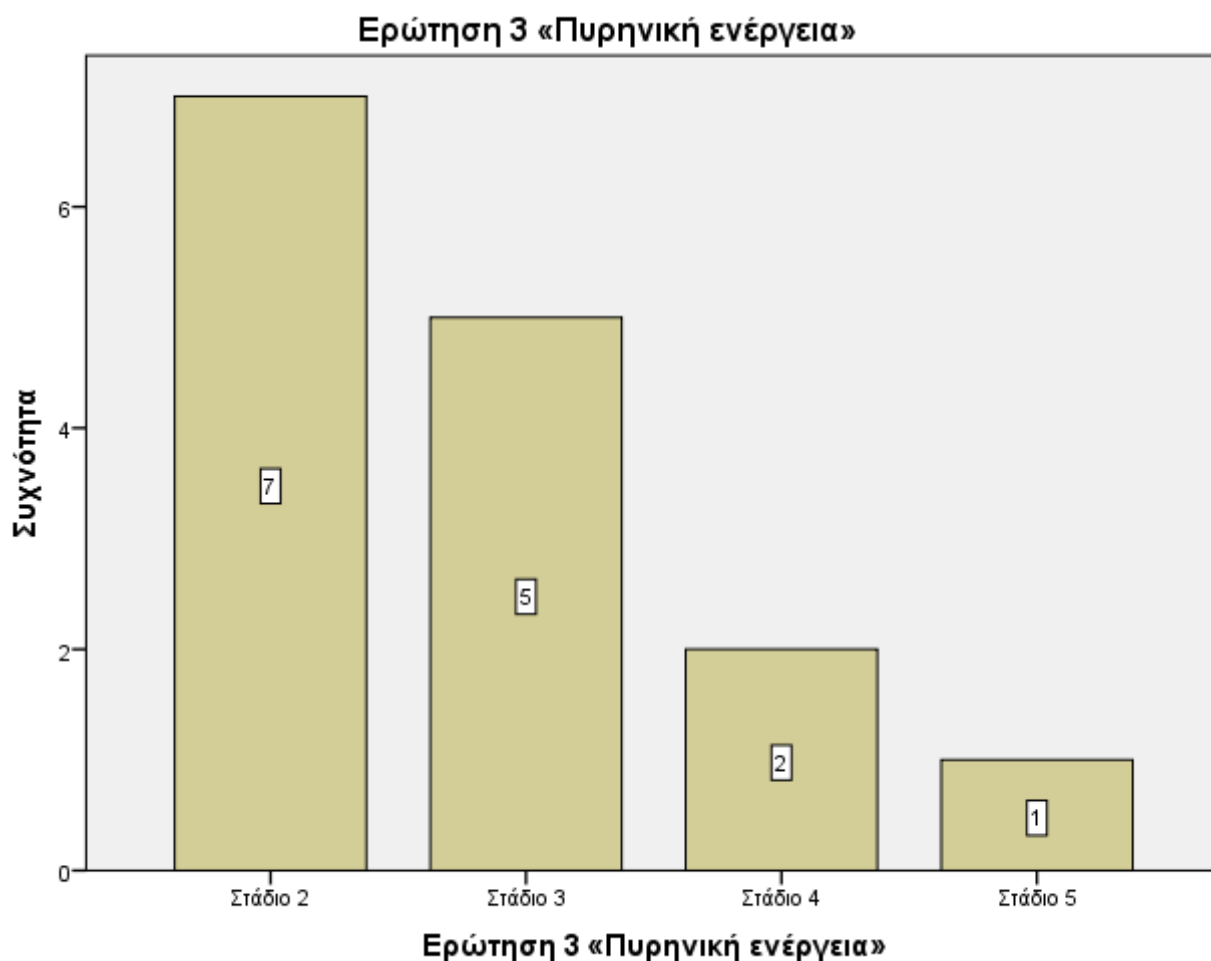
Γράφημα 5: Διάγραμμα πίτας ποσοστών για την ερώτηση 2 της συνέντευξης με θέμα: «Ειδήσεις»



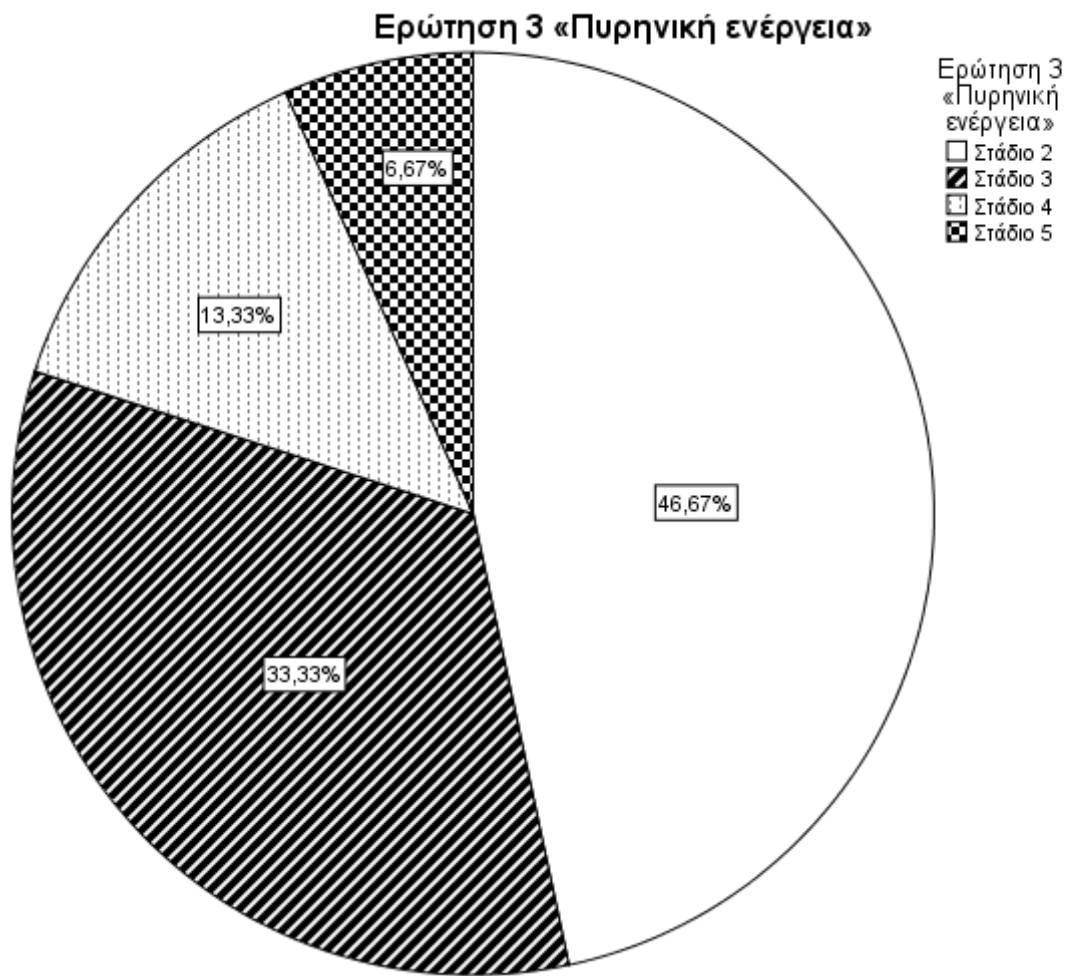
Πίνακας 10: Πίνακας συχνοτήτων και ποσοστών για την ερώτηση 3 της συνέντευξης με θέμα «Πυρηνική ενέργεια»

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Ποσοστό % εγκύρων	Αθροιστικό ποσοστό %
Έγκυρα Στάδιο 2	7	46,7	46,7	46,7
Στάδιο 3	5	33,3	33,3	80,0
Στάδιο 4	2	13,3	13,3	93,3
Στάδιο 5	1	6,7	6,7	100,0
Σύνολο	15	100,0	100,0	

Γράφημα 6: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων για την ερώτηση 3 της συνέντευξης με θέμα: «Πυρηνική ενέργεια»



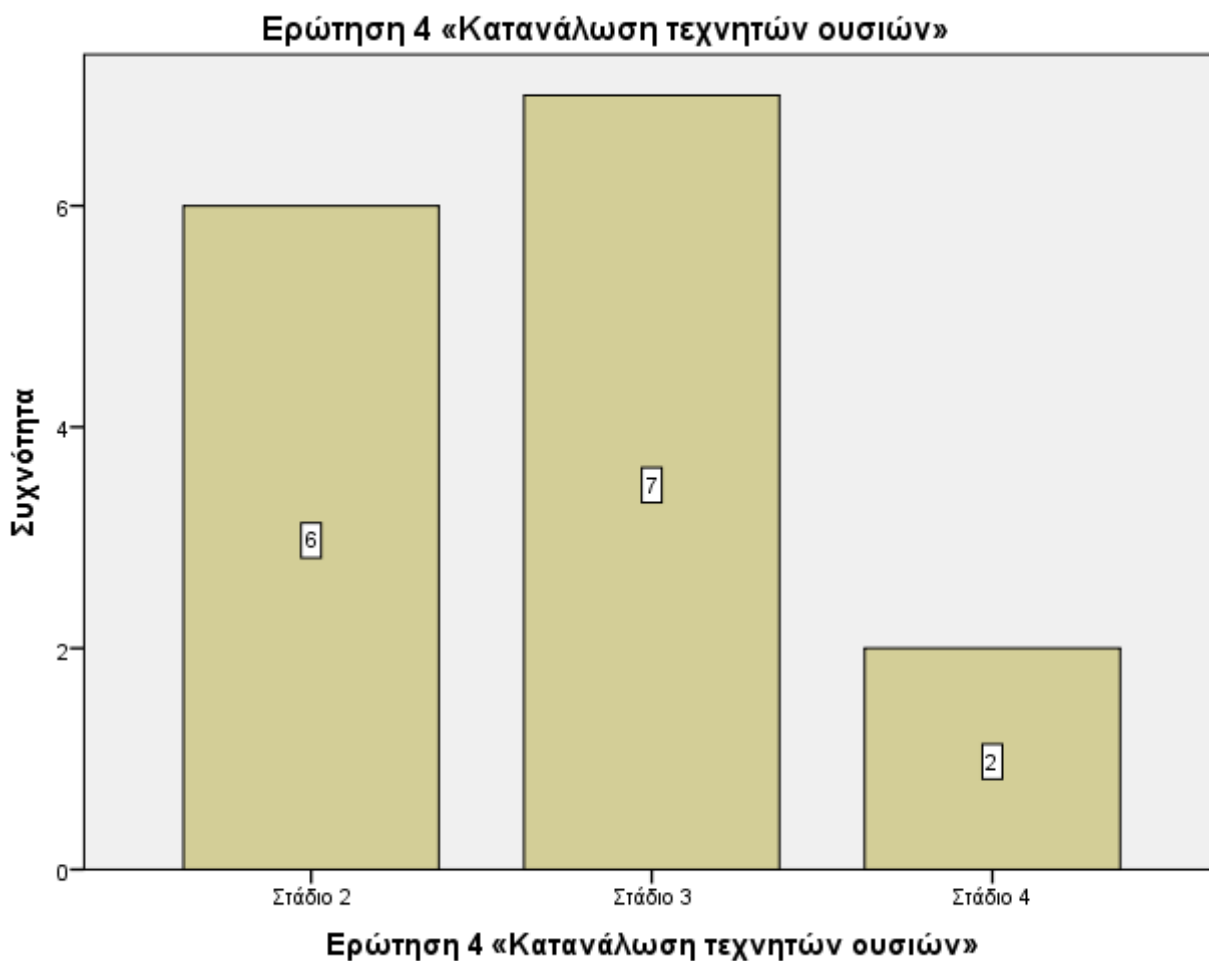
Γράφημα 7: Διάγραμμα πίτας ποσοστών για την ερώτηση 3 της συνέντευξης με θέμα: «Πυρηνική ενέργεια»



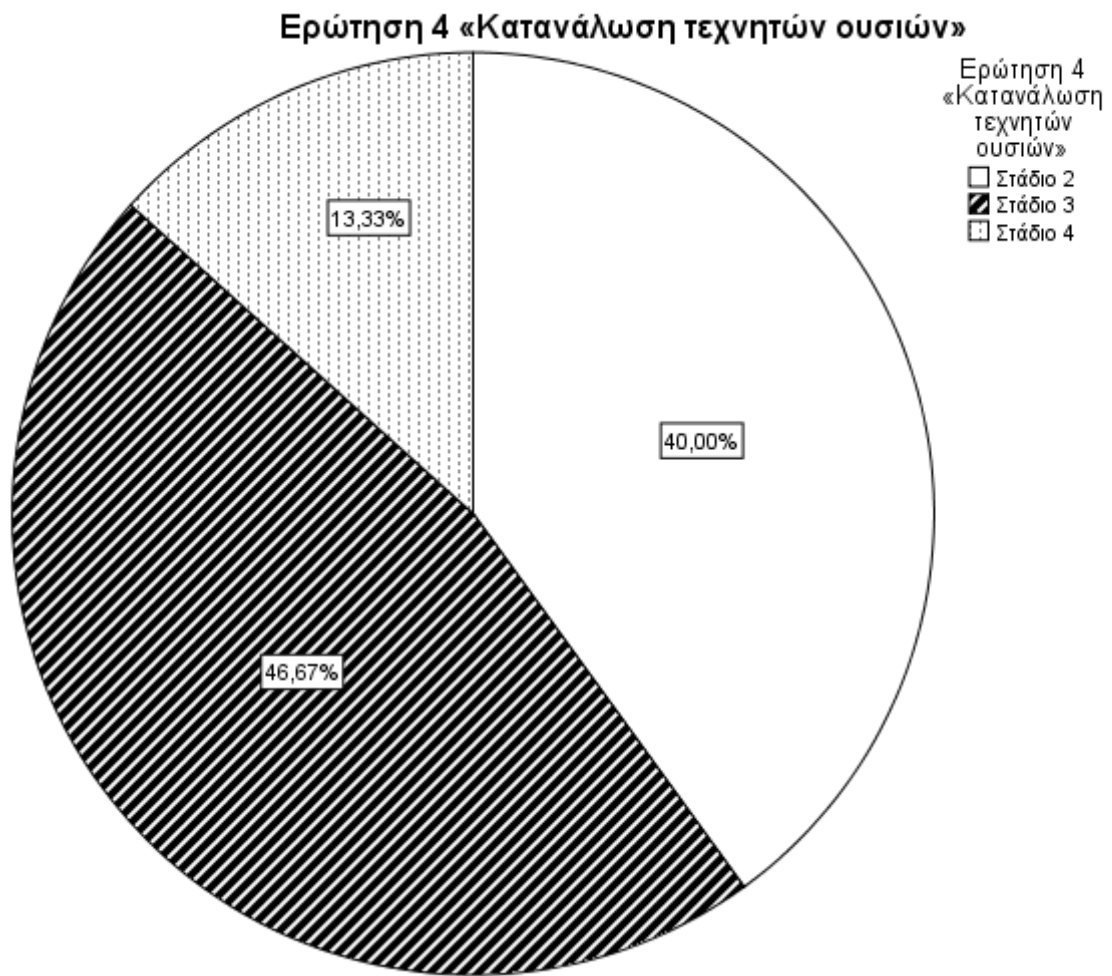
Πίνακας 11: Πίνακας συχνοτήτων και ποσοστών για την ερώτηση 4 της συνέντευξης με θέμα «Κατανάλωση τεχνητών ουσιών»

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Ποσοστό % εγκύρων	Αθροιστικό ποσοστό %
Έγκυρα Στάδιο 2	6	40,0	40,0	40,0
Στάδιο 3	7	46,7	46,7	86,7
Στάδιο 4	2	13,3	13,3	100,0
Σύνολο	15	100,0	100,0	

Γράφημα 8: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων για την ερώτηση 4 της συνέντευξης με θέμα: «Κατανάλωση τεχνητών ουσιών»



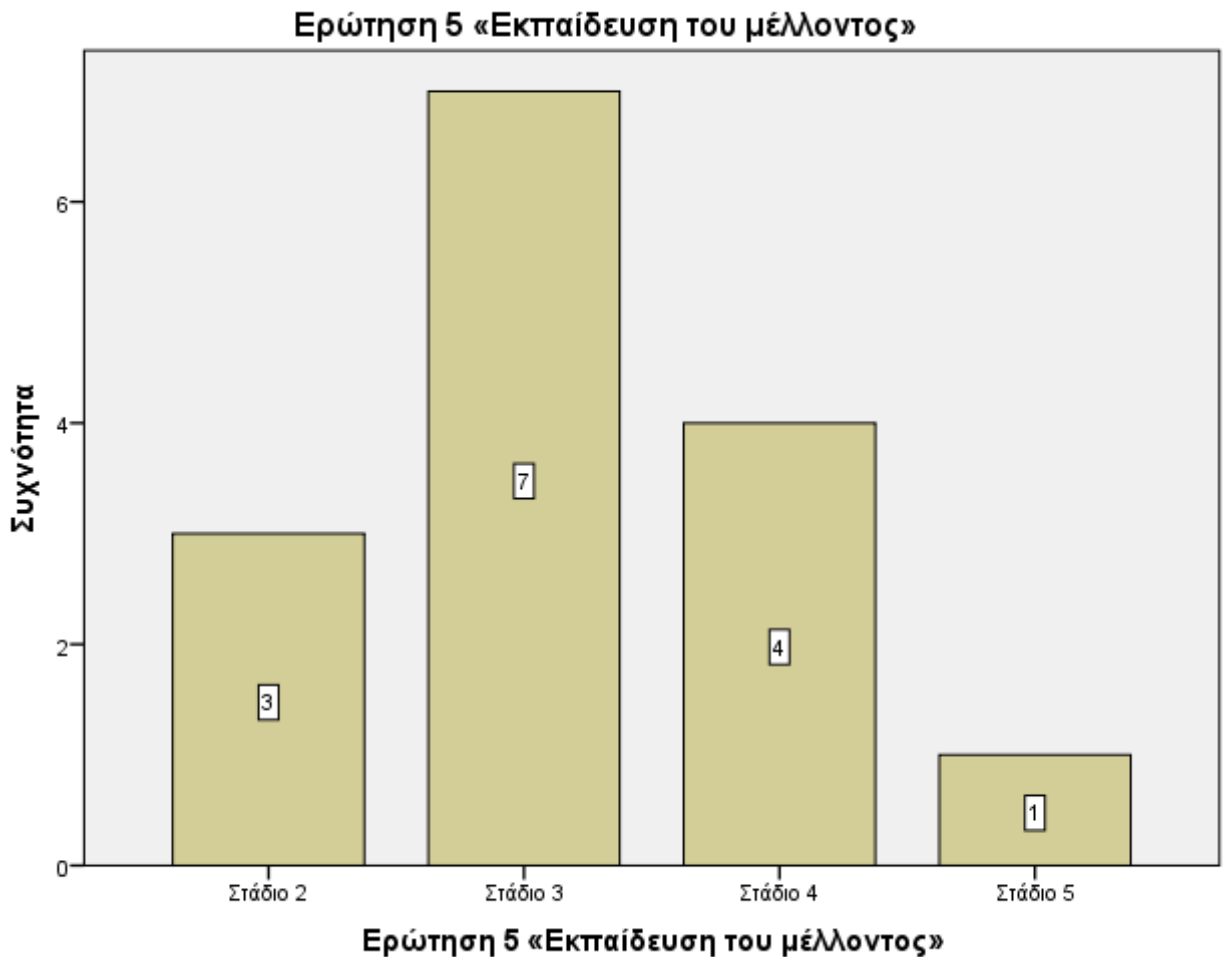
Γράφημα 9: Διάγραμμα πίτας ποσοστών για την ερώτηση 4 της συνέντευξης με θέμα: «Κατανάλωση τεχνητών ουσιών»



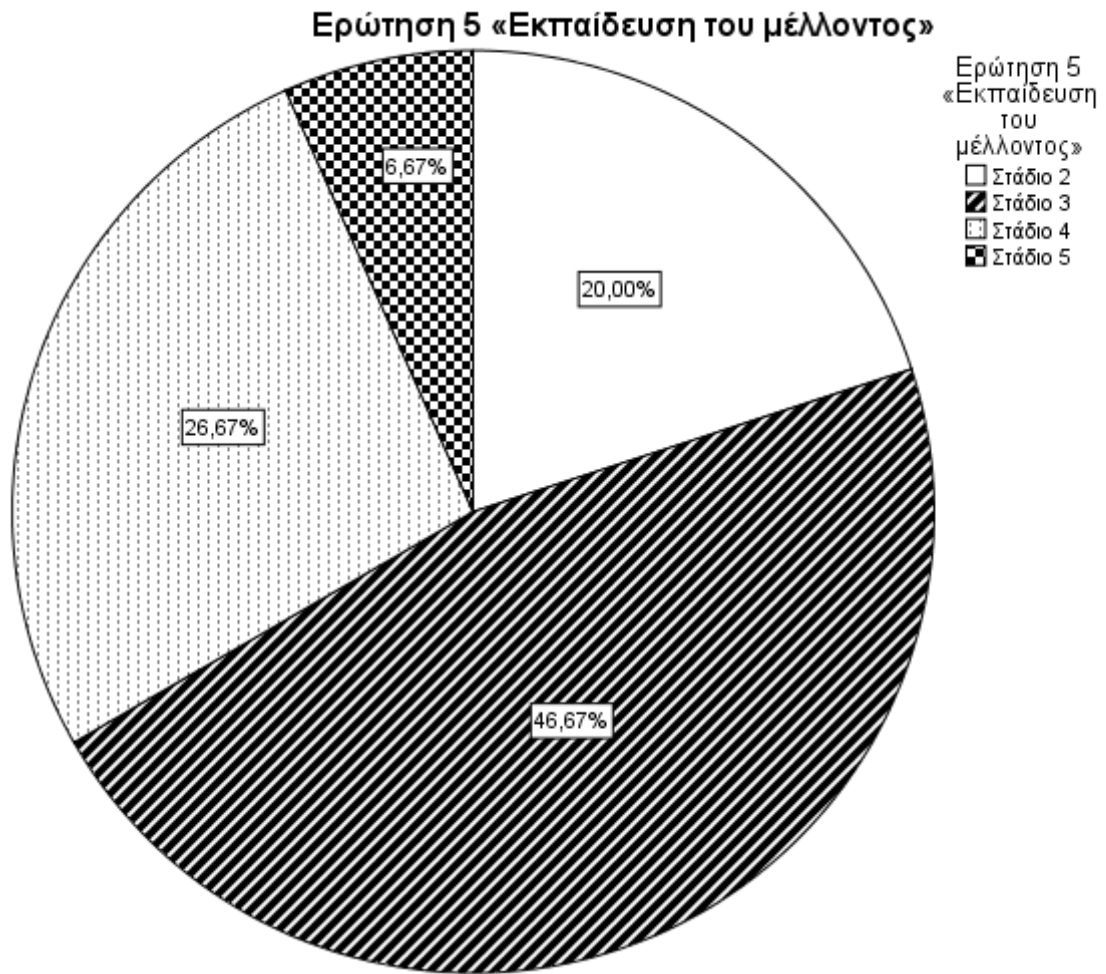
Πίνακας 12: Πίνακας συχνοτήτων και ποσοστών για την ερώτηση 5 της συνέντευξης με θέμα: «Εκπαίδευση του μέλλοντος»

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Ποσοστό % εγκύρων	Αθροιστικό ποσοστό %
Έγκυρα Στάδιο 2	3	20,0	20,0	20,0
Στάδιο 3	7	46,7	46,7	66,7
Στάδιο 4	4	26,7	26,7	93,3
Στάδιο 5	1	6,7	6,7	100,0
Σύνολο	15	100,0	100,0	

Γράφημα 10: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων για την ερώτηση 5 της συνέντευξης με θέμα: «Εκπαίδευση του μέλλοντος»



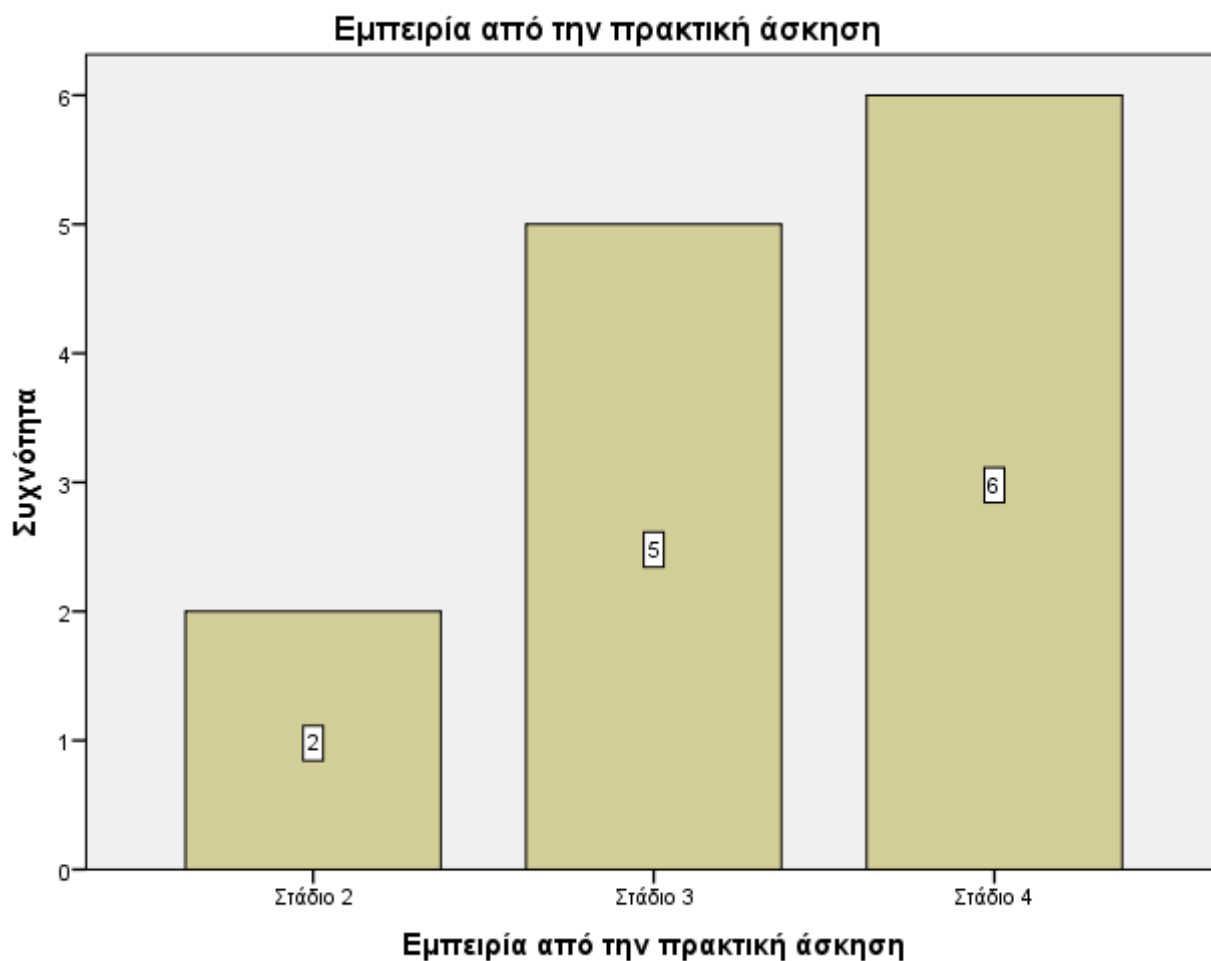
Γράφημα 11: Διάγραμμα πίτας ποσοστών για την ερώτηση 5 της συνέντευξης με θέμα: «Εκπαίδευση του μέλλοντος»



Πίνακας 13: Πίνακας συχνοτήτων και ποσοστών για την ερώτηση 6 της συνέντευξης από μία εμπειρία της πρακτικής άσκησης

		Συχνότητα	Ποσοστό %	Ποσοστό % εγκύρων	Αθροιστικό ποσοστό %
Έγκυρα	Στάδιο 2	2	13,3	15,4	15,4
	Στάδιο 3	5	33,3	38,5	53,8
	Στάδιο 4	6	40,0	46,2	100,0
	Σύνολο	13	86,7	100,0	
Λείπουν		2	13,3		
Σύνολο		15	100,0		

Γράφημα 12: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων για την ερώτηση 6 της συνέντευξης από μία εμπειρία της πρακτικής άσκησης



Γράφημα 13: Διάγραμμα πίτας ποσοστών για την ερώτηση 6 της συνέντευξης από μία εμπειρία της πρακτικής άσκησης



7.6.2 Ποιοτική παρουσίαση στοιχείων της έρευνας με ημιδομημένη συνέντευξη

Ακολουθούν αποσπάσματα ανά ερώτηση και ταξινομημένα ανά στάδιο από τις συνεντεύξεις.

Ερώτηση 1 «Στόουνχετζ»

Στάδιο 2

Συμμετέχουσα 7

- 81 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Τι είναι αυτό που σε κάνει να αμφιβάλεις; γιατί όχι; δεν είσαι
82 σίγουρη;
- 83 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Γιατί ίσως δεν έχω εξετάσει όλα τα δεδομένα για να σχηματίσω μία
84 συγκεκριμένη άποψη.
- 85 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Όλες τις πληροφορίες. Υπάρχει κάτι που θα σε έκανε να
86 μεγαλώσεις τη βεβαιότητά σου; να φτάσεις στη σιγουριά, ας
87 πούμε.
- 88 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ίσως αν διάβαζα συγκεκριμένες επιστημονικές μελέτες, περί του
89 Στόουνχετζ, συγκεκριμένα, ίσως να διαμορφωνόταν η άποψή μου.
- ...
- 135 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Τι είδους επιχειρήματα θα σε έπειθαν εσένα;
- 136 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ίσως ιστορικά δεδομένα, επιστημονικές μελέτες και έρευνες που
137 ασχολούνται με το συγκεκριμένο θέμα, τα οποία είναι
138 κατοχυρωμένα, έτσι;
- 139 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Κατοχυρωμένα. Άρα με αυτό τον τρόπο ..., που είχε περισσότερα
140 στοιχεία από τα επιχειρήματα αυτού του είδους, θεωρείς ότι γι
141 αυτό είναι καλύτερη...
- 142 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ίσως καλύτερη άποψη. Ναι.
- ...
- 164 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Αν εσύ έπρεπε να αποφασίσεις για το ζήτημα αυτό;
- 165 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ακούγοντας τη γνώμη δύο επιστημόνων;
- 166 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Ναι. Τι θα έκανες εσύ, γενικώς, για να αποφασίσεις για το ζήτημα
167 αυτό, όχι μόνο τη γνώμη δύο επιστημόνων.
- 168 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Θα εξέταζα τα δεδομένα.
- 169 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Όταν λες δεδομένα, τι εννοείς;
- 170 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Τα απτά πράγματα, τα οποία συγκεντρώνονται γύρω από
171 πληροφορίες για αυτό το συγκεκριμένο θέμα.
- ...
- 176 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Ωραία. Είπες, θα εξέταζες τα απτά δεδομένα. Μα δεν είναι λογικό
177 και οι δύο επιστήμονες που θα συναντηθούν, να έχουν...
- 178 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Απτά δεδομένα.
- 179 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Ναι, τα ίδια απτά δεδομένα.
- 180 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Άμα έχουν τα ίδια, θα έχουν και ίδια άποψη.

Συμμετέχουσα 8

- 61 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Θα διάβαζα βιβλία πρώτα απ' όλα.
- ...
- 93 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Βέβαιη απόλυτα δεν θα μπορούσα να είμαι ποτέ, γιατί σας είπα
94 κάτι που δεν έχω αποδείξεις - αποδείξεις... τώρα, ναι. Μόνον οι
95 αρχαιολόγοι μπορεί να ξέρουν, αν έχουμε αποδείξεις, ότι είναι κάτι
96 σίγουρο.

...
179 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Γιατί ο κάθε άνθρωπος έχει τις δικές του εμπειρίες, έχει μεγαλώσει
180 διαφορετικά, σε άλλο περιβάλλον. Έχει διαβάσει άλλα πράγματα,
181 οπότε ο κάθε άνθρωπος έχει φτιάξει το δικό του - έχει φτιάξει...
182 έχει το δικό του τρόπο σκέψης. Έχει ένα διαφορετικό πλαίσιο.
183 Πλαίσιο, τώρα δεν ξέρω αν τα λέω σωστά, τέλος πάντων.

...
193 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Οι επιστήμονες πιστεύω ότι θα συμφωνούσαν, αν ήταν από την
194 ίδια χώρα, πιστεύω θα συμφωνούσαν. Όπως λέμε εμείς για την
195 Ακρόπολη ότι την φτιάξαμε εμείς, κάπως έτσι. Δηλαδή, όχι, δεν
196 είμαι σίγουρη γι' αυτό που λέω, πιστεύω.

Συμμετέχων 10

94 [ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ]: Σίγουρα επιστημονικά τεκμήρια. Ε... αποδείξεις ... τρανταχτές
95 αποδείξεις. Να... Να... Ίσως... Αν βρίσκονταν αυτή τη στιγμή τα
96 σχέδια... και τα σχέδια του μνημείου αυτού, οι μαθηματικοί τύποι
97 που χρησιμοποιήθηκαν... όλα αυτά ίσως να μπορούσα να
98 σιγουρευτώ περισσότερο για την άποψή μου, ίσως αν βρισκόταν
99 κάτι αντίστροφο, αντίθετο να μπορούσα να πεισθώ για την άλλη
100 άποψη.

...
133 [ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ]: Ε... είναι ένας συνδυασμός γνώσης και άγνοιας, δηλαδή, αυτοί
134 που έχουν γνώση να υποστηρίζουν τη μία θέση και αυτοί που
135 έχουν άγνοια να υποστηρίζουν την άλλη.

Συμμετέχουσα 15

61 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Θα έλεγες ότι είσαι σίγουρη για την άποψή σου αυτή;

62 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι.

63 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Τι σε κάνει να είσαι σίγουρη, τι σου δίνει αυτή τη σιγουριά;

64 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Θεωρώ ότι μπορεί να γίνει, δηλαδή, είναι λογικό με βάση την
65 άποψή μου, την αντίληψή μου, ότι μπορεί να γίνει αυτό το έργο.

...
103 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Εάν αντικαταστήσουμε στο παράδειγμά μας τους μη ειδικούς με
104 δύο ειδικούς επιστήμονες, αρχαιολόγους, πιστεύεις ότι, αν αυτοί οι
105 άνθρωποι μιλούσαν για το ζήτημα αυτό, υπήρχε περίπτωση να
106 διαφωνήσουν; Και ήταν ειδικοί επιστήμονες.

107 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Δεν νομίζω.

...

- 132 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πιστεύεις εμείς τη γνωρίζουμε την αλήθεια για το ζήτημα αυτό;
- 133 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Προσωπικά, εγώ θεωρώ ότι ναι.
- 134 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Όταν λες ότι υπάρχει αλήθεια για το ζήτημα αυτό, ποιος μπορεί να το ξέρει;
- 135
- 136 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Αν κάποιος είναι αντικειμενικός και προσπαθεί να βρει την αλήθεια δίχως να επηρεάζεται από διάφορες υποθέσεις αλλά να βρίσκει τα δεδομένα, πιστεύω ότι θα βρει την αλήθεια.
- 137
- 138
- 139 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Όμως, η ερώτηση δεν ήταν αν θα τη βρει, αν την γνωρίζουμε ήδη.
- 140 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Αν τη γνωρίζουμε ήδη. Ναι, πιστεύω.
- 141 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Ότι τη γνωρίζουμε.
- 142 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι.
- 143 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Ποιοι λες να τη γνωρίζουν την αλήθεια για το ζήτημα αυτό.
- 144 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ποιοι; Οι επιστήμονες.

Στάδιο 3

Συμμετέχων 2

- 49 [ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ]: Εικασίες κάνω όπως και οι περισσότεροι, αλλά ... ο τρόπος θα
50 ήτανε περισσότερο μέσα... η προσέγγιση θα ήτανε μέσα από τη
51 μελέτη επιστημονικών περιοδικών ή εγγράφων. Δηλαδή, κάτι
52 που θα ... στοιχειοθετεί, θα δίνει... θα μπορέσει να αποτελέσει
53 πηγή. Τώρα οι εικασίες είναι...
- ...
- 96 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Μπορείς να πεις ότι η μια άποψη, κατά κάποιο τρόπο, είναι
97 καλύτερη από την άλλη;
- 98 [ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ]: Όχι, δεν μπορώ να το πω ότι είναι ορθότερη. Ο καθένας
99 προσεγγίζει τη δική του αλήθεια. Δηλαδή, ένας άνθρωπος ο
100 οποίος ξεκινά με την αντίληψη ότι υπάρχουν εξωγήινοι, ότι
101 υπάρχουν δυνάμεις στο σύμπαν, οι οποίες έχουν έρθει κατά
102 καιρούς στη Γη και μπορεί να έχουν κάνει... έχουν αφήσει τα
103 σημάδια τους, το προσεγγίζει με έναν τρόπο. Μιλάμε
104 συγκεκριμένα για το Στόουνχεντζ; Αν μιλάμε για το ...
- 105 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Για το Στόουνχεντζ μιλάμε.
- 106 [ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ]: Ναι. Από την άλλη πλευρά, κάποιος, ο οποίος πιστεύει πάρα πάρα
107 πολύ στην εξέλιξη της επιστήμης από την άποψη του
108 ανθρώπου... από την πλευρά του ανθρώπου, θεωρεί ότι είναι ένα
109 ανθρώπινο δημιουργήμα.
- 110 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Ναι. Αλλά εάν όμως τις έπαιρνες και τις έβαζες πλάι, κατά τη
111 γνώμη σου, η μία από τις δύο αυτές απόψεις είναι καλύτερη από
112 την άλλη;
- 113 [ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ]: Δε νομίζω. Όχι. Ο καθένας αρκεί να έχει τη δυνατότητα να το
114 στοιχειοθετήσει, να το στηρίξει κάπου.
- ...
- 154 [ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ]: Εφόσον φτάνουμε σε ένα σημείο, φτάνουν σε ένα σημείο οι
155 επιστήμονες και βλέπουν ότι τα πράγματα συγκλίνουν προς τα
156 εκεί, οπωσδήποτε νομίζω ότι θα αποφανθούν ... θα ισχύσουν ότι
157 ... τα πράγματα κύριοι, οι ενδείξεις μας δείχνουν αυτά.

Συμμετέχουσα 3

- 97 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Να σου πω την αλήθεια, είναι αυτές οι εκπομπές που
98 παρακολουθούμε και διαβάζουμε αυτά τα βιβλία τα περίεργα που
99 μιλάνε για εξωγήινους και λοιπά, αλλά αυτό, καμιά φορά λες
100 μήπως συμβαίνει κάτι άλλο. Έχω διαβάσει κάποτε ότι στην Αίγυπτο
101 έχουν βρεθεί κάποια αγαλματίδια αεροπλάνων, κάτι σαν
102 αγαλματάκια και λες μήπως υπάρχει κάτι άλλο. Αυτό. Αλλά, δεν
103 ξέρω, δεν πιστεύω τόσο πολύ ότι εξωγήινοι θα μπορούσαν να
104 έρθουν και να βοηθήσουν εμάς. Εντάξει, εγώ πιστεύω ότι υπήρχαν
105 δύο πολιτισμοί, ο ένας καταστράφηκε, ήρθε κάποιος άλλος. Αυτά.
- 106 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Υπάρχει κάτι που θα μπορούσε να σε κάνει βέβαιη για τη γνώμη
107 σου ή να σε κάνει να αλλάξεις γνώμη;
- 108 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Αν υπήρχαν κάποια στοιχεία, κάποιες αποδείξεις απτές. Κάποια
109 στοιχεία. Δεν ξέρω.
- ...
- 127 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Όταν λες καλύτερη τι εννοείς; Μόνο αυτό, ότι θα ήταν κοντά στη
128 γνώμη σου;
- 129 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Και τα επιχειρήματα είναι ... πιστεύω. Δηλαδή, αν αυτός που με
130 πείσει τελικά με τα επιχειρήματά του.
- 131 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Τι χαρακτηριστικά πρέπει να έχουν δηλαδή τα επιχειρήματα για να
132 σε πείσουν εσένα.
- 133 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Να έχουν αλήθεια. Να έχουν αποδείξεις ότι αυτό ισχύει. Ότι δεν
134 είναι μια κρίση απλώς, πιστεύω.
-
- 138 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πώς εξηγείς το γεγονός ότι οι άνθρωποι είναι δυνατόν να έχουν
139 διαφορετικές απόψεις γι' αυτό το ζήτημα; Πώς είναι δυνατόν να
140 έχουν διαφορετικές απόψεις;
- 141 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Υπάρχουν διάφορες πηγές. Υπάρχουν διάφορα πράγματα που
142 μπορείς να διαβάσεις, να ακούσεις, να ασχοληθείς, οπότε φυσικό
143 είναι να σχηματιστούν και διαφορετικές γνώμες.
- ...
- 155 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πώς είναι δυνατόν ειδικοί επιστήμονες να διαφωνούν για το
156 ζήτημα αυτό.
- 157 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Βλέπουν ας πούμε με διαφορετική οπτική γωνία. Δηλαδή
158 υπάρχουν, πάντα θα υπάρχουν αποδείξεις και προς τη μία μεριά
159 και προς την άλλη, προς διάφορες μάλλον πλευρές αλλά κάποιες
160 υπερισχύουν. Όταν λοιπόν κάποιος επιστήμονας πιστεύει ότι αυτά
161 έχουν φτιαχτεί από εξωγήινους θα ψάξει να βρει αλήθειες που
162 έχουν σχέση με αυτό. Αν κάποιος άλλος πιστεύει ότι τα έφτιαξαν οι
163 ίδιοι, θα ψάξει να βρει κάτι άλλο.
- ...

- 169 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πιστεύεις ότι υπάρχει αλήθεια για το ζήτημα αυτό; Σε θεωρητικό
170 επίπεδο εννοώ, αν δηλαδή...
- 171 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι, πιστεύω.
- 172 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Εσύ θεωρείς ότι αυτή την αλήθεια την γνωρίζουν κάποιοι; Εννοώ
173 από το...
- 174 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι, ναι, ναι, το πιστεύω.

Συμμετέχουσα 5

- 72 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Το ότι κάθε τι που λέμε, καλύτερα να το στηρίζουμε σε
73 συγκεκριμένα γεγονότα και αποδείξεις, που εγώ δεν έχω γιατί δεν
74 έχω μελετήσει καθόλου αυτό το θέμα.
- ...
- 75 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Υπάρχει κάτι που θα σε μπορούσε να σε κάνει να μεγαλώσεις τη
76 βεβαιότητά σου για το ζήτημα αυτό; Να σε κάνει να νιώσεις
77 σίγουρη δηλαδή ή απόλυτα σίγουρη, βέβαιη;
- 78 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Βέβαιη μάλλον όχι, γιατί δεν μπορούμε να είμαστε απόλυτα βέβαιοι
79 για κάτι που έγινε τότε. Νομίζω ότι δεν μπορούμε να το
80 μάθουμε ποτέ - ποτέ, φαντάζομαι. Εκτός αν υπάρχει κάποια τόσο
81 τρανταχτή απόδειξη. Αλλά θεωρώ ότι δεν μπορούμε να είμαστε
82 100%, 1000% βέβαιοι. Αλλά μπορεί να υπάρξουν πράγματα που
83 θα με κάνουν να το υποστηρίζω πιο έντονα.
- ...
- 129 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πολύ ωραία. Αν αντικαταστήσουμε τους δύο καθημερινούς
130 ανθρώπους με δύο ειδικούς επιστήμονες στο ζήτημα, ας πούμε,
131 αρχαιολόγους που μελετάνε το Στόουνχετζ, πιστεύεις ότι, άμα
132 μιλήσουν, θα συμφωνήσουν υποχρεωτικά ή υπάρχει περίπτωση να
133 διαφωνήσουν;
- 134 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Υπάρχει περίπτωση να διαφωνήσουν, αλλά το θεωρώ πιο πιθανό
135 να συμφωνήσουν απ' ότι σε σχέση με τους δύο καθημερινούς
136 ανθρώπους, αλλά όχι ότι δεν υπάρχει περίπτωση να διαφωνήσουν.
- 137 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Άμα διαφωνήσουν, πώς είναι δυνατόν δύο ειδικοί επιστήμονες να
138 διαφωνούν για το ζήτημα αυτό; Πού αποδίδεις εσύ την διαφωνία
139 τους;
- 140 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Γ' αυτό που είπα πριν, αφού δεν μπορούμε να είμαστε 100%
141 σίγουροι για κάποιο γεγονός που είχε γίνει τότε, οπότε, ακριβώς
142 επειδή δεν μπορούμε να είμαστε 100% σίγουροι, υπάρχουν
143 εικασίες, ο καθένας το ψάχνει από τη μεριά του και μπορεί να
144 καταλήξει σε διαφορετικά συμπεράσματα.
- 145 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Γιατί καταλήγει σε διαφορετικά συμπεράσματα;
- 146 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ίσως γιατί ψάχνει διαφορετικά στοιχεία. Βρίσκει διαφορετικά
147 στοιχεία ή τα κοιτάζει από διαφορετική σκοπιά.
- 148 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πιστεύεις ότι σ' αυτή την περίπτωση οι γνώμες των ειδικών έχουν
149 μεγαλύτερο βάρος από τις γνώμες των μη ειδικών;

Συμμετέχουσα 11

- 116 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Όταν λες καλύτερη, τι εννοείς με το καλύτερη;
- 117 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Καλύτερη, σχετικά με τη δική μου.
- 118 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Εντάξει τη συγκρίνεις με τη δική σου, ποιο άλλο κριτήριο όμως
119 υπάρχει;
- 120 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Θα υπήρχε το κριτήριο της επιστημονικής άποψης αν εγώ το είχα
121 ψάξει το θέμα.
- ...
- 146 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Είναι ισάξια όμως με τη δικιά σου; Στέκει δηλαδή το ίδιο όσο και η
147 δικιά σου;
- 148 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι, στο τέλος στέκει.
- ...
- 168 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Όχι, δεν υπάρχουν και, εξάλλου, είναι κάτι που οι ερευνητές, οι
169 επιστήμονες, δεν μπορούν να το ψάξουν σε βάθος, η έρευνα τους
170 μπορεί να φτάσει μέχρι ένα σημείο, πέρα από 'κει, αυτό είναι κάτι
171 που έγινε πολύ παλιά και δεν έχουν αυτές τις αποδείξεις για τον
172 τρόπο που έγινε, γιατί όσο και να το ψάξουν δεν θα καταλήξουν
173 στην αλήθεια.

Στάδιο 4

Συμμετέχουσα 1

- 83 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Υπάρχει κάτι το οποίο, αν γίνει, θα μπορέσει να σε κάνει σίγουρη
84 για την άποψή σου ή και να ανατρέψει την άποψή σου;
- 85 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ίσως η ανακάλυψη κάποιων ιστορικών δεδομένων.
- ...
- 116 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Οι μεν, οι δεύτεροι, ας πούμε, ξεκινάνε από την άποψη ότι οι
117 κάτοικοι των περιοχών αυτών δεν είχαν αυτές τις γνώσεις κ.λπ., οι
118 πρώτοι... δεν ξέρω, ίσως είναι και η θεωρία που έχουν για το
119 συγκεκριμένο μνημείο κάπως διαφορετική. Ίσως κάποια στοιχεία
120 για τους μεν να έχουν πιο βαρύνουσα σημασία από ό,τι έχουν για
121 τους δε.
- ...
- 131 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Γιατί από το σύνολο των ιστορικών στοιχείων στα οποία βασίζονται
132 για να εκφράσουν μία άποψη για τους μεν κάποια είναι πιο
133 σημαντικά απ' ό,τι είναι για τους δε.
- ...

Συμμετέχουσα 4

- 83 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Τι θα μπορούσε να γίνει για να γίνεις βεβαιότερη για την άποψη
84 αυτή; Δηλαδή να σιγουρευτείς λίγο περισσότερο;
- 85 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ε, να διαβάσω λίγο περισσότερο.
- 86 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Δηλαδή η μελέτη θα σε οδηγούσε στη...
- 87 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι. Να ψάξω λίγο περισσότερες πηγές και από ειδικούς που
88 ασχολούνται με αυτό το θέμα.
- ...

- 104 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Για εξηγησέ μου τι εννοείς όταν λές «καλύτερη» και «πιο
105 τεκμηριωμένη».
- 106 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ε, μπορεί για τη μία από τις δύο απόψεις, μέχρι στιγμής, να
107 έχουν ασχοληθεί περισσότεροι ειδικοί, να έχουνε δώσει
108 περισσότερες λεπτομέρειες και εξηγήσεις και, επειδή δε δόθηκε η
109 απαραίτητη σημασία στην άλλη άποψη, δε σημαίνει ότι κατ'
110 ανάγκη δεν είναι ορθή. Ίσως να μην έχει προβληθεί τόσο πολύ,
111 ας πούμε, μία από τις δύο απόψεις είτε στα μέσα είτε στα βιβλία
112 κλπ., οπότε εκ των πραγμάτων, και για κάτι που έγινε τόσο... για
113 κάτι που δεν μπορούμε να είμαστε βέβαιοι, δεν μπορούμε να
114 είμαστε και απόλυτα σίγουροι αν είναι ορθή η μία από τις δύο
115 απόψεις.
- ...
- 165 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πώς εξηγείς ότι ενώ ερευνούνε το ίδιο αντικείμενο καταλήγουνε
166 σε διαφορετικά συμπεράσματα;
- 167 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Πιστεύω ότι είναι οι προϋπάρχουσες απόψεις που τους κάνουνε
168 να ...
- 169 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Επηρεάζεται ο τρόπος με τον οποίον βλέπουν τα πράγματα;
- 170 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Κάποιος τρόπος προκατάληψης ας πούμε.
- 171 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Προκατάληψης.

Συμμετέχουσα 6

- 90 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Δηλαδή, τι σε κάνει να είσαι σίγουρη; τι σου δίνει αυτή τη
91 σιγουριά, για την οποία μιλάς;
- 92 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Όσα στοιχεία έχω ήδη στα χέρια μου και με τη δική μου λογική και
93 επεξεργασία που τους έχω κάνει, έχω καταλήξει σε αυτή την
94 άποψη.
- ...
- 121 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πώς εξηγείς, ότι άνθρωποι καθημερινοί μπορεί να διαφωνούν γι'
122 αυτό το ζήτημα και έχουν διαφορετικές απόψεις για αυτό το
123 ζήτημα;
- 124 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ότι μπορεί να έχουν διαφορετικές πηγές. Δηλαδή, οι πληροφορίες
125 που έχουν για το συγκεκριμένο πράγμα μπορεί, αν είναι
126 διαφορετικές, και να τους οδηγούν σε διαφορετικά συμπεράσματα.
- ...
- 134 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Στην περίπτωση να διαφωνήσουν, πώς είναι δυνατόν ειδικοί
135 επιστήμονες, που έχουν εξετάσει διεξοδικά το ζήτημα, να
136 διαφωνούν για το συγκεκριμένο θέμα;
- 137 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Απλά στο συγκεκριμένο θέμα, όπως και σε πολλά άλλα ζητήματα,
138 υπάρχουν διάφορες πτυχές που μπορεί κάποιος να ερευνήσει.
139 Μπορεί δηλαδή ο ένας επιστήμονας να ξεκίνησε με την προοπτική,
140 ότι εγώ θα δω, αν όντως αυτό μπορεί να γίνει από άνθρωπο και,
141 από την άλλη, ο άλλος επιστήμονας να είπε, ότι αυτό είναι
142 αδύνατο να έχει γίνει και γι' αυτό υποστηρίζω, σύμφωνα με κάποια
143 στοιχεία που ίσως έχω βρει, ότι υπήρχε παρέμβαση τρίτου.

...

- 169 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Κατά τη γνώμη σου. Πιστεύεις, ότι για το ζήτημα αυτό γνωρίζουμε
170 την αλήθεια εμείς σήμερα; Κατ' αρχάς, πιστεύεις, ότι υπάρχει
171 αλήθεια για το ζήτημα αυτό;
- 172 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Αν υπάρχει, είναι πολύ δύσκολο να αποδειχθεί. Όλα αυτά που λέμε
173 εμείς είναι εικασίες, σύμφωνα με τα στοιχεία που έχουμε από
174 εκείνη την εποχή και με την τωρινή κατάσταση και γνώση που
175 έχουμε, με τις σημερινές γνώσεις που έχουμε.

Συμμετέχουσα 9

- 85 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Δεν ξέρω. Προσωπικά βιώματα ίσως; Αν το ζήσω πολύ έντονα και
86 το δω μπροστά στα μάτια μου; Κάπως έτσι.
- ...
- 125 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Και την διαφωνία την εδράζεις;
- 126 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Λόγω προσωπικών εμπειριών και προσωπικό τρόπο σκέψης, που
127 είναι ξεχωριστά για τον καθένα.
- ...
- 137 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Ωραία. Πιστεύεις ότι υπάρχει αλήθεια για το ζήτημα αυτό; Σε
138 γενικό και θεωρητικό επίπεδο εννοώ, αν υπάρχει.
- 139 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Η αλήθεια είναι πολλαπλή για μένα. Το είπε ο ... όχι εγώ, αλλά
140 συμφωνώ μαζί του.
- 141 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Θεωρείς ότι υπάρχει κάποιος που ξέρει την αλήθεια για το ζήτημα
142 αυτό αυτή τη στιγμή που μιλάμε;
- 143 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Αλήθεια.. Δεν νομίζω ότι υπάρχει κάποιος, γιατί μιλάμε για το
144 παρελθόν, χρόνια πριν, δεν υπάρχει άμεση απόδειξη.
- 145 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πιστεύεις ότι κάποια στιγμή θα ανακαλύψουμε την αλήθεια για το
146 ζήτημα αυτό;
- 147 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Μπορεί. Όλα είναι πιθανά, όπως είπα.

Συμμετέχουσα 12

- 121 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Τότε θα μπορούσες να πεις ότι, αφού λες ότι δεν είναι κάποια
122 απόλυτα σωστή ή απόλυτα λανθασμένη, θα μπορούσες να πεις ότι
123 μια από τις δυο απόψεις είναι περισσότερο σωστή; καλύτερη;
- 124 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι, αυτή που ίσως πλησιάζει και περισσότερο στη δική μου
125 άποψη, συμφωνώ.
- 126 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Δηλαδή, η καλύτερη άποψη, κατά τη γνώμη σου, είναι αυτή που
127 έρχεται κοντύτερα στη δική σου; είναι πιο κοντά σε αυτό που
128 πιστεύεις εσύ;
- 129 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι, και πιο κοντά στα δεδομένα της επιστήμης, δηλαδή αυτό με
130 τους εξωγήινους, δεν ξέρω μετά από κάποια χρόνια κατά πόσο θα
131 το πιστεύουν οι άνθρωποι, εξαρτάται. Ή τότε, για παράδειγμα, με
132 το μύθο, τότε θα το πίστευαν οι άνθρωποι, ανάλογα με ..
- ...

- 160 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Επομένως, εσύ λες ότι υπάρχει μια κύρια θέση και συνήθως σ'
161 αυτή τη θέση βάλλουν κάποιοι άλλοι.
- 162 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι, πάντα έτσι.
- 163 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Επομένως, ουσιαστικά δεν διαφωνούν, απλώς υπάρχει μια θέση και
164 μερικές αντιρρήσεις προβάλλονται σ' αυτήν.
- 165 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι. Απλά, ίσως στη διαδικασία να φτάσουν σ' αυτή τη θέση,
166 πιστεύω ότι ...
- 167 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Γίνονται διαμάχες και διάλογοι.
- 168 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Υπάρχουν και διαφωνίες, ναι.
- 169 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Αλλά επί της ουσίας για τα κύρια ζητήματα δεν υπάρχει διαφωνία.
- 170 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι, για τα κύρια ζητήματα, ναι.
- 171 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Αν σου έλεγα ότι πραγματικά επιστήμονες ειδικοί γι' αυτό το
172 ζήτημα διαφωνούν για το πώς κατασκευάστηκε αυτό, πώς θα το
173 εξηγούσες εσύ; τι είναι αυτό που τους κάνει να διαφωνούν; πού
174 αποδίδεις το γεγονός ότι διαφωνούν; ενώ είναι ειδικοί κι έχουν
175 μελετήσει το αντικείμενο.
- 176 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Μπορεί τα στοιχεία να μην είναι τόσο ξεκάθαρα, δηλαδή για ένα
177 συγκεκριμένο θέμα να υπάρχουν αμφιβολίες, οπότε κάποιο μέρος
178 παίρνει τη μια πλευρά, κάποιο την άλλη.
- 179 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Όταν λες τα στοιχεία να μην είναι ξεκάθαρα, θέλεις να μου το
180 διευκρινίσεις;
- 181 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Δηλαδή, να μην είναι κάτι τόσο εμφανές,
- 182 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Να μην μπορούμε να το δούμε, δηλαδή, εκ πρώτης όψεως.
- 183 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι. Να, υπάρχουν αμφιβολίες.
- 184 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πώς πιστεύεις ότι θα λυνόταν αυτή η διαμάχη μεταξύ των
185 επιστημόνων;
- 186 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ίσως με περισσότερη έρευνα πάνω στο συγκεκριμένο θέμα ή και
187 με περισσότερες γνώσεις, με τον καιρό δηλαδή που εξελίσσεται η
188 επιστήμη και η τεχνολογία, πιστεύω ότι είναι πιο σίγουρη η
189 διάγνωση κάποιου προβλήματος.
- 190 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πιστεύεις ότι ποτέ θα μπορέσουμε να απαντήσουμε με τρόπο
191 οριστικό και τελειωτικό για ζητήματα όπως αυτό;
- 192 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Όχι, αρχικά, γιατί ναι μεν θα γίνεται περισσότερη η γνώση αλλά
193 γίνονται και πιο πολύπλοκα τα προβλήματα και κυρίως όταν
194 έχουμε να κάνουμε...
- 195 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Μιλάω για το συγκεκριμένο πρόβλημα, για το πώς
196 κατασκευάστηκαν αυτά τα κτίρια όμως, Όχι, γενικά τα
197 προβλήματα.
- 198 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι, αυτό πιστεύω, ναι.
- 199 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Θα απαιτηθεί δηλαδή, κατά τη γνώμη σου....
- 200 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Κάθε χρόνο ίσως να εντοπίζουν περισσότερες λεπτομέρειες.
201 Τώρα, ολοκληρωτικά; δεν ξέρω, δεν νομίζω.

- 93 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ίσως αν έκαναν κάποια έρευνα κάποιοι ιστορικοί; Κάποιοι
94 άνθρωποι που ξέρουν κάποια παραπάνω πράγματα και κάνουν
95 μια βάσιμη έρευνα και βγάλουν κάποια πορίσματα.
- 96 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Τότε θα σε έπειθαν;
- 97 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ε, βέβαια.
- ...
- 109 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Ναι. Γιατί, κατά τη γνώμη σου, οι άνθρωποι είναι δυνατόν να
110 έχουν διαφορετική γνώμη για το συγκεκριμένο ζήτημα. Τι είναι
111 αυτό που τους κάνει να διαφοροποιούνται;
- 112 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Διαφορετικές πηγές, ίσως.
- ...
- 119 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ε, νομίζω πως, ναι. Δε συμφωνούν ποτέ όλοι οι επιστήμονες σε
120 μία πρόταση ή σε ένα ζήτημα, τελοσπάντων, δεν έχουν πάντα
121 την ίδια γνώμη.
- 122 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πώς το εξηγείς εσύ αυτό;
- 123 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Όπως και το προηγούμενο, λόγω του προσωπικού χαρακτήρα,
124 δίνουν έμφαση σε διαφορετικά πράγματα, ίσως. Κάποιος
125 αρχαιολόγος μπορεί να δίνει έμφαση στο χαρακτήρα των
126 κατοίκων, κάποιος μπορεί να δίνει στα εργαλεία που είχαν στη
127 διάθεσή τους τότε.
- ...
- 143 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Αν βρισκόντουσαν οι κατάλληλες αποδείξεις και ήτανε σίγουροι
144 ότι το ένα ή το άλλο είναι το σωστό, ίσως και να ερχόντουσαν σε
145 μία συμφωνία μεταξύ τους.

Συμμετέχουσα 14

- 58 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Ωραία. Μπορείς να ξέρεις με σιγουριά αν είσαι σωστή ή όχι για το
59 ζήτημα αυτό;
- 60 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Όχι, δεν μπορώ.
- 61 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Γιατί δεν το λες αυτό;
- 62 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Γιατί δεν έχω ισχυρά αποδεικτικά στοιχεία για κάτι τέτοιο. Σίγουρα
63 θα υπάρχουν επιστημονικές απόψεις που ίσως τεκμηριώνονται
64 καλύτερα. Ο καθένας έχει την άποψή του και σίγουρα θα
65 μπορούσα κι εγώ να την αλλάξω ίσως, αν κάποιος με έπειθε ότι
66 ισχύει κάτι διαφορετικό.
- ...
- 71 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Τι σε κάνει να νιώθεις, τι θα μπορούσε να σε κάνει να νιώσεις
72 βεβαιότητα γι' αυτή την άποψη; Ή τι θα μπορούσε να σε κάνει να
73 ανατρέψεις την άποψή σου αυτή.
- 74 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Τα αποδεικτικά στοιχεία, πιστεύω. Αν θα μπορούσε κάποιος να μου
75 πει με βεβαιότητα ότι αυτό συνέβη και να μου το αποδείξει, τότε
76 θα το αποδεχόμουν κι εγώ.
- ...

- 88 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Άρα, δεν θα έλεγες ότι είναι απόλυτα σωστή.
- 89 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Όχι, όχι.
- 90 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Θα έλεγες ότι είναι καλύτερη η μία και χειρότερη η άλλη;
- 91 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι, κάπως έτσι, ας πούμε.
- 92 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Κι όταν λες καλύτερη, τι εννοείς;
- 93 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Δηλαδή, θα υπερίσχυε, ας πούμε, κατά 70% η μία άποψη, 30% η
94 άλλη.
- 95 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Τι θα ήταν αυτό που θα την έκανε να υπερισχύει;
- 96 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Θα υπερίσχυε επειδή θα ήταν ίδια με τη δική μου και υποτίθεται
97 ότι θα είχαμε ταύτιση απόψεων. Κάτι τέτοιο δεν εννοείς;
- ...
- 158 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πιστεύεις ότι ξέρουμε την αλήθεια για το ζήτημα αυτό;
- 159 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Όπως λένε, αλήθειες υπάρχουν πολλές. Ε, τώρα, εντάξει, ίσως
160 κάποια είναι πιο βάσιμη και οι άλλες λιγότερο. Δηλαδή, κάποια να
161 υπερισχύει, τέλος πάντων, και κάποιες άλλες να ισχύουν λιγότερο.
- 162 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Ποια είναι τα χαρακτηριστικά αυτής που θα υπερισχύει;
- 163 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Τα αποδεικτικά στοιχεία της θα είναι πιο βάσιμα; πιο αληθοφανή;

Ερώτηση 2: «Ειδήσεις»

Στάδιο 2

Συμμετέχων 2

- 282 [ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ]: Αφενός έχει με την ιδιοσυγκρασία, τι θέλουμε να πιστεύουμε και
283 τι μας εξυπηρετεί καμιά φορά να πιστεύουμε και κατά πόσο
284 είμαστε διατεθειμένοι να... να αποκωδικοποιήσουμε μηνύματα τα
285 οποία μας έρχονται και να ... να δούμε κάποια πράγματα.
286 Δηλαδή...
- ...
- 327 [ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ]: Νομίζω ότι συμφωνούν, τουλάχιστον σε αυτό. Τώρα μπορεί
328 μπροστά στα μάτια του κόσμου.
- 329 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Όσο διαφωνούν δε διαφωνούν για λόγους πραγματικότητας;
330 Διαφωνούν για λόγους σκοπιμότητας;
- 331 [ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ]: Σκοπιμότητας ευρύτερης και προσωπικής.
- 332 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πιστεύεις ότι οι γνώμες των ειδικών έχουν μεγαλύτερο βάρος
333 από τις γνώμες των μη ειδικών;
- 334 [ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ]: Ναι. Χωρίς, όμως, να γίνεται αυτό επικίνδυνο. Δηλαδή ότι εμείς
335 έχουμε αναλάβει αυτόν τον τομέα, μπορούμε να διαμορφώσουμε
336 άποψη πάνω σε αυτόν...
- 337 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Κι εσείς δεν μπορείτε...
- 338 [ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ]: Ναι, η τεχνοκρατική αντίληψη, ότι αναλαμβάνουμε εμείς.
- 339 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Αν τη θεωρείς πιο σημαντική και γιατί τις θεωρείς πιο σημαντικές
340 τις γνώμες των ειδικών; Επειδή έχουν καλύτερη πληροφόρηση;
- 341 [ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ]: Όχι... γιατί Έχουν... Μπορούν να κινηθούν πάνω σε κάτι το
342 όποιο έχει οριστεί ως αντικειμενικό. Μεθοδολογία επιστημονικής

- ...
 350 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Δηλαδή, εσύ καταλήγεις ότι καθένας έχει δικαίωμα να διατηρήσει
 351 την άποψή του; Δηλαδή, όλες οι απόψεις πρέπει να είναι το ίδιο
 352 σεβαστές;
- 353 [ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ]: Ναι, πιστεύω ότι πρέπει να ακούγονται στο τραπέζι. Μπορεί η
 354 άλλη άποψη να είναι απαράδεκτη.
- ...
 366 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Δηλαδή δεν καταλαβαίνω ως προς τι εννοείς ακριβώς
 367 απαράδεκτοι. Από ποια άποψη είναι απαράδεκτοι;
- 368 [ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ]: Ενώ, δηλαδή, κάτι είναι προφανές. Τα στοιχεία δηλαδή
 369 προκύπτει ότι, ναι, έγινε αυτό, προσπαθεί να με πείσει ο άλλος
 370 ότι ναι, είναι τέτοιο.

Συμμετέχουσα 8

- 377 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Αν άκουγα πάλι κάποιον που σέβομαι και θαυμάζω να
 378 επιχειρηματολογεί, θα το σκεφτόμουν. Δεν πιστεύω ότι είναι ένα
 379 άτομο τόσο ευφυές που να είναι τόσο απόλυτο.

- ...
 405 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Έχουμε πάλι δύο επιστήμονες που μπορεί να είναι ψυχολόγοι ή
 406 επικοινωνιολόγοι ή έχουμε τώρα και ... που ασχολούνται με την
 407 ειδησεογραφία επιστημονικά. Αν διαφωνούσαν, μάλλον καταρχάς
 408 αν συναντιόντουσαν, πιστεύεις ότι θα διαφωνούσαν ή μάλλον θα
 409 συμφωνούσαν;
- 410 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι, εγώ πιστεύω ότι θα συμφωνούσαν.

- ...
 421 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Αυτό το ζήτημα, επομένως, δεν θεωρείς ότι βρίσκεται στην
 422 αμφιβολία. Γι' αυτό το ζήτημα υπάρχει αλήθεια και την ξέρουμε
 423 κιόλας.
- 424 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι.

Συμμετέχων 10

- 270 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Δηλαδή, η απευθείας παρατήρηση των ειδήσεων.
 271 [ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ]: Ναι. Ναι.

- ...
 337 [ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ]: Ε, ναι. Πιστεύω ότι, ναι, είναι δυνατόν και εδώ πιο εύκολα ίσως
 338 με το προηγούμενο παράδειγμα γιατί πολλές φορές οι... και τα
 339 μέσα μαζικής ενημέρωσης εξυπηρετούν κάποιες σκοπιμότητες.

...

- 359 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Θα κατέληγαν, κατά τη γνώμη σου, στα ίδια συμπεράσματα;
- 360 [ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ]: Όχι, βέβαια.
- 361 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Τι θα ήταν αυτό που θα έκανε τους επιστήμονες, ενώ ξεκινάνε
362 από τα ίδια αποδεικτικά στοιχεία, να καταλήξουν σε διαφορετικά
363 συμπεράσματα;
- 364 [ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ]: Το ότι... τα νέα γεγονότα που θα προκύψουν. Οι νέες
365 πληροφορίες τις οποίες πριν τις είχαν αμελήσει, τις είχαν
366 αγνοήσει.
- 367 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Δηλαδή, πάλι νέα στοιχεία τα οποία ανατρέπουν τα παλιά.
368 Πάντως, τα στοιχεία είναι αυτά που καθορίζουν το αποτέλεσμα
369 της επιστημονικής έρευνας, κατά τη γνώμη σου;
- 370 [ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ]: Σε αυτή την περίπτωση, ναι. Στην περίπτωση των ειδήσεων
371 πιστεύω τα στοιχεία.

Συμμετέχουσα 15

- 227 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Τι σε κάνει να είσαι σχεδόν σίγουρη;
- 228 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Το διαπιστώνω συχνά αυτό το ζήτημα.
- 229 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Η επαφή σου με την πραγματικότητα.
- 230 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι.
- ...
- 253 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πώς το εξηγείς όμως ότι οι άνθρωποι έχουν διαφορετική γνώμη,
254 άποψη για το συγκεκριμένο ζήτημα;
- 255 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Δεν ξέρω. Δεν ξέρω γιατί. Ίσως κάποιοι εμπιστεύονται τόσο πολύ
256 τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και κάποιοι άλλοι τα αμφισβητούν,
257 έχουν μια πιο κριτική στάση και θεωρούν ότι δεν είναι μόνον έτσι,
258 ότι μπορεί να υπάρξει και διαφορετική αλήθεια.
- ...
- 287 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Όταν λες διαστρεβλώνουν;
- 288 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Την παραποιούν, την αλλάζουν.
- 289 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Και γιατί να συμβαίνει αυτό; Γιατί να την παραποιούν, γιατί να την
290 αλλάζουν;
- 291 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Για τους σκοπούς τους.
- 292 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Επομένως, αυτό που κάνει τους επιστήμονες να διαφωνούν είναι η
293 εξυπηρέτηση σκοπιμοτήτων.
- 294 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι, κάποιες φορές.
- 295 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Διαφορετικά, αν δεν υπάρχει σκοπιμότητα θα συμφωνούσαν
296 δηλαδή;
- 297 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Όχι, και για άλλους λόγους. Δηλαδή, ίσως για τις προσωπικές τους
298 αντιλήψεις.

Στάδιο 3

Συμμετέχουσα 1

- 214 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Καταρχάς, τα γεγονότα, κατά δεύτερον, ότι όσο και να θέλουμε
215 δεν μπορούμε σαν άνθρωποι, σαν άτομα να είμαστε εντελώς
216 αντικειμενικοί. Δηλαδή όταν βλέπουμε, ας πούμε, ένα γεγονός το
217 πρώτο πράγμα που σκεπτόμαστε είναι να το κρίνουμε και να το
218 περάσουμε μέσα μας, μέσα από τις δικές μας εμπειρίας. Δηλαδή,
219 αλλιώς θα ερμηνεύσει ένας κάτι που είδε και αλλιώς κάποιος άλλος,
220 το ίδιο ακριβώς πράγμα.
- ...
- 284 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πιστεύεις ότι γνωρίζουμε την αλήθεια για το ζήτημα αυτό;
- 285 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι.
- 286 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Για σένα η γνώμη των ειδικών και των μη ειδικών στο
287 συγκεκριμένο ζήτημα έχει κάποια διαφορά;
- 288 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Στο συγκεκριμένο ζήτημα ναι, γιατί δεν πρέπει να είσαι ειδικός
289 μονάχα για να εκφράσεις άποψη για την δημοσιογραφία. Σίγουρα
290 οι δημοσιογράφοι θα έχουν κάτι παραπάνω να πουν, αλλά επειδή
291 πρόκειται για κάτι για το οποίο ενημερώνεται το κοινό, ας πούμε,
292 και μπορεί και ένας μη ειδικός να έχει άποψη.
- ...
- 361 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Στο συγκεκριμένο παράδειγμα η γνώμη των μη ειδικών και των
362 ειδικών διαφέρει; Είπες ότι πιστεύεις ότι θα συμφωνούν οι ειδικοί,
363 προφανώς με το..
- 364 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι, με των μη ειδικών.
- 365 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Ναι. Προφανώς ότι θα συμφωνούν οι γνώμες των ειδικών ως προς
366 το ότι δεν υπάρχει αντικειμενική ειδησεογραφία.
- 367 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι.
- 368 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Αν κάποιος ειδικός δεν συμφωνεί με αυτή την άποψη, πιστεύεις ότι
369 κάνει λάθος; Η γνώμη του έχει το ίδιο βάρος με των άλλων ειδικών
370 ή διαφέρει;
- 371 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Απλά διαφέρει.
- 372 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Απλά διαφέρει. Έχει το ίδιο βάρος όμως. Ή όχι; Για σένα, εσύ πώς
373 θα την αξιολογούσες;
- 374 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Για μένα όχι, δεν έχει το ίδιο βάρος.
- 375 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Τι είναι αυτό που την κάνει να έχει λιγότερο βάρος, λιγότερη
376 σημασία.
- 377 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Το γεγονός ότι η καθημερινότητα τον διαψεύδει.

Συμμετέχουσα 3

- 310 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Εγώ πιστεύω ότι έχει σχέση και με το πόσο έχει ασχοληθεί ένας
311 άνθρωπος με ένα θέμα, πόσο ανοιχτός είναι, αν ακούει τι γίνεται
312 δίπλα του. Υπάρχουν... Δεν ξέρω, μέσα από τις κουβέντες πιστεύω
313 ότι μπορεί να καταλάβει τι γίνεται ένας άνθρωπος. Αν είναι με
314 παρωπίδες και κλειστός, μπορεί να πιστεύει αυτά που θέλει να
315 ακούει, αυτά που ακούει, ξέρω 'γω. Δεν ξέρω. Εγώ με τις
316 συζητήσεις που κάνω με τους φίλους μου, με τις παρέες μου,
317 πιστεύουμε ότι δεν.

...

- 341 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Οι ειδικοί διαφωνούν; Δεν κατάλαβα. Ότι είναι ξεκάθαρο; Εντάξει,
342 πάντα οι επιστήμονες ασχολούνται περισσότερο με ένα θέμα και το
343 βλέπουν διαφορετικά, αλλά πιστεύω ότι είναι τόσο φανερό ότι στο
344 συγκεκριμένο ζήτημα ότι -η δικιά μου πάντα γνώμη- ότι δεν είναι
345 αντικειμενικά, ότι δεν χρειάζεται να είσαι επιστήμονας.
- 346 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Επομένως, τελικά έχουν αξία μεγαλύτερη οι γνώμες των ειδικών
347 από των μη ειδικών για το ζήτημα αυτό;
- 348 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Όχι, το ίδιο.

Συμμετέχουσα 4

- 243 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Θα ακουστώ λίγο απόλυτη σε αυτό το θέμα, αλλά νομίζω ότι η
244 μια θα είναι ορθή και η άλλη λανθασμένη.
- 245 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Ωραία και όταν λες ορθή/σωστή τι εννοείς;
- 246 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Σωστό θα είναι αυτό που μπορεί να αποδειχτεί, κατά κάποιο
247 τρόπο, ενώ για τη μη ορθότητα της άλλης άποψης, πάλι έχουμε
248 απόδειξη. Από τη στιγμή που επιβεβαιώνεται η μία, δε μπορεί
249 ταυτόχρονα να ισχύει και η άλλη.
- ...
- 282 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Θα έλεγες ότι σε αυτήν την περίπτωση οι γνώμες των ειδικών
283 έχουν μεγαλύτερο βάρος από τις γνώμες των μη ειδικών;
- 284 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Όχι, ιδιαίτερα, γιατί δε μπορεί κάποιος και να χαρακτηριστεί
285 απόλυτα ειδικός γι' αυτό το ζήτημα, οπότε... Θεωρώ ότι η άποψη
286 ενός απλού ανθρώπου, γιατί τα μέσα μαζικής ενημέρωσης είναι
287 κάτι που εκτίθεται, κυρίως, στους απλούς ανθρώπους, άρα..
288 είναι... Είναι εξίσου σημαντική και η άποψη των απλών
289 ανθρώπων.

Συμμετέχουσα 5

- 223 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Υπάρχει κάτι που θα μπορούσε να γίνει ώστε να μεγαλώσει τη
224 βεβαιότητά σου ή να ανατρέψει τη γνώμη σου;
- 225 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι. Να προσπαθήσω να περιγράψω εγώ ένα γεγονός αντικειμενικά
226 και να δω ότι δεν μπορώ ας πούμε, για παράδειγμα. Ίσως να...
- ...
- 270 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Νομίζω ότι αυτό είναι κυρίως θέμα εμπειριών. Τι εμπειρίες έχει ο
271 καθένας. Δηλαδή, κάποιος μπορεί να έχει εμπειρίες από γεγονότα
272 που, όντως, έχουν αποδοθεί αντικειμενικά και να πιστεύει ότι
273 γίνεται. Κάποιος άλλος να θεωρεί ότι πάντα παίζει ο υποκειμενικός
274 παράγοντας ρόλο, οπότε, νομίζω, ότι είναι βασικά θέμα εμπειρίας.
- ...

- 294 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Γι' αυτό το ζήτημα δηλαδή όλες οι απόψεις έχουν το ίδιο βάρος;
- 295 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Όχι ότι έχουν το ίδιο βάρος, αλλά ότι έχουν κάποιο...
- 296 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Έρεισμα.
- 297 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι.
- 298 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Και ο καθένας έχει δικαίωμα να θεωρεί την άποψη του ως ισάξια
- 299 και ισότιμη με τις άλλες.
- 300 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι, κάπως έτσι.
- 301 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πιστεύεις ότι υπάρχει αλήθεια για το ζήτημα αυτό;
- 302 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Όχι.

Συμμετέχουσα 6

- 266 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Τι σου δίνει αυτή τη σιγουριά;
- 267 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Λοιπόν. Αυτό που είπαμε κυρίως, η σύγκριση...
- 268 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Η προσωπική, λοιπόν, επαφή με την εμπειρία, με την
- 269 πραγματικότητα.
- 270 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι.
- ...
- 342 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πώς αιτιολογείς τη διαφωνία τους; Πώς είναι δυνατόν άνθρωποι
- 343 που έχουν ψάξει το αντικείμενο, έχουν διαβάσει, έχουν μελετήσει,
- 344 έχουν κάνει και έρευνες, να διαφωνούν με το ζήτημα αυτό;
- 345 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Απλά πιστεύω, ότι για αν φτάσουν ο ένας να υποστηρίξει τη μία
- 346 θέση, ο άλλος να υποστηρίξει την άλλη, κατ' αρχάς το υλικό που
- 347 τους έχει δοθεί, δηλαδή αν κάποιος, για παράδειγμα, έχει πάρει
- 348 σαν υλικό τις ειδήσεις από κάποιο κρατικό κανάλι, που είναι όσο
- 349 πιο αντικειμενικές γίνεται, και τις συγκρίνει με ένα άλλο κανάλι,
- 350 που τα γεγονότα που παρουσιάζονται είναι ελάχιστα, τότε θα
- 351 καταλήξει, ότι όντως οι ειδήσεις είναι αντικειμενικές. Εγώ νομίζω,
- 352 ότι, κατά κύριο λόγο, αυτό που επηρεάζει την απόφαση είναι το
- 353 υλικό με το οποίο θα ασχοληθεί, τα στοιχεία που θα έχει για να
- 354 καταλήξει στο συμπέρασμά του, γενικά η άποψη που θα
- 355 υποστηρίζει εξ αρχής αυτός ο επιστήμονας, γιατί πιστεύω ότι είναι
- 356 πολύ δύσκολο να αναιρέσουμε κάτι το οποίο πιστεύουμε και
- 357 υποστηρίζουμε. Πρέπει να γίνει κάτι, αυτό που είπαμε, κάτι
- 358 συνταρακτικό για να σε μετακινήσει και να πεις: "Είχα λάθος μέχρι
- 359 τώρα. Όντως συμβαίνει το αντίθετο". Άρα αφού υποστηρίζει αυτή
- 360 την άποψη, θα ψάξει και στοιχεία για να υποστηρίξει ακόμα
- 361 περισσότερο την άποψη του. Αυτά, νομίζω, ότι είναι τα δύο
- 362 κυριότερα στοιχεία που θα τους κάνουν τι;;;.
- 363 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Οι γνώμες των ειδικών πιστεύεις ότι έχουν μεγαλύτερο βάρος από
- 364 τις γνώμες των μη ειδικών, σε αυτή την περίπτωση;
- 365 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Δε νομίζω. Η γνώμη ενός ειδικού επηρεάζει, υπάρχει περίπτωση να
- 366 επηρεάσει κατά πολύ τη δική σου γνώμη και πού θα καταλήξεις και
- 367 τι θα υποστηρίξεις εσύ. Όμως, δεν είναι μόνο αυτό το ερέθισμα
- 368 που θα πάρεις για να αποφασίσεις, αν είναι ή όχι.

Συμμετέχουσα 7

- 324 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Όταν λες σωστή γνώμη, τι εννοείς στη συγκεκριμένη περίπτωση;
- 325 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Σωστή η οποία, έχοντας τα σωστά επιχειρήματα, θα είναι σε θέση
- 326 να συγκλίνει με τη δική μου άποψη, η οποία είναι διαμορφωμένη
- 327 εξαιτίας των γεγονότων που βλέπουμε τώρα, που
- 328 παρακολουθούμε τώρα.
- ...
- 385 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Δε νομίζω ότι υπάρχει αλήθεια - αλήθεια, γιατί μιλάμε για
- 386 αντικειμενικότητα, πάνω σε αυτές τις αλήθειες που λέγονται,
- 387 υπάρχει και το υποκειμενικό στοιχείο, διότι αυτό που τις
- 388 εκφράζει...

Συμμετέχουσα 9

- 249 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Η αλήθεια είναι πολλαπλή όμως. Και υπάρχει σωστή και
- 250 λανθασμένη γνώμη, όχι σωστή και λανθασμένη. Καλύτερη και
- 251 χειρότερη, γιατί εντάξει, σου λέω, όταν ψάχνεις πιο πολύ βλέπεις
- 252 πιο πολλά πράγματα, έχεις καλύτερη κρίση, άρα είσαι καλύτερος
- 253 στη γνώμη σου από τον άλλον. Αλλά απόλυτα δεν μπορώ να πω
- 254 σωστό και λάθος. Είναι σχετικό.
- 255 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Αν αντικαταστήσουμε τους απλούς ανθρώπους με δύο ειδικούς
- 256 πιστεύεις ότι θα συμφωνήσουν μάλλον ή υπήρχε και περίπτωση να
- 257 διαφωνήσουν για το ζήτημα αυτό.
- 258 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Μάλλον θα συμφωνούσαν, αλλά μπορεί κι αυτοί να διαφωνούσαν.
- 259 Αλλά για το ζήτημα αυτό νομίζω ότι οι ειδικοί θα συμφωνούσαν
- 260 ότι...
- ...
- 269 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Δεν μπορώ να το εξηγήσω. Θα ήταν πολύ δύσκολο γιατί τα
- 270 γεγονότα από μόνα τους λένε ότι ισχύει αυτό το πράγμα.
- 271 Βλέπουμε ότι δεν είναι αντικειμενικές 100% όλες οι ειδήσεις. Άρα,
- 272 ένας ειδικός που έχει κάνει έρευνα πάνω σ' αυτό, θα έχει δει ότι
- 273 όντως ισχύει αυτό. Τώρα, δεν μπορώ να φανταστώ ένα λόγο που
- 274 να τον κάνει να πιστεύει ότι δεν ισχύει. Ίσως αν είχε κάνει μία
- 275 έρευνα και είχε δει ότι όλα όσα λέγονται είναι ακριβώς αυτά που
- 276 είναι; Αλλά δεν νομίζω να υπάρχει τέτοια έρευνα. Δεν ξέρω.

- 286 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πιστεύεις ότι υπάρχει αλήθεια για το ζήτημα αυτό;
- 287 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Αλήθεια, ναι.
- 288 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πιστεύεις ότι γνωρίζουμε την αλήθεια για το ζήτημα αυτό;
- 289 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι.

Συμμετέχουσα 11

- 336 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Ναι, ας πούμε επικοινωνιολόγοι ή άνθρωποι που ασχολούνται με τη
- 337 ειδησεογραφία σε επιστημονικό επίπεδο.
- 338 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Εγώ το βλέπω και λιγάκι δύσκολο να διαφωνήσουν πάνω σ' αυτό.

Συμμετέχουσα 12

- 290 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πώς θα έκρινες την καλύτερη; πώς θα χαρακτήριζες την καλύτερη
291 άποψη;
- 292 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Αυτή που δεν ξεφεύγει πολύ από τα όρια της πραγματικότητας και
293 δεν είναι τόσο εμφανές το ότι είναι λάθος ή παραποιημένη.
- ...
- 314 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Για το συγκεκριμένο θέμα, πιστεύω ότι δεν θα διαφωνούσαν, δεν
315 ξέρω.
- 316 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Θα συμφωνούσαν λες.
- 317 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι.

Συμμετέχουσα 13

- 214 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Τι σε κάνει να το λες αυτό, αντίθετα με το προηγούμενο θέμα;
215 Γιατί είσαι σε μεγάλο βαθμό, εδώ, βέβαιη;
- 216 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Γιατί έχω άμεση εμπειρία του θέματος. Το βλέπω, το ζω, το
217 ακούω.
- ...
- 221 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Καθόλου. Αν δύο άνθρωποι συναντηθούν στο δρόμο,
222 καθημερινοί, και μιλήσουν για το θέμα αυτό και ο ένας πει είναι
223 δυνατόν να υπάρξει αντικειμενική δημοσιογραφία και
224 αντικειμενική ενημέρωση και ο άλλος πει, όχι αυτό είναι πρακτικά
225 αδύνατο. Εσύ θα χαρακτήριζες τη μία άποψη σωστή και την
226 άλλη λανθασμένη, ή απλώς τη μία καλύτερη και την άλλη
227 χειρότερη;
- 228 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Τη μία σωστή και την άλλη λιγότερο σωστή.
- ...
- 257 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πιστεύεις ότι επιστήμονες που ασχολούνται με το ζήτημα, ας
258 πούμε επικοινωνιολόγοι ή επιστήμονες που ασχολούνται με τις
259 επιστήμες της δημοσιογραφίας θα διαφωνούσανε γι' αυτό το
260 ζήτημα;
- 261 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Δε νομίζω στον ίδιο βαθμό, όπως στο προηγούμενο θέμα, οι
262 αρχαιολόγοι, ας πούμε. Πιστεύω ότι θα καταλήγανε εύκολα σε
263 ένα...

Στάδιο 4

Συμμετέχουσα 14

- 211 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πώς επιχειρηματολογείς, πώς θα το αποδείκνυες για να το
212 στηρίξεις σε κάποιον άλλον αυτό;
- 213 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Θα έπαιρνα, ας πούμε, ένα κομμάτι λόγου, τέλος πάντων, μιας
214 ομιλίας κάποιου, το οποίο περιείχε βέβαια τα σχόλια του
215 δημοσιογράφου και θα ήταν εμφανές ότι βάζει και δικά του
216 στοιχεία μέσα.
- 217 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Επομένως, με καταφυγή στο εμπειρικό υλικό, στα πραγματικά
218 γεγονότα.
- 219 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ε, ναι. Πιστεύω ότι είναι το πιο ισχυρό αποδεικτικό στοιχείο.
- ...

- 230 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Υπάρχει κάτι που θα μπορούσε να σε κάνει περισσότερο σίγουρη
231 για το ζήτημα αυτό ή να ανατρέψει τη γνώμη σου;
- 232 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Η γνώμη μου θα ανατρεπόταν, αν σταματούσαν να προσθέτουν τα
233 δικά τους σχόλια.
- ...
- 294 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Και ποια θα είναι τα χαρακτηριστικά της καλύτερης; Τι είναι
295 καλύτερη για σένα;
- 296 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Αυτή η οποία είναι κοινώς αποδεκτή. Εφόσον συμφωνούμε,
297 δηλαδή, θα συμφωνούσα με αυτή γιατί προφανώς θα είχαμε τις
298 ίδιες αντιλήψεις, θα στηριζόμασταν στα ίδια στοιχεία.

Ερώτηση 3: «Πυρηνική ενέργεια»

Στάδιο 2

Συμμετέχων 2

- 427 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Επομένως, επειδή θεωρείς ότι είναι επικίνδυνη... Αλλά πού
428 στηρίζεις το γεγονός ότι είναι επικίνδυνη; Τι σε κάνει εσένα να
429 πιστεύεις ότι η πυρηνική ενέργεια είναι επικίνδυνη, πρώτα απ'
430 όλα;
- 431 [ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ]: Τα όσα έχω διαβάσει και τα όσα έχω δει και όσα έχει δείξει
432 κιόλας η ιστορία.
- ...
- 462 [ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ]: Είναι αυτό που λέμε «αθώς μέχρις αποδείξεως του εναντίον». Και για τους δύο ισχύει. Δηλαδή εκ των πραγμάτων προσπαθούμε να δούμε το... δίχως προκατάληψη και αντικειμενικά τα πράγματα. Αντικειμενικά. Σε εισαγωγικά το αντικειμενικά. Όποιος παραθέτει στοιχεία, αλλά στοιχεία που να πείθουν. Όχι εξυπηρετεί εκείνο, δηλαδή μας εξυπηρετεί εκείνο και το...
- ...
- 480 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Τι σε κάνει να το λες αυτό, ότι δεν είναι αλήθεια, ότι η άποψη αυτή δεν είναι σωστή, επομένως;
- 481
- 482 [ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ]: Ότι είναι κάτι το παγιωμένο, από τη στιγμή που...
- 483 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Παγιωμένο από ποιους;
- 484 [ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ]: Από τους επιστήμονες. Θεωρώ ότι από τη στιγμή που έχει μπει στη διαδικασία ... η επιστημονική κοινότητα δε θα είχε λόγο να κατηγορήσει μία τόσο ισχυρή πηγή ενέργειας.
- 485
- 486
- ...

- 515 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πώς εξηγείς, πάντως, ότι άνθρωποι είναι δυνατόν να έχουν
516 διαφορετικές απόψεις γι' αυτό το ζήτημα; Δηλαδή ότι μπορεί να
517 συναντήσεις ανθρώπους στο δρόμο που να σου λέει, ναι, ρε
518 παιδί μου, να χρησιμοποιήσουμε την πυρηνική ενέργεια ή άλλον
519 που να σου λέει όχι.
- 520 [ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ]: Θα πω τώρα ένα κομμάτι, κάτι που δεν το είπα πριν. Ένα
521 στοιχείο. Η άγνοια. Είναι πολύ σημαντικό. Το παρέλειψα στα δύο
522 προηγούμενα ζητήματα. Η άγνοια ή ημιμάθεια. Και θεωρώ ότι οι
523 σκοπιμότητες είναι...
- 524 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: και ο τρίτος λόγος.
- 525 [ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ]: ... παράγοντες πολύ βαρείς.
- 526 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Δηλαδή, πιστεύεις ότι εάν οι επιστήμονες καθίσουν σε ένα
527 στρογγυλό τραπέζι και μιλήσουν για την πυρηνική ενέργεια θα
528 αποφασίσουν εάν είναι ... θα συμφωνήσουν εάν είναι ασφαλής ή
529 επικίνδυνη.
- 530 [ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ]: Μα νομίζω ότι έχουν ήδη συμφωνήσει. Και όταν λέμε ότι
531 προάγεται η επιστημονική κοινότητα, ένα κομμάτι της
532 επιστημονικής κοινότητας η οποία εκπαιδεύεται αποκλειστικά για
533 να...
- ...
- 560 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Τελοσπάντων. Αν διαφωνούν πάντως... Το ζήτημα είναι αν
561 διαφωνούν δύο επιστήμονες για το ζήτημα αυτό, εσύ που
562 αποδίδεις τη διαφωνία τους αυτή;
- 563 [ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ]: Εξηγερτεί, στο τι εξηγερτεί το...
- 564 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Δηλαδή και οι δύο ξέρουν από μέσα τους κατά βάθος ότι η
565 πυρηνική ενέργεια, ας πούμε, είναι επικίνδυνη, έτσι;
- 566 [ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ]: Ναι. Είναι αυτό που είπαμε πριν. Αφένος το έχει δείξει η Χιροσίμα
567 και το Ναγκασάκι και αφετέρου το Τσέρνομπιλ που μας κυνηγάει
568 ακόμα. Δε γίνεται, δηλαδή, τέτοια πράγματα είναι μη
569 αμφισβητήσιμα. Βέβαια, το μάθαμε σαν ανθρωπότητα άσχημα.

Συμμετέχουσα 3

- 393 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Και αυτό από πού το ξέρεις εσύ;
- 394 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Έχω διαβάσει σε βιβλία.
- 395 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Από ...
- 396 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι, από επιστημονικά βιβλία.
- 397 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Μπορείς να είσαι σίγουρη ότι η θέση σου είναι σωστή; Η άποψη
398 σου είναι σωστή;
- 399 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Αν είναι σωστή και η άποψη των ειδικών, ναι. Μόνον έτσι. Δεν
400 είμαι η κατάλληλη, δεν είμαι φυσικός, έχω διαβάσει μόνο τους
401 ειδικούς.
- 402 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Α, ωραία. Επομένως, είσαι σίγουρη και είσαι σίγουρη επειδή το
403 λένε οι ειδικοί.

...

- 417 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Από τη στιγμή που υπάρχει η σωστή γνώμη πώς είναι δυνατόν οι
418 άνθρωποι να διαφωνούν...
- 419 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Δεν έχουν ασχοληθεί με το θέμα. Δεν έχουν διαβάσει. Είναι
420 έλλειψη ενημέρωσης. Πολλοί πιστεύουν ότι η πυρηνική ενέργεια
421 είναι μόλυνση του περιβάλλοντος. Είναι σαφώς θέση.
- ...
- 425 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Αν ήταν φυσικοί θα συμφωνούσαν. Αν ήταν διαφορετικών
426 ειδικοτήτων μπορεί να διαφωνούσαν γιατί, αν ασχολούνταν, ξέρω
427 'γω, με το περιβάλλον κάποιοι μπορεί και να διαφωνούσαν, γιατί το
428 βλέπουν από διαφορετικές γωνιές. Αν θα το έβλεπαν καθαρά ως
429 πυρηνική ενέργεια, θα συμφωνούσαν. Αν το έβλεπαν καθαρά ως,
430 από άποψη του περιβάλλοντος, μπορεί να διαφωνούσαν.
- 431 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Άρα, άμα διαφωνούσαν θα διαφωνούσαν γιατί το βλέπουν από
432 διαφορετικές σκοπιές. Εντός του ίδιου κλάδου αποκλείεται να
433 υπάρχουν διαφωνίες.
- 434 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Εγώ πιστεύω, ναι, δεν θα υπάρχουν διαφωνίες.
- Συμμετέχουσα 7*
- 472 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Αν μία ομιλία με έναν επιστήμονα μπορούσε να μου ανατρέψει τη
473 γνώμη, αλλά και πάλι ο επιστήμονας δεν είμαι σίγουρη κατά πόσο
474 θα μπορούσε να μου εξασφαλίσει ότι είναι ασφαλής η πυρηνική
475 ενέργεια.
- ...
- 480 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Αυτό εξαρτάται από την επιχειρηματολογία που θα δώσει σίγουρα.
- ...
- 488 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Βασισμένα σε μελέτες, σε γεγονότα του παρελθόντος, τα οποία με
489 βάση τα γεγονότα από το παρελθόν, μπορείς να ερμηνεύσεις
490 κάποια πράγματα και από εκεί να βγάλεις κάποια
491 επιχειρηματολογία. Νομίζω με αυτά.
- ...
- 516 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Νομίζω ότι θα είναι περισσότερο η δεοντολογία των επιστημόνων.
517 Δηλαδή, όταν κάποιος είναι υλιστής και πιστεύει σε ένα
518 συγκεκριμένο σκοπό, ότι με τη γνώση του θα εξασφαλίσει μεγάλο
519 κέρδος, όπως είπαμε, από διάφορες χώρες - κράτη και μπορεί να
520 υπάρχει κάποιος επιστήμονας, ο οποίος πραγματικά να λατρεύει
521 αυτό που κάνει και θέλει να χρησιμοποιήσει τη γνώση του για καλό
522 σκοπό. Οπότε σαφώς οι δύο απόψεις αυτές θα αντικρουστούν.
- ...
- 537 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Πώς είναι δυνατό να βγουν διαφορετικά συμπεράσματα; Ίσως ο
538 κάθε επιστήμονας να συγκεντρώνει διαφορετικά το ενδιαφέρον
539 του και να απασχολείται με ένα συγκεκριμένο θέμα, που τον
540 ενδιαφέρει περισσότερο, παραμερίζοντας όλες τις άλλες πλευρές
541 και το ίδιο να συμβαίνει και με κάποιον άλλον επιστήμονα, όπου το
542 ενδιαφέρον του να υπάρχει σε κάποια άλλη διαφορετική πλευρά.
543 Ίσως γι αυτό και έχουμε διαφορετικά συμπεράσματα.
- 544 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πιστεύεις ότι για το ζήτημα αυτό υπάρχει αλήθεια;
- 545 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι, πιστεύω ότι υπάρχει αλήθεια, ναι.

Συμμετέχουσα 8

- 498 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Γιατί ξέρω ότι είναι πολύ πιθανόν να γίνουν ανθρώπινα λάθη και
499 ότι ένα ανθρώπινο λάθος μπορεί να κοστίσει πολλές ανθρώπινες
500 ζωές.
- 501 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Αν δυο άνθρωποι καθημερινοί συναντηθούν στο δρόμο και
502 διαφωνήσουν γι' αυτό το ζήτημα, θα έλεγες ότι η μία γνώμη είναι
503 σωστή και η άλλη λανθασμένη;
- 504 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι.
- 505 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Όταν λες σωστή τι εννοείς; Ποια είναι τα κριτήρια που βρίσκεις
506 εσύ ποια είναι η σωστή ή η λάθος.
- 507 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Η σωστή, αυτό, ότι συγκλίνει με την δική μου άποψη. Ναι, ότι
508 συγκλίνει με τη δική μου άποψη.
- ...
- 526 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Έλλειψη, επομένως, πληροφόρησης, έτσι;
- 527 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι.
- 528 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Αν δύο ειδικοί, πυρηνικοί φυσικοί ας πούμε, συναντηθούν για το
529 ζήτημα αυτό και μιλήσουν, πιστεύεις θα διαφωνήσουν ή θα
530 συμφωνήσουν;
- 531 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Όπως είπαμε και πριν, μπορεί να υπάρχουν λόγοι συμφέροντος.
532 Δεν πιστεύω δηλαδή ότι θα έχουν διαφορετικές απόψεις, αλλά
533 μπορεί και να διαφωνήσουν για λόγους συμφέροντος.
- ...
- 538 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πιστεύεις δηλαδή ότι γι' αυτό το ζήτημα ξέρουμε την αλήθεια με
539 σιγουριά, με βεβαιότητα.
- 540 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Το αν είναι ασφαλής;
- 541 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Ασφαλής ή επικίνδυνη η πυρηνική ενέργεια.
- 542 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι, το ξέρουμε.

Συμμετέχων 10

- 414 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Επομένως, βασίζεις αυτή τη θέση σου στα ιστορικά γεγονότα. Σε
415 αυτά. Την επιστημονική γνώση είπες «αγνοείς». Υπάρχει
416 περίπτωση, δηλαδή, επιστημονικά δεδομένα να ανατρέψουν τη
417 θέση σου αυτή.
- 418 [ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ]: Ναι, σίγουρα. Αυτοί που θα έρθουν σε μένα για να ζητήσουν να
419 δημιουργηθεί ένα εργοστάσιο θα μου παρουσιάσουν και τα
420 ανάλογα επιχειρήματα για να με πείσουν. Εγώ θα ήμουν
421 αρνητικός, αλλά τα επιχειρήματά τους θα ήταν τρανταχτά.
- 422 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Αν, δηλαδή, υπήρχε ένα επιστημονικό πόρισμα που σου έλεγε ότι
423 τα απόβλητα των πυρηνικών εργοστασίων καθώς και οι
424 πιθανότητες να γίνει ένα πυρηνικό ατύχημα είναι ελάχιστες, θα
425 επέτρεπες να δημιουργηθεί ένα τέτοιο πυρηνικό εργοστάσιο.
- 426 [ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ]: Ναι, βέβαια. Αυτό βέβαια θα έπαιρνε μεγάλο χρονικό διάστημα
427 γιατί θα έπρεπε να πείσω και τους υπόλοιπους. Εγώ θα είχα
428 πεισθεί, αλλά...
- ...

477 [ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ]: Ε... Είναι δύσκολο αυτό. Νομίζω πως η μία άποψη είναι ορθή ...
478 και, ναι, λανθασμένη και νομίζω πως...

...

502 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Δηλαδή, αυτό που θα έκανε τους επιστήμονες να διαφωνούν δε
503 θα ήταν η επιστημονική αλήθεια και ακρίβεια, αλλά η
504 σκοπιμότητα και τα συμφέροντα που κρύβονται από πίσω. Αν
505 δεν υπήρχε η σκοπιμότητα και τα συμφέροντα θα έπρεπε να
506 συμφωνήσουν, δηλαδή, οι επιστήμονες μεταξύ τους; Λογικά.
507 Κατά τη γνώμη σου.

508 [ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ]: Ναι, θα έπρεπε να συμφωνήσουν ή θα έπρεπε να τοποθετηθούν
509 με βάση τα... τις πειραματικές αποδείξεις ή τα γεγονότα.

Συμμετέχουσα 11

420 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Με ποια κριτήρια; Νομίζω τα κριτήρια που θα υιοθετούσε ο
421 περισσότερος κόσμος, δηλαδή την επιστημονική άποψη, είναι η
422 πυρηνική ενέργεια ικανή να καταστρέψει το περιβάλλον;

...

442 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Καταρχάς, πιστεύεις ότι οι επιστήμονες είναι δυνατόν να
443 διαφωνούν γι' αυτό το ζήτημα;

444 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι, νομίζω ότι διαφωνούν.

445 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Που το αποδίδεις;

446 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Στα οικονομικά συμφέροντα.

Συμμετέχουσα 15

- 416 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Όταν δύο άνθρωποι καθημερινοί, που διαφέρουν σχετικά με
 417 ζητήματα όπως αυτό, συναντηθούν και διαφωνήσουν. Εσύ θα
 418 έλεγες ότι η μία γνώμη είναι, η άποψη η μία θέση είναι ορθή,
 419 σωστή και η άλλη λανθασμένη;
- 420 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι. Γιατί;
- 421 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Ναι. Τι εννοείς όταν λες ορθή γνώμη, σωστή γνώμη;
- 422 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Αυτή που είναι πραγματική, δηλαδή που ισχύει.
- 423 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Που ισχύει. Και αφού ισχύει η μία από τις δύο πώς είναι δυνατόν οι
 424 άνθρωποι να έχουν τόσο διαφορετικές γνώμες για το ίδιο ζήτημα;
- 425 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ίσως έλλειψη γνώσεων, πληροφοριών.
- 426 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Έλλειψη πληροφόρησης.
- 427 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι.
- 428 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Αν στο παράδειγμά μας, αντί για δύο καθημερινούς ανθρώπους,
 429 βάλουμε δύο ειδικούς επιστήμονες, πυρηνικούς φυσικούς, ας
 430 πούμε, πιστεύεις ότι θα διαφωνούσαν για το ζήτημα αυτό;
- 431 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι, ίσως διαφωνούσαν.
- 432 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Υπάρχει περίπτωση να διαφωνήσουν.
- 433 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι.
- 434 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Παρ' όλο που υπάρχει η πραγματικότητα, η αλήθεια;
- 435 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι.
- 436 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Τι είναι αυτό που θα τους κάνει να διαφωνήσουν;
- 437 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ίσως λόγω σκοπιμοτήτων.
- 438 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Αν δεν υπήρχαν σκοπιμότητες δηλαδή, θα συμφωνούσαν;
- 439 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι, πιστεύω ότι θα συμφωνούσαν.
- ...
- 451 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Κι εσύ πώς θα ξεχωρίσεις ανάμεσά τους;
- 452 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Με βάση αυτό που συμβαίνει πραγματικά. Δηλαδή, αυτό που ξέρω
 453 ότι είναι η αλήθεια.
- 454 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Άρα, από πού αντλούν την εγκυρότητά τους οι ειδικοί της γνώμης
 455 τους;
- 456 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ίσως ξέρουν ποια είναι η πραγματικότητα αλλά τη
 457 διαστρεβλώνουν. Αυτό.
- 458 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Και αυτό το παράδειγμα σε κάνει να σκέφτεσαι πώς, όταν ακούς
 459 την γνώμη ενός ειδικού;
- 460 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ότι ίσως δεν είναι 100% η αλήθεια.
- 461 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Και πώς μπορείς εσύ να διακρίνεις και να ξεχωρίσεις κάτι τέτοιο, αν
 462 συμβαίνει; Υπάρχει τρόπος;
- 463 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι, υπάρχει. Αν αυτά που λέει είναι σωστά και ορθά με ένα
 464 γενικότερο κανόνα δηλαδή, ισχύει.
- ...

- 469 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πιστεύεις ότι υπάρχει αλήθεια, επομένως, για το ζήτημα αυτό.
 470 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι.
 471 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Την ξέρουμε την αλήθεια για το ζήτημα αυτό;
 472 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι.
 473 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Την ξέρουμε.
 474 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι.

Στάδιο 3

Συμμετέχουσα 1

- 417 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Νομίζω ότι πιο πολύ δεν πάει, πλέον. Να ανατρέψω τη γνώμη μου
 418 όχι. Δεν μπορεί να έρθει κάποιος να μου γυρίσει όλη τη Χημεία
 419 ανάποδα και να μου πει ότι, ξέρω 'γω, το ουράνιο δεν είναι
 420 ραδιενεργό και ότι δεν θέλει 3.000 χρόνια για να διασπαστεί στο
 421 μισό. Είναι δηλαδή επιστημονικά βέβαιο ότι εφόσον τα πράγματα
 422 είναι έτσι...
 ...
 451 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Και γιατί να αγνοούν ηθελημένα αυτό το γεγονός; Τι μπορεί να
 452 τους κάνει;
 453 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Δεν σταθμίζουν με σοβαρότητα την επικινδυνότητα του
 454 ζητήματος.
 455 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Δηλαδή δεν εξετάζουν προσεκτικά τα στοιχεία που έχουμε;
 456 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι.
 ...
 468 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Εάν ο ένας που θα διαφωνούσε θα ήταν υπέρ της χρήσης της
 469 πυρηνικής ενέργειας θα ήταν επιπόλαιος και ηθελημένα θα
 470 απέφευγε να εξετάσει τα στοιχεία, έτσι, με βαρύτητα.
 471 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Αυτό όμως μου έρχεται λίγο βαρύ. Ένας επιστήμονας στο
 472 αντικείμενό του να είναι επιπόλαιος;
 473 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Όχι στο αντικείμενό του. Εφόσον γνωρίζει ως επιστήμονας ότι την
 474 επικινδυνότητα, ας πούμε, της χρήσης αυτής και κάνει ότι δεν την
 475 βλέπει και λέει, εντάξει, μπορούμε να το ελέγξουμε, ενώ έχει
 476 επανειλημμένα επιβεβαιωθεί ότι δεν μπορούμε να το ελέγξουμε.
 477 Και στην περίπτωση που το ελέγχαμε κιόλας υπάρχει το θέμα της
 478 διαχείρισης των αποβλήτων. Δηλαδή, εφόσον αυτά τα πράγματα
 479 τα αγνοεί, που είναι τόσο σημαντικά, δεν μπορώ να δεχθώ...

Συμμετέχουσα 4

- 385 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ε. Επειδή, πραγματικά, δεν μπορούμε... Πιστεύω ότι δεν
 386 μπορούμε να είμαστε βέβαιοι για καμιά από τις δύο και ένας
 387 άνθρωπος είναι απόλυτα δικαιολογημένος να πιστεύει ότι δεν
 388 είναι ασφαλής η χρήση της πυρηνικής ενέργειας, γιατί σας ...
 389 υπάρχουν και παραδείγματα από το παρελθόν που η πυρηνική
 390 ενέργεια ήταν καταστροφική. Δε μπορούμε να πιστεύουμε ότι
 391 είναι καλύτερη ή χειρότερη. Απλά, ήτανε οι γενικότερες
 392 πεποιθήσεις μου, όσον αφορά ζητήματα τεχνολογίας και
 393 επιστήμης, που με ωθούν σε αυτήν την απόφαση.
- 394 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Δηλαδή γι' αυτό το ζήτημα ξέρουμε τελικά ή δεν ξέρουμε;
- 395 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Δεν ξέρουμε, πιστεύω.
- ...
- 428 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Πέρα από αυτά που σας είπα, ότι... πιστεύω ότι ίσως και κάποιοι
 429 επιστήμονες να κινούνται σε κάποια συγκεκριμένα πλαίσια. Ας
 430 πούμε, άμα ένας επιστήμονας πιστεύει σε ένα ερευνητικό κέντρο
 431 που εργάζεται και χρηματοδοτείται για να θεσμοθετήσει αυτό το
 432 πράγμα, είναι φυσικό να στηρίζει μόνον, με τα μέσα που έχει στη
 433 διάθεσή του, να στηρίζει αυτήν την άποψη. Όταν ένας
 434 επιστήμονας.. . Ε... Ξέρω εγώ εργάζεται για ένα ερευνητικό
 435 κέντρο που πιστεύει ότι... αν αξιοποιήσουμε κάποιες άλλες
 436 μορφές ενέργειας κτλ. και το κέντρο το επιστημονικό
 437 χρηματοδοτείται για να αναπτύξει αυτές τις θεωρίες, είναι φυσικό
 438 να στηρίζει την αντίθετη άποψη. Βέβαια, δε συμβαίνει πάντα
 439 αυτό, αλλά πιστεύω ότι μπαίνουν μέσα και οικονομικά κίνητρα,
 440 προσωπικοί λόγοι καθαρά, που τους ωθούν στο να...
- 441 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Εσύ πιστεύεις ότι, για το ζήτημα αυτό, ποτέ θα καταλήξουμε για
 442 το αν ξέρουμε την αλήθεια; Θα καταλήξουμε ποτέ σε μία από τις
 443 δύο απόψεις; Η θα μένει για πάντα αμφισβήτηση και αμφιβολία;
- 444 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Κοιτάξτε, πιστεύω ότι θα μένει αμφισβήτηση. Αλλά και να... Ας
 445 πούμε αν ισχύει η δικιά μου άποψη. Και αν πάρα πολλά χρόνια...
 446 Ε... Ξέρω εγώ λειτουργεί μια χαρά, λειτουργούν μια χαρά τα
 447 εργοστάσια πυρηνικής ενέργειας. Και έρθει μια μέρα που από
 448 ανθρώπινο λάθος, που πιθανόν να μην το ξέρουμε, γίνει βλάβη,
 449 ας πούμε και γίνει το κακό. Τι θα φάνει τότε; Ότι είναι η
 450 πυρηνική ενέργεια που φταίει. Για μένα, πιστεύω ότι δε μπορεί
 451 να αποδειχτεί καμιά από τις δύο απόψεις. Γιατί ανά πάσα στιγμή
 452 μπορεί να ανατραπεί.
- 453 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Επομένως, υπάρχει για σένα αμφισβήτηση, αμφιβολία για το
 454 ζήτημα αυτό.
- 455 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι, ναι.
- 456 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Δεν έχει λυθεί αυτό το ζήτημα οριστικά.
- 457 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Και πιστεύω ότι δε θα λυθεί ποτέ, ειδικά το συγκεκριμένο ποτέ.

Συμμετέχουσα 6

- 486 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Κατ' αρχάς, είπαμε, όλα αυτά τα γεγονότα και δεύτερον, κάποιες
487 φυσικές μελέτες και διάφορα άλλα πράγματα, που έχω διαβάσει
488 για την πυρηνική ενέργεια. Τρίτον, η αστάθειά της σαν ενέργεια,
489 δηλαδή πράγματα που έρχονται μετά από γνώσεις φυσικής, που
490 ξέρω ότι είναι πολύ ασταθής κ.λπ. και υπάρχει μεγάλος βαθμός
491 επικινδυνότητας, κατά τη χρήση της και επειδή ξέρω, ότι ο
492 άνθρωπος ακόμα δεν μπορεί να είναι 100% και πάνω από το 100%
493 σίγουρος για το ότι θα γίνει σωστή χρήση και δεν υπάρχει κανένα
494 παράγοντας που θα επηρεάσει να πάει κάτι στραβά, γι' αυτό
495 υποστηρίζω.
- ...
- 510 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Όχι.
- 511 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Θα έλεγες, ότι η μία γνώμη είναι καλύτερη και η άλλη χειρότερη;
512 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ίσως. Ίσως αν υποστήριζα κάτι τέτοιο.
- 513 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Όταν λες καλύτερη, τι εννοείς;
- 514 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ίσως να υποστήριζα καλύτερη αυτή που είναι πιο
515 επιχειρηματολογικά ολοκληρωμένη, δηλαδή ότι αυτός που, αν τον
516 άκουγα, θα μπορούσε να με πείσει γιατί την υποστηρίζει...
- ...
- 569 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Ωραία. Αν αντικαταστήσουμε τους καθημερινούς ανθρώπους με
570 δύο ειδικούς επιστήμονες, πυρηνικούς φυσικούς ή κάτι σχετικό,
571 πιστεύεις ότι αυτοί θα συμφωνήσουν υποχρεωτικά ή υπάρχει
572 περίπτωση να διαφωνήσουν για την ασφάλεια της πυρηνικής
573 ενέργειας, για το ζήτημα αυτό;
- 574 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Υπάρχει και περίπτωση να διαφωνήσουν.
- 575 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Υπάρχει και περίπτωση να διαφωνήσουν.
- 576 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι.
- 577 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Κατά κύριο λόγο, όμως, θα συμφωνήσουν, έτσι όπως το λες;
- 578 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι.
- ...
- 651 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Επομένως, είναι δευτερογενείς, ενώ εκείνες είναι πρωτογενείς.
- 652 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι.
- 653 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Και ως πρωτογενείς, έχουν μεγαλύτερη επαφή με τα δεδομένα, με
654 τα στοιχεία, με την πραγματικότητα, με τι;
- 655 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Και με τα δεδομένα, τα στοιχεία. Με την πραγματικότητα έτσι και
656 έτσι.
- ...

- 660 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Κατ' αρχάς την ξέρουμε την αλήθεια αυτή; υπάρχει κάποιος που να
661 την ξέρει ήδη; Ακόμα και αν είναι ένα άτομο από τους ανθρώπους,
662 αλλά υπάρχει άνθρωπος που να την ξέρει; ένα βιβλίο, ένας
663 άνθρωπος.
- 664 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι.
- 665 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Ποιος, κατά τη γνώμη σου, μπορεί να την ξέρει την αλήθεια αυτή;
- 666 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Υπάρχουν διάφοροι φυσικοί επιστήμονες, που...
- 667 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Ένας επιστήμονας, δηλαδή, μπορεί να γνωρίζει την αλήθεια για το
668 ζήτημα αυτό.
- 669 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι.

Συμμετέχουσα 9

- 390 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Ποιος θα στο πει;
- 391 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Κάποιος επιστήμονας ή κάποιοι επιστήμονες και με στοιχεία
392 συγκεκριμένα, με έρευνες, με αποδείξεις.
- ...
- 428 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Δεν ξέρω, η αλήθεια είναι σχετική αλλά σ' αυτό το θέμα, επειδή
429 είναι επιστημονικό, θα μπορούσε να υπάρξει σε αρκετά μεγάλο
430 βαθμό η απόλυτη αλήθεια. Τώρα, απόλυτη αλήθεια δεν υπάρχει
431 για μένα, αλλά, επειδή είναι επιστημονικό το ζήτημα, θα μπορούσε
432 να υπάρξει.
- 433 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πιστεύεις ότι γνωρίζουμε την αλήθεια για το ζήτημα αυτό;
- 434 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Οι επιστήμονες, ναι, θα το γνωρίζουν.
- 435 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Εσύ τι θα έκανες για να μάθεις αυτή την αλήθεια;
- 436 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Τι άλλο από το να πάρω βιβλία να διαβάσω, να ρωτήσω
437 ανθρώπους...

Συμμετέχουσα 13

- 346 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Γιατί δεν είσαι σίγουρη; Δεν έχεις τις γνώσεις;
- 347 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Δεν έχω τις απαραίτητες γνώσεις για να πω κάτι τέτοιο;
- 348 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Θα σε έκανε κάτι να μεγαλώσεις τη σιγουριά σου και την
349 απάντησή σου....;
- 350 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Οι κατάλληλες έρευνες ίσως.
- 351 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Επιστήμονες δηλαδή που θα...
- 352 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Επιστημονικές έρευνες, ναι.
- 353 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Θα σε έπειθαν;
- 354 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι.
- ...

- 398 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Στο συγκεκριμένο θέμα καθαρά λόγω νοοτροπίας. Λόγω...
- 399 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Τρόπου σκέψης;
- 400 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Τρόπου σκέψης. Τι έχει μάθει ο καθένας πάνω στο συγκεκριμένο
401 θέμα, τι γνώσεις έχει...
- 402 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Ειδικοί επιστήμονες πιστεύεις ότι θα διαφωνούσαν, πάνω στο
403 συγκεκριμένο ζήτημα; Που έχουν περισσότερες γνώσεις και
404 ασχολούνται με το ζήτημα;
- 405 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Λογικά.
- 406 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Θα διαφωνούσαν ναι ή όχι;
- 407 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι. Λογικά θα διαφωνούσαν. Ναι.
- ...
- 414 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Εσύ θα... Εσύ θα... Με ποιους θα... Θα σε έπειθαν περισσότερο
415 από τους επιστήμονες;
- 416 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Αυτοί που θα είχανε μία μέση λύση, θα πω πάλι. Ούτε οι πολύ
417 προοδευτικοί, αλλά ούτε και οι πολύ συντηρητικοί. Αυτοί που θα
418 τείναν προς μία προοδευτικότητα. Προς κάτι το καινούργιο,
419 τελοσπάντων.
- 420 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Δηλαδή, δε πιστεύεις ότι υπάρχει σωστή απάντηση, τελικά, σε
421 αυτό το πρόβλημα;
- 422 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Όχι. Όχι.
- 423 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Δεν πιστεύεις ότι υπάρχει σωστή απάντηση;
- ...
- 424 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Σωστή απάντηση, εντελώς αντικειμενική, όχι.
- 425 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πιστεύεις ότι θα μάθουμε ποτέ αν η πυρηνική ενέργεια μπορεί να
426 γίνει ασφαλής;
- 427 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Δε νομίζω ότι θα μπορέσουμε ποτέ να είμαστε απόλυτα σίγουροι,
428 ούτε στο μέλλον.
- ...
- 464 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Μπορούμε να αξιολογήσουμε, όμως, από τη στιγμή που αρχίζουν
465 και διαφωνούν οι άνθρωποι, τις γνώμες των ανθρώπων;
- 466 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Αντικειμενικά, όχι, δε νομίζω.
- 467 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Ο καθένας, λοιπόν, μπορεί να διατηρεί όποια γνώμη θέλει για το
468 ζήτημα αυτό;
- 469 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Δε νομίζω πώς υπάρχει κάποιος τρόπος να του αλλάξουμε...
- 470 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Δεν εννοώ να του αλλάξουμε τη γνώμη. Εγώ με την έννοια της
471 εγκυρότητας και της ορθότητας και της καλύτερης γνώμης....

Στάδιο 4

Συμμετέχουσα 12

- 413 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Μάλιστα. Τι θα σε έκανε δηλαδή να αποκτήσεις μεγαλύτερη
414 βεβαιότητα για την άποψή σου αυτή;
- 415 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Αν διάβαζα κάτι σχετικό.
- ...

- 420 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Αν σου έλεγα ότι αύριο χπιζόταν, αυτό που λέγαμε πριν, ένα
 421 πυρηνικό εργοστάσιο κοντά στη γειτονιά σου, στο σπίτι σου δίπλα,
 422 θα σε έκανε κάτι να το δεχθείς ως κατασκευή, με ένα σύστημα
 423 ασφαλείας; Να σε πείσει, δηλαδή, ότι μπορεί να είναι εκεί το
 424 πυρηνικό εργοστάσιο χωρίς να υπάρχει κανένα πρόβλημα υγείας
 425 για σένα.
- 426 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Όχι, δεν θα με έπειθε.
- 427 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Τίποτα, ε;
- 428 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Δεν ξέρω.
- 429 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Δηλαδή, αν έβγαине ένας επιστήμονας και έλεγε ότι έχω κάνει
 430 μελέτες κι έχω αποδείξει ότι δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα με τα
 431 νέα συστήματα, που έχω εφαρμόσει;
- 432 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Όχι, δεν νομίζω να με έπειθε, δεν ξέρω.
- 433 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Όχι. Να αυξήσει τη βεβαιότητά σου; ή να ανατρέψει τη γνώμη σου
 434 κάτι; Μέχρι τώρα λες, ας πούμε, ότι είναι επικίνδυνη. Θα μπορούσε
 435 κάτι να σε κάνει να είσαι πιο σίγουρη γι' αυτό;
- 436 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ότι είναι επικίνδυνη;
- 437 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Ότι είναι επικίνδυνη η πυρηνική ενέργεια, με μεγαλύτερη
 438 βεβαιότητα, με αυτό που λες ότι είναι σχεδόν σωστό,
- 439 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ότι είναι επικίνδυνη ή ότι είναι;
- 440 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Ναι, ή να σου ανατρέψει τη γνώμη σου.
- 441 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Μπορεί, αν διάβαζα κάτι, κάπως να τη διαμόρφωνα την άποψή μου
 442 και να έκλινα προς την αντίθετη, αλλά δεν πιστεύω ότι θα ήμουν
 443 απόλυτα σίγουρη πάλι για το ότι είναι ασφαλής.
- ...
- 487 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πιστεύεις ότι οι επιστήμονες που ασχολούνται με την πυρηνική
 488 ενέργεια θα διαφωνούσαν για το ζήτημα αυτό;
- 489 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Γι' αυτό το θέμα πιστεύω, ναι.
- 490 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Τι σε κάνει να το λες αυτό; τι ήταν αυτό που θα τους έκανε να
 491 διαφωνούν; πώς είναι δυνατόν να διαφωνούν επιστήμονες που
 492 ερευνούν και διεξοδικά;
- 493 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Πιστεύω ότι κάποιοι από αυτούς θα έχουν εντοπίσει έναν τρόπο
 494 στον οποίο διαφεύγουν στοιχεία πυρηνικά στην ατμόσφαιρα και
 495 μένουν εκεί ..
- 496 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Ενώ οι άλλοι που λένε ότι είναι επικίνδυνη, δεν τα έχουν εντοπίσει
 497 απλώς;
- ...

- 512 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ε, μπορεί κι οι άλλοι να έχουν αποδείξει αυτό το πράγμα. Κι οι
513 άλλοι να έχουν μπει στη μεθοδολογία ίσως, στη διαδικασία, τα
514 στοιχεία που έχουν βρει στα δείγματα, μπορεί να τους πούνε, ξέρω
515 'γω, δεν είναι επαρκή αυτά που μας έχετε πει. Δεν ξέρω. Ανάλογα,
516 μπορεί να είναι και από διαφορετικό περιβάλλον οι δυο μερίδες,
- 517 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Όταν λες διαφορετικό περιβάλλον τι εννοείς;
- 518 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Δηλαδή, από άλλη χώρα, από άλλο πανεπιστήμιο, από άλλο ..
- 519 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Κι αυτό πώς θα επηρεάσει την άποψή τους; δηλαδή έχει σημασία
520 αν ένας φυσικός είναι από την Ελλάδα ή από Αμερική;
- 521 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Όχι, απλά οι γνώσεις μπορεί να είναι διαφορετικές, δηλαδή άλλα τα
522 δεδομένα εδώ, άλλα τα δεδομένα εκεί.
- 523 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Αλλά τα δεδομένα εδώ, άλλα τα δεδομένα εκεί. Δηλαδή όταν λες
524 τα δεδομένα, αυτά τα ερευνητικά προγράμματα που έχουν κάνει;
- 525 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι, ναι, ας πούμε, η τεχνολογία, οι μέθοδοι που χρησιμοποιούν.

Συμμετέχουσα 14

- 452 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Ο ανθρώπινος παράγοντας. Αυτό είναι μια προσωπική εκτίμηση ή
453 εννοείς και άλλα πράγματα;
- 454 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Προσωπική άποψη, η οποία στηρίζεται στις πληροφορίες που έχω
455 από βιβλίο.
- 456 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πληροφορίες από πού;
- 457 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Από βιβλία, από την τηλεόραση.
- ...
- 472 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Υπάρχει κάτι που θα μπορούσε να σε κάνει να αυξήσεις την
473 βεβαιότητά σου ή να ανατρέψει τη γνώμη σου άποψη προς τη μία
474 ή την άλλη κατεύθυνση;
- 475 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι. Ξέρω 'γω, κάποιες αποδείξεις σχετικά με αυτό, δηλαδή που να
476 μου δείχνουν ότι είναι επικίνδυνη.
- 477 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Τι είδους αποδείξεις;
- 478 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Κάποιο γεγονός, ας πούμε, σε κάποιο πυρηνικό εργοστάσιο.
- 479 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Γεγονότα, έτσι;
- 480 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι, κυρίως ναι. Η γνώμη των ειδικών ίσως, άλλες πληροφορίες
481 από οπουδήποτε μπορούν να αντληθούν.
- ...
- 497 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Αλλά, αναλόγως με τις γνώσεις που έχει ο καθένας και το πού
498 στηρίζει αυτή την άποψη, σίγουρα αποκτά μεγαλύτερη βαρύτητα ή
499 όχι αντίστοιχα.

Στάδιο 5

Συμμετέχουσα 5

- 350 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ακριβώς γιατί έχει αποδειχθεί αυτό.
- 351 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Όταν λες ότι έχει αποδειχθεί, μπορείς να μου το εξηγήσεις πώς έχει αποδειχθεί και πού έχει αποδειχθεί;
- 352
- 353 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι, με διάφορα ατυχήματα που έχουν γίνει σε πυρηνικά εργοστάσια, Τσέρνομπιλ, και με διάφορα με τα πυρηνικά απόβλητα έχει αποδειχθεί.
- 354
- 355
- 356 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Τα πυρηνικά απόβλητα;
- 357 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Στις θάλασσες που τα πετάνε μολύνουν το περιβάλλον.
- ...
- 371 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Πάλι θα άκουγα τι έχει να πει ο καθένας. Δηλαδή, εντάξει, εγώ έχω μία άποψη. Από 'κει και πέρα και του άλλου η άποψη μπορεί να είναι εξίσου σωστή.
- 372
- 373
- ...
- 387 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Ναι. Για εξήγησέ μου, όταν λες καλύτερη όμως τι εννοείς;
- 388 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Πάλι ότι θα βασιζόταν σε πιο... σε αποδείξεις.
- ...
- 399 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Επομένως το κριτήριο με το οποίο καταλήγεις σ' αυτή την άποψη ότι είναι καλύτερη, είναι τι;
- 400
- 401 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Είναι τα επιχειρήματα πάλι που θα δώσει ο καθένας και οι αποδείξεις που θα έχει.
- 402
- ...
- 456 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ωραία, να σας πω. Αν έχουν ασχοληθεί και οι δύο με την ενέργεια γενικότερα και ο ένας υποστηρίζει την πυρηνική ενέργεια και ο άλλος έχει ασχοληθεί με τις ήπιες, ας πούμε, μορφές ενέργειας. Αυτοί σίγουρα θα διαφωνήσουν. Αν έχουν ασχοληθεί όμως και οι δύο με την πυρηνική ενέργεια, πάλι υπάρχει πιθανότητα να διαφωνήσουν αλλά είναι πιο μικρή. Γι' αυτό ρωτάω.
- 457
- 458
- 459
- 460
- 461
- 462 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πώς είναι δυνατόν οι ειδικοί επιστήμονες να διαφωνούν;

Ερώτηση 4: «Κατανάλωση τεχνητών ουσιών»

Στάδιο 2

Συμμετέχων 2

- 628 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πώς επιχειρηματολογείς για τη θέση σου αυτή; Δηλαδή, θέλω να
629 πω, πού τη στηρίζεις; Ας πούμε το γεγονός ότι... τα συντηρητικά
630 είναι επιβλαβή για την υγεία;
- 631 [ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ]: Η πιο, πιο ισχυρή πηγή μου αυτή τη στιγμή είναι το μάθημα του
632 κ. [Όνομα μέλους Δ.Ε.Π. Π.Τ.Δ.Ε. Αθηνών] «[Τίτλος
633 Μαθήματος]» όπου αναφέρθηκαν όλα αυτά. Από εκεί και πέρα
634 μιλάμε για σκόρπιες πληροφορίες και ενημέρωση από media,
635 ηλεκτρονικά έντυπα και περιοδικά.
- 636 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Δηλαδή από ενημέρωση έχεις διαμορφώσει αυτή τη γνώμη;
- 637 [ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ]: Ναι.
- 638 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Μπορείς να ξέρεις αν αυτή η θέση σου είναι σίγουρα σωστή; Αν,
639 δηλαδή, τα συντηρητικά είναι επιβλαβή για την υγεία;
- 640 [ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ]: Επιστήμονας δεν είμαι, αλλά θεωρώ ότι σίγουρα.
- ...
- 673 [ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ]: Ε... Στο πεδίο που έχει ο καθένας ενημέρωση. Γιατί όταν μιλάμε
674 για δύο απλούς ανθρώπους δε μπορούμε να μιλάμε για
675 σκοπιμότητες. Ε... Δε νομίζω να πει κανείς ότι είναι καλά. Μπορεί
676 να πούνε ότι δεν παθαίνεις τίποτα, αλλά... στο σημείο που έχουν
677 ενημερωθεί... που τους ενδιαφέρει να ενημερωθούν. Γιατί η
678 άγνοια είναι και τυχαία.
- 679 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Ναι. Θέλεις να πεις ότι η άγνοια είναι αυτή που τους οδηγεί στο
680 να... Επομένως υπάρχει καλύτερη άποψη σε αυτή την
681 περίπτωση, σωστή, ας πούμε. Αυτή που είναι ενημερωμένη.
- 682 [ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ]: Ναι. Και σωστή είναι η άποψη αυτού που δε φοβάται να μάθει.
683 Δηλαδή κάποιοι...
- 684 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Δε θέλουμε.
- 685 [ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ]: Εθελουφυλούν. Ναι.
- 686 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Ε.. Επομένως αν θα σε ρωτούσα γιατί οι άνθρωποι έχουν
687 διαφορετικές απόψεις, θα μου έλεγες γιατί δεν έχουν
688 ενημερωθεί;
- 689 [ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ]: Όχι, απόλυτα. Κάποιες φορές πιστεύουμε και πράγματα τα οποία
690 θέλουμε να πιστέψουμε.
- 691 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Κατάλαβα τι λες. Δηλαδή, από τη φύση τους ή... μας
692 ικανοποιούν.
- 693 [ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ]: Η κοσμοθεωρία μας, το σύμπαν μας. Ε... Η αντίληψή μας έχει
694 στηριχθεί πάνω σε κάποιες θεμελιώδεις βάσεις. Κατά πόσο
695 έχουμε το σθένος και τη δυνατότητα να...
- ...

- 707 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Για το συγκεκριμένο ζήτημα γιατί υπάρχει επιστημονική από
708 πίσω...
- 709 [ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ]: Κάλυψη. Δηλαδή, μπορώ να παραπέμψω οποιονδήποτε στη
710 βιβλιογραφία. Υπάρχει κάποια αντικειμενική τράπεζα
711 πληροφοριών.
- 712 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πιστεύεις ότι αυτή η αντικειμενική τράπεζα πληροφοριών έχει
713 καλύψει το θέμα για τα συντηρητικά, δηλαδή, ε, η επιστήμη έχει
714 με βεβαιότητα αποφανθεί;
- 715 [ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ]: Όχι, πιστεύω ότι είναι πολλά πράγματα... υπό μελέτη και πιστεύω
716 ότι κάποια δεν έχουν παρουσιαστεί μέχρι να επιβεβαιωθούν.
- 717 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Για όσα έχουμε μάθει, όμως, είμαστε σίγουροι.
- 718 [ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ]: Θεωρώ ότι ναι.
- ...
- 732 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Ναι. Επομένως, στο... πώς είναι δυνατόν ειδικοί επιστήμονες να
733 διαφωνούν για το συγκεκριμένο ζήτημα; Αν πιστεύεις ότι μπορεί
734 να διαφωνούν, πρώτα απ' όλα.
- 735 [ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ]: Ε... Πιστεύω ότι μπορούν να διαφωνούν. Ο επιστήμονας ο οποίος
736 θα δουλεύει για τη...
- 737 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Βιομηχανία.
- 738 [ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ]: Για τη [αναφέρει όνομα μεγάλης βιομηχανίας παραγωγής
739 τροφίμων], εντάξει, ας μην το προσωποποιήσουμε για τη
740 βιομηχανία...
- 741 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Άρα πάλι οι σκοπιμότητες που έλεγες πριν, έτσι;
- 742 [ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ]: Ναι. Απλά.
- 743 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Το αποδίδεις.
- 744 [ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ]: Εξυπηρετεί ένα σύστημα.

Συμμετέχουσα 3

- 482 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Από διάφορες έρευνες που έχω διαβάσει, από την Greenpeace,
483 από κάποιες εταιρείες που ασχολούνται με αυτά τα θέματα. Έχω
484 διαβάσει και μία έρευνα για τις ... που δημιουργούν εγκεφαλικά και
485 τέτοια πράγματα και πιστεύω ότι...από αυτές τις απόψεις. Και
486 πιστεύω ό,τι μη φυσικό κάποια βλάβη μπορεί να προκαλέσει στον
487 οργανισμό μας.
- ...
- 492 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Εντάξει, υπάρχουν πολλές γνώμες, ακούγονται πολλοί ειδικοί που
493 ασχολούνται με το θέμα που διαφωνούν, οπότε δεν μπορώ να
494 είμαι σίγουρη σ' αυτό το ζήτημα. Εντάξει, υπάρχουν έρευνες οι
495 οποίες δείχνουν ότι, ναι, επηρεάστηκαν άνθρωποι με αυτές τις
496 ουσίες, αλλά υπάρχουν κάποιες έρευνες που δείχνουν ότι δεν
497 υπάρχει κανένα θέμα. Εντάξει, κλίνω προς πιο πολύ προς το
498 επηρεάζουν αλλά δεν είμαι και 100% σίγουρη.
- ...
- 508 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Τα χαρακτηριστικά είναι ότι - τα επιχειρήματα βέβαια, είναι οι
509 έρευνες που έχουν γίνει, αλλά εντάξει δεν είμαι 100% σίγουρη να
510 πω ότι ο άλλος είναι και λάθος, εντελώς λάθος.
- 511 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πώς το εξηγείς ότι οι άνθρωποι είναι δυνατόν να έχουν τόσο
512 διαφορετικές απόψεις γι' αυτό το ζήτημα;

513 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Γιατί υπάρχουν πολλές γνώμες ειδικών. Υπάρχουν πολλοί ειδικοί οι
514 οποίοι διαφωνούν, οπότε και ο απλός πολίτης επηρεάζεται και
515 διαφωνεί κι αυτός.

...

549 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πιστεύεις ότι υπάρχει αλήθεια στο ζήτημα αυτό;

550 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι, βέβαια.

551 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πιστεύεις ότι την γνωρίζουμε την αλήθεια για το ζήτημα αυτό;

552 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Κατά 90% ναι.

553 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Όταν λες κατά 90%;

554 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Κατά 90% πιστεύω ότι ξέρουμε ότι επηρεάζουν, αλλά εντάξει
555 αφήνω και μία τέτοια ότι μπορεί να μην επηρεάζουν όλα αυτά,
556 γιατί τα συντηρητικά δεν είναι ένα, οι χρωστικές ουσίες δεν είναι
557 μία. Μπορεί να υπάρχουν κάποιοι άνθρωποι οι οποίοι να μην
558 επηρεάζονται, ή κάποιο συντηρητικό να μην επηρεάζει, ξέρω 'γω;
559 Δεν ξέρω.

Συμμετέχουσα 8

626 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Εντάξει, άμα διάβαζα. Θα το εμπιστευόμουν. Ναι, μια έρευνα άμα
627 τη διάβαζα και ήταν έγκυρο θα το εμπιστευόμουν.

...

634 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Αν ένας έλεγε ότι τα συντηρητικά που κυκλοφορούν στην αγορά
635 όλα είναι αβλαβή και άκακα και επιτρέπεται η διακίνησή τους και ο
636 άλλος έλεγε, όχι, ακόμα και αυτά βλάπτουν τον οργανισμό και
637 μπορούν να κάνουν και ανεπανόρθωτες ζημιές στον οργανισμό.
638 Μιλάμε, επομένως, όχι για όλα αλλά γι' αυτά που κυκλοφορούν.
639 Εσύ θα έλεγες ότι η μία άποψη είναι σωστή και η άλλη
640 λανθασμένη;

641 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Θα ήμουν ενδιάμεσα, δεν θα μπορούσα να αποφασίσω.

642 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Άρα, δεν μπορείς να πεις αν είναι η μία σωστή και η άλλη
643 λανθασμένη.

644 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Όχι.

...

654 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Πρέπει να συμφωνούσαν ότι τα συντηρητικά και οι τεχνητές
655 ουσίες δεν κάνουν καλό στον οργανισμό.

656 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Αν διαφωνούσαν, πού θα απέδιδες τη διαφωνία τους αυτή;

657 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Στο ότι, αυτό, ότι μπορεί να είχαν κάποια συμφέροντα.

Συμμετέχουσα 10

565 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Δηλαδή εσύ στηρίζεις τη θέση σου αυτή με βάση την ενημέρωση
566 που έχεις από την Ευρωπαϊκή Ένωση.

567 [ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ]: Ναι. Ναι. Και το σχολείο, βέβαια.

...

601 [ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ]: Σίγουρα, ναι. Ένα επιστημονικό πόρισμα θα μπορούσε να την
602 ανατρέψει. Αν μου έλεγε ότι η εξής ουσία δεν είναι επιβλαβής.

...

- 613 [ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ]: Θα έλεγα ότι καλύτερη και χειρότερη. Θα έλεγα. Κοιτάξτε, θα
614 έλεγα ότι είναι λανθασμένη, βέβαια, δε θα ήμουν απόλυτος σε
615 αυτό. Θα υπήρχε λανθασμένη και σωστή. Αλλά, αφήνω πάντα...
616 Πάλι ένα περιθώριο κάποιος να με διαψεύσει. Γι' αυτό θα έλεγα
617 ότι υπάρχει καλύτερη και χειρότερη. Και νομίζω πως καλύτερη
618 είναι η άποψη του να μη χρησιμοποιούνται τεχνητές ουσίες.
- ...
- 637 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πιστεύεις ότι ειδικοί επιστήμονες θα μπορούσαν να διαφωνήσουν
638 γι' αυτό το ζήτημα; Αν δηλαδή οι χρωστικές ή τα συντηρητικά
639 βλάπτουν την υγεία του ανθρώπου.
- 640 [ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ]: Ναι, πιστεύω ότι διαφωνούν. Καθημερινά διαφωνούν.
- ...
- 643 [ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ]: Κοιτάξτε, τώρα, πάλι θα καταλήξω στις σκοπιμότητες. Ότι...
644 Εξάρταται. Οι επιστήμονες. Σίγουρα, ο επιστήμονας που δουλεύει
645 για κάποια εταιρία όπως για την Tasty και για την Coca Cola θα
646 υποστήριζε ότι δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα με αυτές τις
647 ουσίες. Ένας επιστήμονας, ο οποίος είναι ουδέτερος, θα
648 υποστήριζε την ορθή άποψη που είναι κι αυτή που έχει
649 διατυπώσει ότι είναι βλαβερές.
- 650 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Δηλαδή, τα συμφέροντα πάλι πίσω και αυτά που κινούν τα
651 νήματα. Αν η έρευνα ήταν ανεξάρτητη, αντικειμενική και
652 αυτοχρηματοδοτούμενη;
- 653 [ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ]: Σίγουρα θα ήταν πιο πειστική, αλλά...
- 654 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Θα ήτανε ... Θα υπήρχε κάποιο κοινό συμπέρασμα;
- 655 [ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ]: Ναι, βέβαια. Και νομίζω... θεωρώ κοινό συμπέρασμα ίσως αυτό
656 που έχουμε αυτή τη στιγμή. Ότι οι χρωστικές ουσίες είναι
657 βλαβερές. Γιατί δεν υπάρχει κάποιος επίσημος οργανισμός,
658 φορέας ή κυβέρνηση που να έχει τοποθετηθεί υπέρ των
659 χρωστικών ουσιών, απ' όσο ξέρω.

Συμμετέχουσα 11

- 486 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ότι παλιότερα οι άνθρωποι δεν έτρωγαν κάτι το οποίο δεν ήταν
487 φυσικό, δηλαδή ό,τι έτρωγαν το παρήγαγαν οι ίδιοι με τα χέρια
488 τους, από τη φύση, το παίρναν από τη φύση κ.λπ., από τη στιγμή
489 που ο άνθρωπος έφτιαξε τις ουσίες αυτές, εργαστήρια με χημικά,
490 με διάφορα τέτοια, έχουμε δει ότι και η ποιότητα ζωής
491 υποβαθμίζεται, και ο μέσος όρος ηλικίας, παράδειγμα οι οργανισμοί
492 οι νεότεροι ήταν πολύ πιο γεροί.
- 493 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Το ξέρετε αυτό με σιγουριά ή είναι θέμα προσωπικής
494 παρατήρησης;
- 495 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Πάλι προσωπικής παρατήρησης θα έλεγα, αλλά τα δικά μου
496 παραδείγματα αυτό μου λένε, σε ποσοστό πάρα πολύ μεγάλο.
- ...
- 535 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Εγώ πιστεύω ότι, στην ουσία, αν ήταν αντικειμενικοί και
536 αμερόληπτοι, δεν θα διαφωνούσαν απόλυτα, ίσως να
537 διαφωνούσαν στο βαθμό που έχουν συνέπειες αυτές οι ουσίες
538 στον οργανισμό μας, αλλά στο ότι κάποια αποτελέσματα έχουνε,
539 δεν νομίζω ότι θα διαφωνούσανε.
- ...

- 549 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Γιατί οι γνώμες των ειδικών έχουν μεγαλύτερο βάρος από τις
550 γνώμες των μη ειδικών κατά την άποψη σου;
- 551 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Επειδή θα το 'χουν ψάξει περισσότερο το θέμα με επιστημονικές
552 μεθόδους κ.λπ..
- 553 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Εσύ θα τους εμπιστευόσουν, δηλαδή;
- 554 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Εγώ δεν θα τους εμπιστευόμουν, όχι.
- 555 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Εξαιτίας του υποκειμενισμού;
- 556 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι, και πάλι κρύβονται οικονομικά συμφέροντα πίσω, υπάρχουν
557 τόσες εταιρείες κολοσσοί, που στηρίζουν αυτό το εμπόριο τροφών.

Συμμετέχουσα 15

- 514 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Ωραία. Θα έλεγες ότι είσαι σίγουρη για την άποψή σου αυτή;
- 515 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι, αλλά να πω κάτι. Ότι δεν θα εμπιστευόμουν οποιονδήποτε
516 ειδικό, αλλά εμπιστεύομαι τον θείο μου.
- 517 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Ναι, γιατί εμπιστεύεσαι τον θείο σου και όχι τον άλλο γιατρό, που
518 βγαίνει στην τηλεόραση;
- ...
- 532 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Αν στο πει όμως, θα ανατρεπόταν η γνώμη σου; Αν ερχόταν και
533 σου έλεγε, τελικά έκανα λάθος. Διάβασε κάτι καινούριο, είδε κάτι
534 και άλλαξε κι εκείνος γνώμη. Θα άλλαζε και η δικιά σου γνώμη μαζί
535 του;
- 536 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Δεν ξέρω, πολύ δύσκολη ερώτηση. Ίσως άλλαζε.
- 537 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Αν δυο καθημερινοί άνθρωποι συναντηθούν στο δρόμο και
538 συζητήσουν για το ζήτημα αυτό, η κλασική ερώτηση που κάναμε
539 και πριν, και διαφωνήσουν θα έλεγες ότι η γνώμη, η άποψη του
540 ενός είναι σωστή και η άλλη λανθασμένη;
- 541 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι.
- 542 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Κι όταν λες σωστή τι εννοείς;
- 543 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ότι η μία αντιστοιχεί στην αλήθεια, στην πραγματικότητα και ότι η
544 άλλη όχι τόσο, δεν είναι τόσο αληθής.
- 545 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πώς το εξηγείς ότι οι άνθρωποι, αν υπάρχει αυτή η αλήθεια, η
546 πραγματικότητα, σχηματίζουν διαφορετικές απόψεις, γνώμες.
- 547 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Δεν έχουν κατάλληλη γνώση.
- ...
- 550 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Αν δύο ειδικοί επιστήμονες συζητούσαν για το ζήτημα αυτό,
551 πιστεύεις ότι θα συμφωνούσαν ή θα διαφωνούσαν;
- 552 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Μάλλον δεν θα διαφωνούσαν. Δηλαδή, ίσως διαφωνούσαν σε
553 κάποια συγκεκριμένα, σε κάποια στοιχεία ίσως.
- 554 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πώς είναι δυνατόν δηλαδή οι ειδικοί επιστήμονες να διαφωνούν;
- 555 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ίσως δεν το έχουν εξακριβώσει ακόμη.
- ...
- 586 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Για τις γενικές γραμμές μιλάμε. Πώς, σε γενικές γραμμές, οι
587 επιστήμονες διαφωνούν για το ζήτημα αυτό;
- 588 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Εγώ πιστεύω ότι δεν θα διαφωνούν σε γενικές γραμμές.

Στάδιο 3

Συμμετέχουσα 5

- 622 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Το ότι δεν μπορώ να ξέρω αν αυτές οι έρευνες που υποτίθεται
623 έχουν γίνει, που μπορεί να έχουν γίνει, έχουν όντως γίνει και έχουν
624 όντως δείξει αυτά τα αποτελέσματα.
- ...
- 627 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι, να δω κάποια αντικειμενική έρευνα. Απλώς, γενικά, επειδή
628 παίζει ρόλο τώρα λίγο η πώληση και το μάρκετινγκ και το να μην
629 κλείσουν οι επιχειρήσεις, δεν μπορούμε να ξέρουμε αν όντως αυτά
630 που τρώμε, ακόμα και αν έχουν εγκριθεί, είναι υγιεινά.
- ...
- 638 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ίσως ακόμη περισσότερες έρευνες μακροχρόνιες.
- ...
- 662 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Δηλαδή, σ' αυτό το ζήτημα οι απόψεις έχουν όλες το ίδιο βάρος;
663 Οι δύο απόψεις αυτές είναι ισάξιες;
- 664 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Αναλόγως πάλι πού στηρίζονται και τι επιχειρήματα έχουν και τι
665 αποδείξεις.
- ...
- 673 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Νομίζω ότι το συγκεκριμένο ζήτημα είναι πολύ ρευστό ακόμα.
674 Οπότε οι άνθρωποι δεν έχουν καταλήξει κάπου.
- ...
- 683 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Μπορεί και να διαφωνούσαν αλλά...
- 684 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Αν διαφωνούσαν, πώς είναι δυνατόν ειδικοί επιστήμονες να
685 διαφωνούν για το ζήτημα αυτό.
- 686 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Γιατί ίσως ακόμα να μην ξέρουν ποιες τροφές μας κάνουν κακό.
687 Ποιες ουσίες μάλλον.

Συμμετέχουσα 6

- 815 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Στο ότι για να υποστηρίξω ότι είναι επιβλαβές, έψαξα σε κείμενα
816 και ειδικά, χημείας κ.λπ., τα οποία με οδήγησαν σε αυτή την
817 απόφαση, σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά που έχει αυτή η ουσία,
818 τα οποία όμως χαρακτηριστικά δεν είναι κάτι που έχει
819 υποστηριχθεί, που έχει ανακαλυφθεί τώρα τελευταία, ότι αυτή η
820 ουσία μπορεί να σου προκαλέσει αυτό το πράγμα. Είναι
821 επιστημονικά αποδεκτό και γνωστό στην επιστημονική κοινότητα.
822 Οπότε, αφού είναι κάτι αποδεκτό από όλους, γιατί να το αναιρέσω
823 ή να το αμφισβητήσω.;
- ...
- 827 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Έχουν καταλήξει οι επιστήμονες για το ζήτημα αυτό.;
- 828 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι.
- ...
- 879 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Όπως εσύ στο παρελθόν, ας πούμε. Αν συναντιούνταν ειδικοί
880 επιστήμονες για το ζήτημα αυτό, πιστεύεις ότι θα συμφωνούσαν ή
881 θα διαφωνούσαν;
- 882 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Νομίζω ότι θα συμφωνούσαν, αν δεν υπήρχαν άλλοι παράγοντες
883 που θα τους επηρέαζαν να αλλάξουν τη γνώμη.

- ...
- 890 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πιστεύεις ότι υπάρχει αλήθεια για το ζήτημα αυτό; Στη θεωρητική
 891 σφαίρα μιλάμε πάντα. Υπάρχει αλήθεια για το ζήτημα αυτό; Γιατί
 892 αν υπάρχει, τότε θα αρχίσουμε και τις ερωτήσεις, αν μπορούμε να
 893 την ανακαλύψουμε, αν μπορούμε...
- 894 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Νομίζω ότι υπάρχει.
- 895 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Έχει ήδη αποκαλυφθεί.
- 896 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι.

Συμμετέχουσα 7

- 671 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ίσως περισσότερες ιατρικές μελέτες και έρευνες για το
 672 συγκεκριμένο θέμα, ανάλυση αυτών των πορισμάτων που
 673 βγαίνουν από αυτές τις μελέτες. Ίσως ενημερωτικές εκπομπές, που
 674 θα με κάνουν να εκφέρω γνώμη.

- ...
- 687 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Δε νομίζω. Εξαρτάται. Εξαρτάται. Ανάλογα την επιχειρηματολογία
 688 του καθενός.

- ...
- 699 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Είναι δυνατόν, διότι, όπως και εγώ, δεν έχουν τη σωστή
 700 πληροφόρηση. Άρα η έλλειψη πληροφόρησης σε κάνει να έχεις
 701 διαφορετικές απόψεις, συν ότι ο καθένας έχει και τη δική του
 702 προσωπικότητα, αλλά νομίζω ότι η έλλειψη πληροφοριών στο
 703 συγκεκριμένο θέμα παίζει πολύ μεγάλο ρόλο.

- ...
- 740 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Διότι περνάμε σε πλαίσια που ασχολούνται με την ιατρική
 741 επιστήμη. Καθένας από εμάς δεν είναι ιατρός για να ξέρει, πόσο
 742 μάλλον ειδικός επιστήμονας, για να ξέρει για ένα τόσο λεπτό και
 743 σημαντικό θέμα. Δεν μπορεί ο καθημερινός άνθρωπος να γνωρίζει,
 744 αν τα συντηρητικά είναι ή όχι ασφαλή. Σίγουρα...

- ...
- 755 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Δεν ξέρω, αν υπάρχει. Μπορεί και να υπάρχει. Σίγουρα θα υπάρχει.

Συμμετέχουσα 9

- 512 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Όταν δύο άνθρωποι καθημερινοί διαφωνούν σχετικά με ζητήματα
 513 όπως αυτό, ισχύει ότι η μία άποψη είναι ορθή και η άλλη
 514 λανθασμένη;
- 515 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Όχι απαραίτητα.

...

534 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Φυσικά, μπορεί να διαφωνήσουν γιατί η γιατρός μου έχει
535 σπουδάσει κλασική ιατρική αλλά έκανε επιπλέον σπουδές στην
536 ομοιοπαθητική, πνευμονολόγος είναι η ειδικότητα και η
537 ομοιοπαθητική. Κάποιος άλλος κλασικός γιατρός θα έχει κάνει
538 άλλες σπουδές, θα έχει άλλα ερεθίσματα, θα έχει άλλη άποψη. Θα
539 διαφωνεί με τη γιατρό μου. Επιπλέον, είναι και καμιά φορά και τα
540 συμφέροντα. Ίσως οι φαρμακευτικές εταιρείες θέλουν να
541 προωθήσουν τα δικά τους φάρμακα και όχι της ομοιοπαθητικής και
542 καμιά φορά υπάρχει κι αυτό και δεν θέλουν να αποδεχθούν την
543 ομοιοπαθητική ως έγκυρο κλάδο γι' αυτό το λόγο.

...

549 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Μιλάμε για θέματα υγείας. Εκεί θα έλεγα ότι την τελευταία
550 κουβέντα, και ας μην είσαι επιστήμονας, την έχεις εσύ για τον
551 εαυτό σου.

...

561 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Παντού είναι το ένστικτο, παντού για μένα, αλλά φυσικά το
562 ψάχνεις πολύ πριν πει το ένστικτο την τελευταία κουβέντα. Δεν
563 ακούς μόνο τι θα σου πει εκείνη τη στιγμή το ένστικτό σου.
564 Εννοείται το ψάχνεις, παίρνεις πολλές γνώμες από γιατρούς και στο
565 τέλος κάνεις αυτό που θεωρείς πιο σωστό.

...

580 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι. Μάλλον όχι. Όχι. Γιατί κάθε οργανισμός είναι διαφορετικός.
581 Για μένα κάποιο συντηρητικό μπορεί να είναι επιβλαβές και για
582 σένα μπορεί να μην είναι. Οπότε, απόλυτη αλήθεια δεν υπάρχει
583 πουθενά για μένα. Αλλά, κατά κανόνα, μπορείς να πεις ότι αυτό κι
584 αυτό το συγκεκριμένο συστατικό βλάπτει, καλύτερα να μην το
585 παίρνεις, ας πούμε, ενώ κάποιο άλλο δεν είναι τόσο βλαβερό. Αλλά
586 είναι θέμα οργανισμού τελικά και αντοχής, οπότε απόλυτη αλήθεια
587 δεν υπάρχει.

Συμμετέχουσα 12

618 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Τι σε κάνει να το λες αυτό; Πού, δηλαδή, στηρίζεις τη σιγουριά
619 σου, τη βεβαιότητά σου αυτή;

620 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Το οτιδήποτε τεχνητό είναι σαφώς πιο επικίνδυνο από κάτι φυσικό.

...

626 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Ήθελα να σε ρωτήσω, τι θα σε έκανε να γίνεις ακόμα πιο βέβαιη γι'
627 αυτή σου την άποψη, ή θα σε βοηθούσε να την ανατρέψεις;
628 Δηλαδή, θα σε έπειθε ότι δεν υπάρχει πρόβλημα με τα
629 συντηρητικά. Υπάρχει κάτι που πιστεύεις ότι μπορούσε να συμβεί
630 στη ζωή σου, που να ανατρέψει την άποψή σου αυτή; ή να σε
631 εδραιώσει, να λες απόλυτα ότι είναι..

632 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Αν δω αποτελέσματα κάποιου ή αν μου πουν, ξέρω 'γω..

633 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Αποτελέσματα κάποιου;

634 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Δηλαδή, τις επιπτώσεις κάποιου προϊόντος ή κάποιου
635 συντηρητικού, ξέρω 'γω, ότι το συγκεκριμένο έχει προκαλέσει
636 αυτό και το έχω δει, δηλαδή, ή από προσωπική εμπειρία ή από
637 κάποιο άτομο που να εμπιστεύομαι ή να έχω δει κάποιο
638 παράδειγμα.

...

- 666 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Επομένως, με βάση τις προσωπικές σου πεποιθήσεις θεωρείς ότι η
667 μια από τις δυο απόψεις είναι σωστή και η άλλη είναι λανθασμένη.
- 668 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι.
- ...
- 694 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Μπορεί να έχει ενημερωθεί για κάτι συγκεκριμένο το οποίο οι
695 υπόλοιποι δεν γνωρίζουν ή ο άλλος που διαφωνεί μαζί του.
- 696 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Επομένως η διαφορετική ή η ελλιπής;
- 697 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Η ενημέρωση η ελλιπής, ναι, για τον άλλο.
- ...
- 698 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Εσύ πιστεύεις ότι οι επιστήμονες, οι χημικοί της βιομηχανίας
699 τροφίμων, οι γιατροί, που ερευνούν το θέμα, θα διαφωνούσαν για
700 το ζήτημα αυτό μεταξύ τους;
- 701 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι. Ήδη βλέπουμε για συγκεκριμένες ουσίες που κάποιοι λένε ότι
702 είναι επικίνδυνες και κάποιοι όχι.

Συμμετέγουσα 13

- 544 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πώς επιχειρηματολογείς γι' αυτή τη θέση; Πού τη στηρίζεις;
- 545 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Πιστεύω ότι αν ήτανε ακατάλληλα τα συντηρητικά και
546 προκαλούσαν έστω και σε ελάχιστη ποσότητα μεγάλα
547 προβλήματα στην αγορά, δε θα κυκλοφορούσαν στην αγορά. Θα
548 τα είχανε απαγορεύσει. Αν ήταν κάτι τόσο τραγικό και τόσο κακό
549 για την υγεία μας, ας πούμε.
- ...

- 588 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Στο να ανατραπεί, αν υπήρχαν πολλά περιστατικά. Αν υπήρχαν
589 πολλά περιστατικά ασθένειας ανθρώπων από συντηρητικά ή από
590 τεχνητές ουσίες και στην αγορά δεν τα αποσύρουν. Ας πούμε,
591 υποστηρίζουν ότι είναι κατάλληλα και απλώς έτυχε και έπαθαν
592 κάτι. Και τώρα για να την υποστηρίξω ακόμα περισσότερο ίσως
593 ότι δε θα κυκλοφορούνε τρόφιμα με τέτοιες ουσίες που δε θα
594 προκαλούν μεγάλα προβλήματα στους ανθρώπους. Θα είναι
595 ακίνδυνα δηλαδή, η ποσότητα τους θα είναι ακίνδυνη.
- 596 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Αν δύο άνθρωποι καθημερινοί, που συναντηθούν στο δρόμο,
597 διαφωνήσουν γι' αυτό το ζήτημα.
- 598 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι.
- 599 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Εσύ θα έλεγες ότι η μία γνώμη είναι σωστή και η άλλη
600 λανθασμένη; Δηλαδή, ο ένας λέει τα συντηρητικά είναι
601 επικίνδυνα, ο άλλος λέει ότι τα συντηρητικά, στις ποσότητες που
602 υπάρχουν στα τρόφιμα είναι ασφαλή, και μπορούμε να τα
603 καταναλώνουμε. Θα έλεγες ότι η μία γνώμη είναι σωστή και η
604 άλλη λανθασμένη; Ή ότι η μία είναι καλύτερη και η άλλη είναι
605 χειρότερη;
- 606 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Η μία είναι καλύτερη και η άλλη είναι χειρότερη.
- 607 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Τι εννοείς όταν λες καλύτερη και τι εννοείς όταν λες χειρότερη;
- 608 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Η καλύτερη για μένα είναι αυτή που είπαμε και προηγουμένως,
609 ότι σε περιορισμένες ποσότητες, όχι πρέπει να τα
610 καταναλώνουμε, αλλά απλώς δεν παθαίνουμε κάτι αν τα
611 καταναλώσουμε. Καλό θα ήταν να τα αποφεύγουμε μεν, αλλά
612 επειδή ξέρουμε πως γίνεται.
- ...
- 636 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ίσως επειδή η πρώτη άποψη είναι πιο κοντά σε μας. Δηλαδή, δε
637 μπορούμε να ξέρουμε τι πραγματικά γίνεται. Αν, δηλαδή,
638 μπορούν να προκαλέσουν καρκίνο ή οποιαδήποτε άλλη
639 αρρώστια τα συντηρητικά. Νομίζω ότι για τους περισσότερους
640 ανθρώπους είναι κάτι απόμακρο, κάτι που δεν έχουν άμεση
641 επαφή. Δεν το γνωρίζουν.
- ...

- 651 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Εσύ πιστεύεις ότι οι ειδικοί θα διαφωνούσαν ή θα συμφωνούσαν
652 γι' αυτό το ζήτημα;
- 653 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Πάλι θα διαφωνούσαν. Νομίζω ότι είναι ελάχιστα τα θέματα στα
654 οποία οι επιστήμονες θα βγάλουν ένα κοινό συμπέρασμα και θα
655 συμφωνούνε όλοι γι' αυτό.
- 656 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πώς είναι δυνατόν, όμως, οι επιστήμονες να διαφωνήσουν σε
657 αυτήν την περίπτωση; Εσύ τους εμπιστεύεσαι αυτήν τη στιγμή.
658 Λες ότι επαφίεσαι σε αυτούς για να αποφασίσουν.
- 659 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι, βέβαια.
- 660 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πώς, λοιπόν, αφού διαφωνούν τους εμπιστεύεσαι; Τι τους κάνει
661 να διαφωνούν;
- 662 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Γιατί καθένας αναπτύσσει τη δική του θέση στο θέμα, αυτό που
663 είπα και προηγουμένως, και στις προηγούμενες ερωτήσεις. Το
664 θέμα που υποστηρίζουν οι περισσότεροι, ίσως. Δηλαδή, οι
665 περισσότεροι επιστήμονες που κλίνουν; Ποιο είναι το σωστό γι'
666 αυτούς; Η μία παράμετρος. Και η δεύτερη είναι η προσωπική μου
667 γνώμη. Ναι, μεν, ακούω τους επιστήμονες και από τα
668 συμπεράσματα τα δικά τους βγάζω το δικό μου συμπέρασμα.

Συμμετέχουσα 14

- 589 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Γιατί όχι; Γιατί δεν είσαι 100% βέβαιη για την άποψη σου; Τι σε
590 κάνει να το λες αυτό;
- 591 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Διότι δεν είμαι ισχυρογνώμων, πάντα κρατάω και μια επιφύλαξη,
592 αλλά βασίζομαι πάντα στις έρευνες που έχουν γίνει και στα
593 δεδομένα που υπάρχουν.
- 594 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Δηλαδή, υπάρχει τρόπος να γίνεις βέβαιη για το ζήτημα αυτό; Πώς
595 θα γίνεις βέβαιη για το ζήτημα αυτό;
- 596 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Πάντα στηριζόμενη στα αποδεικτικά στοιχεία και στις έρευνες που
597 γίνονται. Τώρα...
- ...
- 612 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Και το καλύτερη πώς το εξηγείς εσύ; Τι εννοείς όταν λες καλύτερη;
- 613 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Δηλαδή, ότι θα συμφωνούσα πιο πολύ με αυτή την άποψη γιατί
614 είναι η προσωπική μου άποψη, γιατί υποστηρίζεται και από άλλους
615 ανθρώπους και κυρίως από τους ειδικούς.
- ...

- 640 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Εγώ μιλάω θεωρητικά τώρα, άσχετα αν γνωρίζουμε εμείς ή όχι.
641 Υπάρχει αλήθεια για το ζήτημα αυτό;
- 642 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Μάλλον υπάρχει, ναι.
- 643 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πιστεύεις ότι οι άνθρωποι τη γνωρίζουμε αυτή την αλήθεια;
- 644 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Όχι.
- 645 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Όχι. Πιστεύεις ότι κάποια στιγμή θα μάθουμε την αλήθεια για το
646 ζήτημα αυτό;
- 647 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Αν μας την πουν, ίσως.
- 648 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Επομένως, κάποιοι την ξέρουν.
- 649 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Μάλλον ναι.
- 650 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Άρα, την ξέρουμε την αλήθεια. Δεν έχει σημασία που δεν έχει
651 φτάσει μέχρι εμάς.
- 652 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Όχι, ναι. Μάλλον την ξέρουμε.
- 653 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Κι αν απευθυνθούμε σ' αυτούς που την ξέρουν και οι ίδιοι
654 θελήσουν να μας την πουν, θα την μάθουμε.
- 655 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Αν θελήσουν, ναι, να μας την πουν.
- ...
- 663 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι, αυτοί λένε τις απόψεις τους, εγώ ακούω τι λένε και
664 διαμορφώνω μια δική μου άποψη, αναλόγως με το πώς
665 αντιλαμβάνομαι αυτά που λένε. Δηλαδή, αν κρίνω ότι υπάρχει
666 κάποια...

Στάδιο 4

Συμμετέχουσα 1

- 551 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Εφόσον υπάρχουν μελέτες και έρευνες που καταδεικνύουν ότι
552 υπάρχει κάποιος βαθμός επικινδυνότητας, δεν μπορούμε να τις
553 αγνοήσουμε. Πρέπει να τις λάβουμε πολύ σοβαρά υπόψη.
- ...
- 574 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Τι σε κάνει να έχεις αυτή τη σιγουριά, τη βεβαιότητα.
- 575 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Καταρχάς, το γεγονός ότι πρόκειται για τροφές που δεν είναι
576 φυσικές και κατά δεύτερον ότι όντως έχουν αναφερθεί βλάβες σε
577 ζωντανούς οργανισμούς.
- ...
- 591 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Επομένως, με ποια κριτήρια λες ότι ο ένας είναι σωστός; Τι εννοείς
592 όταν λες ότι ο ένας είναι σωστός ή η μία γνώμη είναι σωστή.
- 593 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Γιατί αξιολογεί με περισσότερη προσοχή τα στοιχεία που έχουμε.
- ...

- 597 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Αν δύο επιστήμονες έρθουν στη θέση των δύο απλών ανθρώπων
598 πιστεύεις ότι θα διαφωνούσαν ή θα συμφωνούσαν;
- 599 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Πιστεύω ότι θα συμφωνούσαν προς την δεύτερη άποψη. Προς την
600 πρώτη.
- 601 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Αν διαφωνούσαν, πού θα απέδιδες αυτή τη διαφωνία;
- 602 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Σε διαφορετική θεώρηση των δεδομένων που υπάρχουν.
- 603 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Όταν λες διαφορετική θεώρηση;
- 604 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ότι για τον έναν, ας πούμε, έχουν περισσότερη βαρύτητα οι
605 έρευνες που καταδεικνύουν την επικινδυνότητα αυτών των
606 στοιχείων, ενώ για τον άλλον δεν είναι τόσο - εντάξει, αφού σου
607 λέει υπάρχουν κι άλλες που δείχνουν ότι δεν πειράζουν αυτές οι
608 ουσίες, εντάξει, ας ξεχάσουμε εκείνες.
- ...
- 629 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Αν πρόκειται ακόμα και για την ίδια ουσία;
- 630 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Αν πρόκειται για την ίδια ουσία, δεν θα πιστέψω αυτούς που λένε
631 ότι δεν υπάρχει πρόβλημα.
- 632 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Γιατί;
- 633 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Γιατί είναι και οι άλλοι που μου λένε ότι υπάρχει πρόβλημα. Και
634 έχω σοβαρότερο λόγο να πιστέψω αυτούς.
- ...
- Συμμετέχουσα 4
- 556 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ένας παράγοντας είναι το ότι, πάλι, γενικότερη βιοθεωρία τους,
557 ας πούμε, είναι ότι ο ένας μπορεί να είναι οικολόγος, ο άλλος
558 μπορεί να μην είναι. Και αυτόματα υπάρχει σύνδεση ανάμεσα σε
559 αυτά τα δύο και, από την άλλη, πάλι πιστεύω ότι υπεισέρχονται
560 προσωπικοί λόγοι. Οι επιστήμονες εργάζονται κι αυτοί για
561 συγκεκριμένους σκοπούς.
- ...
- 567 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Αυτό, όμως, δεν αποδεικνύεται τόσο εύκολα με πειράματα και
568 δεν είναι κάτι που μπορεί να εξακριβωθεί τη συγκεκριμένη
569 στιγμή. Άρα, εφόσον είναι κάτι που τα αποτελέσματά του μπορεί
570 να είναι και μακροπρόθεσμα και δύσκολα μπορείς να τα
571 μελετήσεις ή δύσκολα μπορείς να βρεις απτές αποδείξεις,
572 υπεισέρχονται σε μεγάλο βαθμό η αμφισβόλια και η αμφισβήτηση.
- ...
- 604 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Δεν ξέρω. Εξαρτάται. Αν παρουσίαζαν αντικειμενικά και απτά
605 αποτελέσματα και αποδείξεις. Αν μπορούσαν να μου
606 παρουσίαζαν αυτό το πράγμα, κάποιος από τους δύο, που
607 σίγουρα και οι δύο θα είχαν να παρουσιάσουν κάποια τέτοια
608 πράγματα... Αν και δεν νομίζω... Ίσως να με μπερδεύαν
609 περισσότερο. Παρά να με βοηθούσαν. Γιατί, άμα ακούς
610 αποδείξεις από τον έναν και αποδείξεις από τον άλλον που
611 αποδεικνύουν δύο εντελώς διαφορετικά πράγματα, τότε... Τι
612 απόφαση να πάρεις;

Ερώτηση 5: «Εκπαίδευση του μέλλοντος»

Στάδιο 2

Συμμετέχουσα 8

- 713 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Στηρίζεις και πουθενά αλλού τη γνώμη σου αυτή; Ας πούμε, είπες
714 ότι σε επηρέασε το Παιδαγωγικό.
- 715 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι, τα βιβλία που έχω διαβάσει, οι καθηγητές που έχω ακούσει,
716 που σέβομαι.
- ...
- 755 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Να απαντήσουμε στην πρώτη ερώτηση. Θα έλεγες ο ένας έχει
756 σωστή και ο άλλος λανθασμένη.
- 757 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Α, ναι. Σωστή και λανθασμένη. Δεν υπάρχει σωστό και λάθος στο
758 συγκεκριμένο ζήτημα.
- 759 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Θα έλεγες επομένως ότι ο ένας έχει καλύτερη και ο άλλος
760 χειρότερη γνώμη;
- 761 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ότι ο ένας είναι πιο κατατοπισμένος.
- ...
- 768 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Άμα δεν έχει διαβάσει ποτέ κάποιο παιδαγωγικό βιβλίο, κάποιο...
769 Άμα δεν έχει διαβάσει ποτέ την άλλη άποψη, πώς θα μπορεί να
770 κρίνει, αν είναι σωστή;
- 771 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Άρα, μελέτη, συλλογή πληροφοριών. Πώς εξηγείς τις διαφορετικές
772 απόψεις γι' αυτό το ζήτημα, δηλαδή ότι οι άνθρωποι έχουν
773 διαφορετικές απόψεις;
- ...
- 784 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Αν όμως συναντιόντουσαν δυο ειδικοί επιστήμονες, δύο μεγάλοι
785 και σπουδαίοι παιδαγωγοί, ας πούμε, ή διδακτολόγοι, που μιλάγανε
786 για το συγκεκριμένο ζήτημα, πιστεύεις ότι θα συμφωνούσαν ή θα
787 διαφωνούσαν;
- 788 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Πιστεύω θα συμφωνούσαν.

Συμμετέχων 10

- 705 [ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ]: Σίγουρα, θα μιλήσω με αφετηρία την προσωπική εμπειρία ότι
706 πρέπει να δοθεί βάση στην κριτική σκέψη και τις άλλες
707 δεξιότητες, αλλά και η ... Και σίγουρα το πρόγραμμα σπουδών
708 της σχολής μας. Κλίνει προς τα εκεί.
- 709 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Δηλαδή, είναι ουσιαστικά η γνώμη του ειδικού, έτσι;
- 710 [ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ]: Ναι, ναι. Σίγουρα, η γνώμη του ειδικού.
- ...
- 740 [ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ]: Νομίζω μια είναι λανθασμένη. Και λανθασμένη θα θεωρούσα την
741 άποψη των βασικών μαθημάτων. Ότι πρέπει να δίνεται έμφαση
742 σε ορισμένα βασικά μαθήματα.

...

- 766 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Αυτή τη γνώμη εσύ που είπες πριν, ότι πρέπει να μαθαίνουμε το
767 πώς να μαθαίνουμε πώς τη διαμόρφωσης;
- 768 [ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ]: Μέσα από τη Σχολή. Μέσα από τα μαθήματα του Παιδαγωγικού.
- 769 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Την έχεις αμφισβητήσει ποτέ ή τη θεωρείς...
- 770 [ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ]: Όχι, δεν την έχω αμφισβητήσει. Την υποστηρίζω. Την
771 υποστηρίζω. Σίγουρα, στη Σχολή πέρα από διάφορες θεωρίες
772 έχω μάθει και διάφορες νοοτροπίες...
- ...
- 792 [ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ]: Νομίζω ότι σε αυτήν την περίπτωση την αντίθετη άποψη,
793 δηλαδή την πρώτη άποψη, σχετικά με την αξία των μαθημάτων,
794 θα τη διατυπώνουν και θα την υποστηρίζουν ίσως οι παλαιοί.
- ...
- 811 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Το ζήτημα δηλαδή είναι αν έχεις τις επιστημονικές γνώσεις.
- 812 [ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ]: Ναι. Ίσως δεν έχουν ακούσει καν.
- ...
- 817 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Ωραία. Είναι δυνατόν επιστήμονες του αντικειμένου, ας πούμε
818 δύο Καθηγητές Διδακτικής ή της Παιδαγωγικής, να
819 διαφωνήσουνε γι' αυτό το ζήτημα;
- 820 [ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ]: Θα έλεγα πως όχι.
- 821 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Είναι αδύνατον να διαφωνήσουν;
- 822 [ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ]: Κοιτάξτε, τώρα. Εκτός κι αν ήταν ομότιμοι ή πολύ μεγάλοι σε
823 ηλικία Καθηγητές αποκλείεται να διαφωνήσουν γι' αυτό το
824 ζήτημα οι νέοι Καθηγητές.
- Συμμετέχουσα 15*
- 660 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Μόνο αυτό θα του έλεγες ή θα τον παρέπεμπες και στα βιβλία και
661 στα μαθήματα που διάβασες και στους καθηγητές, ας πούμε; Θα
662 ήταν στην επιχειρηματολογία σου αυτό;
- 663 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ίσως ήταν κάποιο βιβλίο.
- ...
- 693 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Έχεις τελειώσει για το ζήτημα αυτό. Αν δύο καθημερινοί άνθρωποι
694 συναντηθούν, δύο μαμάδες, ας πούμε, από το σχολείο σου και
695 τσακωθούν για το ζήτημα αυτό, μιλήσουν, α, εγώ πιστεύω ότι στο
696 σχολείο η δασκάλα πρέπει να δίνει έμφαση στα μαθήματα και αν
697 μαθαίνει τα παιδιά καλά τα μαθήματα θα λειτουργήσουν και οι
698 δεξιότητες και λέει η άλλη μαμά, όχι, εγώ πιστεύω ότι πρέπει να
699 δίνουν έμφαση στις δεξιότητες και, άμα τα παιδιά μαθαίνουν καλά
700 τις δεξιότητες, θα πάνε σίγουρα καλύτερα και στα μαθήματα. Θα
701 έλεγες ότι η μία γνώμη είναι σωστή και η άλλη λανθασμένη;
- 702 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι.
- 703 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Όταν λες σωστή, τι εννοείς;
- 704 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Σωστή, ότι στην πραγματικότητα θα έχει τα ανάλογα
705 αποτελέσματα, ενώ η άλλη δεν θα τα έχει. Μπορεί να υπόσχεται
706 ότι θα τα έχει, ενώ δεν τα έχει.
- ...

- 710 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πώς εξηγείς ότι είναι δυνατόν άνθρωποι να έχουν τόσο
711 διαφορετικές απόψεις για το συγκεκριμένο ζήτημα; Ενώ υπάρχει
712 σωστή και λανθασμένη, υπάρχει μία αλήθεια, μια πραγματικότητα.
- 713 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ίσως δεν έχουν εντρυφήσει, λόγω ενημέρωσης. Αλλά μπορεί να
714 είναι και λόγω άποψης. Δηλαδή, να έχουν δει και τις δύο απόψεις
715 και να θεωρούν ότι η πρώτη είναι καλύτερη.
- ...
- 718 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Προκατειλημμένοι. Αν δύο ειδικοί επιστήμονες συναντηθούν και
719 μιλήσουν για το ζήτημα αυτό, θα συμφωνήσουν ή θα
720 διαφωνήσουν, κατά τη γνώμη σου;
- 721 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Θα διαφωνήσουν.
- 722 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πώς είναι δυνατόν ειδικοί επιστήμονες να διαφωνήσουν γι' αυτό το
723 ζήτημα; Τι είναι αυτό που τους κάνει να διαφωνούν;
- 724 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ίσως θεωρούν ότι η δική τους η άποψη έχει καλύτερα
725 αποτελέσματα, μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα. Επειδή δεν είναι
726 κάτι μετρήσιμο...
- 727 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Άμεσα.
- ...
- 756 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Τι θέση έχει όμως η επιστημονική έρευνα εδώ; Γιατί η
757 επιστημονική έρευνα δεν μας δίνει λύση;
- 758 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Μας δίνει λύση.
- 759 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Μας δίνει λύση. Μας έχει δώσει λύση. Υπάρχει αλήθεια για το
760 συγκεκριμένο.
- 761 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι.
- 762 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Τη γνωρίζουμε εμείς αυτή την αλήθεια;
- 763 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι.
- 764 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Ποιοι τη γνωρίζουν;
- 765 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Όσοι ψάχνουν, όσοι ερευνούν τα ζητήματα.
- 766 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Επομένως, οι ειδικοί επιστήμονες που τα ερευνούν πώς είναι
767 δυνατόν να διαφωνούν; Δεν θα έπρεπε να ξέρουν κι αυτοί την
768 αλήθεια;
- 769 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Τα ερευνούν ίσως προκατειλημμένα, αυτό σας λέω.
- 770 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Επομένως, όσοι διαφωνούν, διαφωνούν για λόγους προκατάληψης.
- 771 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Προκατάληψης... Δηλαδή, θεωρούν ότι η δικιά τους άποψη είναι
772 πιο σωστή, έχει καλύτερα αποτελέσματα. Κάνουν κάποιες έρευνες
773 και βλέπουν ότι... δηλαδή επιβεβαιώνουν αυτό που οι ίδιοι
774 κατέχουν. Αλλά όχι πάντα, συμβαίνει και το αντίθετο δηλαδή, ότι
775 βρίσκουν κάποια δεδομένα και μετά καταλήγουν στη θεωρία τους.
- 776 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Δηλαδή, τα χρησιμοποιούν τα δεδομένα για να αποδείξουν τη
777 θεωρία που έχουν οι ίδιοι.
- ...

- 784 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι, επειδή έχω κάποια γνώση, θεωρώ ότι η πιο σωστή είναι η
785 δεύτερη άποψη. Δηλαδή, έχω πειστεί εγώ.
- 786 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πώς πείστηκες; Τι είναι αυτό που σε έπεισε;
- 787 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Επειδή έχω δει και την προηγούμενη άποψη και είδα ότι δεν
788 λειτούργησε τόσο καλά προσωπικά, βλέπω ότι η δεύτερη είναι πιο
789 σωστή.
- 790 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Επομένως, η πραγματικότητα, η εμπειρία.

Στάδιο 3

Συμμετέχων 2

- 786 [ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ]: ...νομίζω κλίνει προς τα εκεί. Ειδικά, τουλάχιστον από τη Σχολή
787 μας, υπάρχει μία κατεύθυνση προς τα εκεί.
- ...
- 806 [ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ]: Ο καθένας μπορεί να επιχειρηματολογήσει και να στηρίξει τη
807 θέση του. Όλες οι θέσεις είναι σεβαστές, αλλά θα έλεγα έχουμε
808 να κάνουμε με ανθρώπους διαφορετικής παιδείας και
809 διαφορετικής αντίληψης των πραγμάτων. Και μπαίνει και η
810 σκοπιμότητα βέβαια μέσα.
- ...
- 817 [ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ]: Ναι, εφόσον μπορεί να την τεκμηριώσει. Να την τεκμηριώσει,
818 όμως. Να την τεκμηριώσει. Ή τουλάχιστον, κατ' εμέ, στο δικό
819 μου μέτρο, να με πείσει. Αν καταφέρει να με πείσει. Εμένα,
820 γιατί... επειδή η συνέντευξη είναι αρκετά προσωπική...
- ...
- 828 [ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ]: Δε νομίζω. Έ, όχι. Ε... Θεωρώ ότι εκεί που έχουμε καταλήξει
829 πλέον, όταν μιλάμε για επιστήμονες, μπαίνουμε στον τομέα της
830 φιλοσοφίας πλέον. Γιατί είναι ένα φιλοσοφικό ερώτημα αυτό. Το
831 πολύ-υποκειμενικό. Ναι, αν κάτι χαρακτηρίζει την εποχή μας,
832 είναι το πολύ-υποκειμενικό και το μεταμοντέρνο που γυρνάει
833 πλέον μπουμερανγκ σε εμάς. Ότι κάθε άποψη, κάθε προσέγγιση
834 μπορεί να θεωρηθεί σεβαστή. Εμ... Και παρόλα... Και
835 κουρελιάζοντας ένα αξιακό σύστημα, το οποίο πρέπει να υπάρχει
836 ως σταθερά. Και όταν λέω αξιακό σύστημα, δε μιλάω για το δικό
837 μου αξιακό σύστημα, μιλάω για αξίες, ιδέες και αρχές οι οποίες...
- ...
- 848 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Για το συγκεκριμένο ζήτημα. Θα καταλήγανε όλοι οι ειδικοί να
849 συμφωνήσουν σε μία από τις δύο απόψεις;
- 850 [ΣΥΜΜΕΤΕΧΩΝ]: Δε νομίζω. Ποτέ. Είναι από τη φύση του ανθρώπου να γίνει
851 αυτό.

Συμμετέχουσα 3

- 640 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Υπάρχει κάτι που θα μπορούσε να σε κάνει να αλλάξεις γνώμη ή να
641 σε κάνει να είσαι σίγουρη για τη γνώμη σου αυτή;
- 642 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι.
- 643 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Τι θα ήταν αυτό;
- 644 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Μία έρευνα που να μου έδειχνε ότι μαθητές με τον έναν ή με τον
645 άλλον τρόπο ποιος υπερείχε σε θέματα.
- ...

- 669 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Αν δύο ειδικοί επιστήμονες μιλήσουν για το ζήτημα αυτό, πιστεύεις
670 ότι θα συμφωνήσουν μάλλον ή θα διαφωνήσουν; Υπάρχει
671 πιθανότητα και να διαφωνήσουν.
- 672 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Υπάρχει πιθανότητα και να διαφωνήσουν.
- ...
- 685 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Δεν ξέρω, αν βλέπουν το θέμα με διαφορετική άποψη. Δεν ξέρω
686 πώς μπορούν να διαφωνήσουν. Βέβαια, υπάρχουν διάφορες
687 γνώμες αλλά...
- 688 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Θα έλεγες ότι οι γνώμες των ειδικών για το ζήτημα αυτό έχουν
689 μεγαλύτερο βάρος από τις γνώμες των μη ειδικών;
- ...
- 694 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πιστεύεις ότι υπάρχει αλήθεια για το ζήτημα αυτό;
- 695 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι, πιστεύω ότι υπάρχει αλήθεια για το ζήτημα αυτό.
- Συμμετέχουσα 6*
- 973 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Αν σου έλεγε κάποιος να επιχειρηματολογήσεις, πού θα στηρίζες
974 την άποψή σου; σε τι στοιχεία;
- 975 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Κυρίως στην προσωπική εμπειρία. Δηλαδή θα μπορούσα να
976 παραθέσω διάφορα γεγονότα που μου έχουν συμβεί, στο ότι δε
977 βοήθησαν καθόλου αυτά, ενώ αντίθετα, με τη βοήθεια της κρίσης
978 και της κριτικής σκέψης, γενικότερα, οδηγήθηκα σε ένα σωστό
979 συμπέρασμα.
- ...
- 990 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Υπάρχει κάτι που εσένα θα σε οδηγούσε προς τη βεβαιότητα, κατά
991 τη γνώμη σου. Κάτι που θα σε κάνει πιο σίγουρη, πιο βέβαιη.
- 992 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ίσως αν υποστηριζόταν από περισσότερους ανθρώπους, πέρα από
993 εμένα.
- ...
- 996 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Αν δύο άνθρωποι καθημερινοί, που διαφωνούν για το ζήτημα
997 αυτό, συναντηθούν, θα έλεγες ότι η μία γνώμη είναι σωστή και η
998 άλλη λανθασμένη;
- 999 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Όχι.
- 1000 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Μία γνώμη είναι καλύτερη και η άλλη χειρότερη;
- 1001 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ούτε.
- 1002 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Ούτε;
- 1003 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Απλά γιατί το συγκεκριμένο ζήτημα πιστεύω ότι είναι πολύ
1004 υποκειμενικό και δεν ξέρω, αν θα μπορούσα να διαλέξω μεταξύ
1005 δύο απόψεων, ποια είναι η καλύτερη.

- 1006 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Δηλαδή όλες οι απόψεις στο συγκεκριμένο ζήτημα που μιλάμε
1007 έχουν το ίδιο βάρος;
- 1008 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Από αυτή την άποψη, ναι, δεν έχουν το ίδιο βάρος.
- 1009 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Γιατί δεν έχουν το ίδιο βάρος; τι είναι αυτό που τις κάνει να
1010 διαφοροποιούνται;
- 1011 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Αν σκεφτώ, ότι δεν έχουν όντως το ίδιο βάρος, τότε θα πρέπει
1012 κάποια από τις δύο ίσως να είναι καλύτερη ή χειρότερη.
- 1013 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Από τη στιγμή που είναι προσωπικό και υποκειμενικό, δεν μπορεί
1014 καθένας να διατηρεί τη γνώμη του; αφού είναι προσωπικό και
1015 υποκειμενικό.
- 1016 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι.
- ...
- 1056 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Άρα σε αυτό το ζήτημα, γνωρίζουμε την αλήθεια ή δεν τη
1057 γνωρίζουμε;
- 1058 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Δεν τη γνωρίζουμε.

Συμμετέχουσα 7

- 823 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Με κάνουν να νιώθω σίγουρη οι επιστημονικές μελέτες που το
824 αποδεικνύουν καθημερινά, οι πληροφορίες που έχω συλλέξει από
825 διάφορα βιβλία, από συναντήσεις, σεμινάρια, συνέδρια, με
826 εκπαιδευτικούς, από τις εμπειρίες που έχω.
- ...
- 837 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Καλύτερη και χειρότερη, μπορώ να το πω, ναι.
- ...
- 839 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Όταν λέω καλύτερη, εννοώ ότι κλίνει προς αυτό που η
840 πραγματικότητα προστάζει, ότι η μία άποψη τείνει περισσότερο
841 προς τη γενική αλήθεια, που τη γενική αλήθεια, αν υπάρχει, την
842 αποδεικνύουν οι συγκεκριμένες μελέτες που έχουν υπάρξει. Οπότε
843 με βάση αυτά, θα μπορούσα να πω καλύτερη ή χειρότερη και
844 σαφώς και με τη δική μου άποψη, θα σύγκρινα.
- ...
- 857 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Νομίζω ότι οι περισσότεροι θα συμφωνήσουν.
- ...
- 862 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Είναι δυνατό, γιατί ο καθένας θα το εξετάσει από τη δική του
863 πλευρά, από το δικό του τομέα. Παίζει πολύ μεγάλο ρόλο το
864 γνωστικό υπόβαθρο του κάθε ειδικού επιστήμονα, που τείνει προς
865 μία άποψη, τα συμπεράσματα που έχει βγάλει από έρευνες. Αλλά
866 νομίζω περισσότερο παίζει ρόλο ο τομέας που έχουν διαλέξει για
867 την κάθε άποψη.
- ...
- 884 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Νομίζω υπάρχει. Πρέπει να υπάρχει, αλλιώς σαν εκπαιδευτικοί μετά
885 δε θα μπορούσαμε να κάνουμε τίποτα. Πρέπει να υπάρχει, ώστε να
886 οδηγηθούμε και εμείς προς μία κατεύθυνση, διότι...

Συμμετέχουσα 11

- 626 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Μπορείς να ξέρεις με σιγουριά αν είσαι σωστή ή όχι.
- 627 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Δεν μπορώ να ξέρω, αυτό είναι προσωπική εκτίμηση, ούτε νομίζω
628 ότι μπορεί κάποιος να βγει να πει ότι αυτό είναι σωστό κι αυτό
629 είναι λάθος.
- ...
- 641 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Όταν δύο άνθρωποι, καθημερινοί, διαφωνήσουν για το ζήτημα
642 αυτό, εσείς θα έλεγες ότι είναι σωστός και ο άλλος λανθασμένος;
- 643 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Σε καμία περίπτωση, καλύτερη και χειρότερη.
- ...
- 653 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ισάξιες, για μένα προσωπικά δεν είναι, αν έβλεπα δηλαδή κάποιον
654 και μου 'λεγε ότι, ξέρεις κάτι, οι ειδικές γνώσεις έχουν περισσότερη
655 βαρύτητα απ' ότι τα βασικά μαθήματα, θα έλεγα, εντάξει, δεν είναι
656 η καλύτερη άποψη αυτή, σίγουρα δεν είναι, αλλά και πάλι
657 σύμφωνα με τα δικά μου κριτήρια
- 658 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Επομένως, και η άλλη άποψη είναι το ίδιο σεβαστή.
- 659 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Είναι σεβαστή, απλά εγώ κλείνω προς μία.
- ...
- 688 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πιστεύεις ότι οι ειδικοί επιστήμονες θα συμφωνούσαν ή θα
689 διαφωνούσαν για το ζήτημα;
- 690 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Θα διαφωνούσαν, πιστεύω, σίγουρα.

Συμμετέχουσα 12

- 783 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Όταν δυο άνθρωποι διαφέρουν σχετικά με ζητήματα όπως αυτό,
784 πιστεύεις ότι η μια θέση είναι σωστή άποψη και η άλλη
785 λανθασμένη;
- 786 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Όχι. Πιστεύω ότι σε αυτή την περίπτωση υπάρχει μόνο μια σωστή
787 άποψη.
- ...
- 790 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Όταν λες σωστή, τι εννοείς;
- 791 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ποια είναι η σωστή;
- 792 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Ποια είναι η σωστή, προφανώς η κριτική σκέψη, που είπες κι εσύ.
793 Τι εννοείς όταν λες σωστή; δηλαδή;
- 794 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Δηλαδή, προσεγγίζει τη δική μου άποψη που έχω επιβεβαιώσει από
795 προσωπικά δεδομένα.
- 796 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Από προσωπικά δεδομένα. Ενώ η άλλη άποψη που είναι λάθος;
- 797 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Γιατί είναι λάθος; Γιατί δεν συμφωνώ;
- ...

- 798 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Γιατί κάποιιοι άνθρωποι να έχουν διαμορφώσει αυτή τη
799 λανθασμένη άποψη; πώς το εξηγείς ότι, δηλαδή, υπάρχουν
800 διαφορετικές απόψεις για το συγκεκριμένο ζήτημα;
- 801 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ότι η έλλειψη γνώσεων, δηλαδή έχουν μείνει σε κάποια παλιά
802 στοιχεία, παραδοσιακά δεδομένα, τα οποία δεν έχουν αναθεωρήσει
803 μέχρι στιγμής με τη σύγχρονη πραγματικότητα.
- 804 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πιστεύεις πως ειδικοί επιστήμονες γι' αυτό το ζήτημα θα
805 διαφωνούσαν;
- 806 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Όχι.
- 807 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Θα συμφωνούσαν μάλλον.
- 808 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι.

Συμμετέχουσα 13

- 726 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Υπάρχει κάτι που θα σε έκανε να ανατρέψεις τη γνώμη σου; Θα
727 σε έκανε πιο βέβαιη ή πιο βέβαιη τη γνώμη σου;
- 728 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Όχι, δε νομίζω. Για το συγκεκριμένο θέμα, δε νομίζω.
- 729 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Δύο άνθρωποι καθημερινοί συναντούνται και έχουν διαφορετική
730 γνώμη γι' αυτό το ζήτημα. Θα έλεγες ότι η μία γνώμη είναι
731 σωστή και η άλλη λάθος, ή η μία είναι καλύτερη και η άλλη
732 χειρότερη;
- 733 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Η μία είναι σωστή και η άλλη λάθος.
- ...
- 756 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Ωραία. Πιστεύεις ότι οι ειδικοί επιστήμονες θα διαφωνούσαν ή θα
757 συμφωνούσαν για το συγκεκριμένο ζήτημα;
- 758 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Πιστεύω ότι στο συγκεκριμένο θέμα μάλλον θα συμφωνούσαν.
759 Δε θα είχαν κάποια διαφορετική γνώμη.
- ...
- 765 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Αν σου πω εγώ ότι οι ειδικοί επιστήμονες, όντως διαφωνούν γι'
766 αυτό το ζήτημα. Ότι κάποιοι, δηλαδή, λένε ότι η προετοιμασία
767 μέσω των μαθημάτων είναι καλύτερη και οι άνθρωποι που
768 βγαίνουν μέσα από τη διαδικασία αυτή είναι καλύτεροι από ότι
769 αυτοί που προσπαθούμε να δημιουργήσουμε εμείς σήμερα
770 αξιοποιώντας τη κριτική σκέψη. Υπάρχουν, δηλαδή, δύο ή και
771 περισσότερες απόψεις στον επιστημονικό χώρο. Εσύ πως θα
772 εξηγούσες αυτή τη διαφωνία;
- 773 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Δεν ξέρω. Σε έλλειψη προοδευτικότητας από τους πρώτους; Δεν
774 ξέρω. Μου φαίνεται αδιανόητο ότι υποστηρίζουνε μόνο το
775 πρώτο. Δεν ξέρω, λόγω νοοτροπίας, προφανώς. Όπως όταν
776 διαφωνούσανε δύο άνθρωποι.
- 777 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Δεν υπάρχει διαφορά, δηλαδή, ανάμεσα στους ειδικούς
778 επιστήμονες και στους δύο απλούς ανθρώπους που συνομιλούν
779 για το ίδιο ζήτημα;
- 780 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Καλά, σίγουρα υπάρχει διαφορά. Απλώς, στο συγκεκριμένο θέμα
781 πιστεύω ότι δίνουν έμφαση και οι δύο στο ίδιο πράγμα.
- 782 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Δηλαδή, οι προσωπικές εμπειρίες κάνουν και τους μεν και τους
783 δε να διαφωνούν;
- 784 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι.

Στάδιο 4

Συμμετέχουσα 1

- 742 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πού αποδίδεις το γεγονός ότι οι άνθρωποι αυτοί διαφωνούν. Τι
743 μπορεί να κάνει τους ανθρώπους να διαφωνούν;
- 744 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Μιλάμε για ανθρώπους τώρα, όχι για επιστήμονες.
- 745 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Όχι, μιλάμε για απλούς καθημερινούς ανθρώπους.
- 746 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Τα διαφορετικά βιώματα που μπορεί να έχουν να τους έχουν
747 στρέψει προς τη μία ή την άλλη μεριά.
- ...
- 759 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Και πώς εξηγείς την διαφωνία των επιστημόνων;
- 760 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ίσως θεωρούν τα δεδομένα που έχουν υπόψη τους με διαφορετικό
761 τρόπο.
- 762 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Και γιατί τα βλέπουν με διαφορετικό τρόπο τα δεδομένα;
- 763 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Έτσι είναι η άποψή τους. Διαμορφώνουμε την άποψή μας με βάση
764 κάποια κριτήρια προσωπικά μας. Δηλαδή...
- ...
- 777 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Με βάση τα ήδη υπάρχοντα στοιχεία, νομίζω ότι η άποψή μου είναι
778 σωστή. Τώρα, επειδή τα δεδομένα της κοινωνίας αλλάζουν, δεν
779 ξέρω στα επόμενα χρόνια.

Συμμετέχουσα 4

- 660 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Εκτός από την προσωπική εκτίμηση δεδομένων, γιατί αυτή που
661 λες είναι προσωπική εκτίμηση δεδομένων κτλ. Υπάρχει κάτι άλλο
662 στο οποίο εδράζεις την άποψή σου αυτή;
- 663 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι. Σε κάποιο ερευνητικό έργο που έχει γίνει σχετικά με την
664 κριτική σκέψη και θεωρώ ότι είναι το πιο αντιπροσωπευτικό
665 αυτής της στιγμής και είναι η πιο σύγχρονη άποψη.
- 666 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Σε γνώμη ειδικών δηλαδή;
- 667 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι, σε γνώμη ειδικών.
- ...
- 687 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Μια καλύτερη άποψη είναι μία άποψη, η οποία έχει... Πώς να το
688 πω τώρα; Ίσως περισσότερη βάση να το πω; Περισσότερο
- 689 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Βάση πού; Βασίζεται δηλαδή πού;
- 690 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Βασίζεται σε αυτό, σε γνώμες ειδικών. Αυτό, κυρίως. Μετά από
691 τις προσωπικές πεποιθήσεις. Γιατί οι μαμάδες έχουν τις
692 προσωπικές τους πεποιθήσεις γι' αυτά τα πράγματα.
- ...
- 702 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Δε θα συμφωνούσαν αναγκαστικά, αλλά πιστεύω ότι...
703 Προσωπική μου άποψη: δεν υπάρχουν και πάρα πολύ έντονες
704 διαφωνίες για το συγκεκριμένο θέμα.
- ...

714 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Στο ότι εκ προοιμίου, ίσως, να αντιμετωπίζουν διαφορετικά το τι
 715 χρειάζεται ένας πολίτης ενεργός στον 21^ο αιώνα. Ίσως, εάν... Ο
 716 καθένας, ίσως, πιστεύει ότι αυτό είναι το καλύτερο για τα παιδιά.
 717 Κατ' εμένα, καθαρά στο πως αντιμετωπίζουν, πως βλέπουν τα
 718 πράγματα πιο μετά.

Συμμετέχουσα 9

669 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Όταν δύο άνθρωποι διαφωνούν σχετικά με ζητήματα όπως αυτό,
 670 ισχύει ότι η μία θέση είναι ορθή και η άλλη λανθασμένη;

671 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Όπως είπα και πριν, σωστό και λάθος για μένα υπάρχει, για σένα
 672 υπάρχει, γενικό δεν ξέρω αν υπάρχει. Οπότε για μένα θα ήταν η
 673 μία άποψη λανθασμένη και η άλλη σωστή.

...

697 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Για την έμφαση μιλάμε, γιατί πιστεύω ότι όλοι οι επιστήμονες
 698 θεωρούν την κριτική σκέψη απαραίτητο εργαλείο στη ζωή του
 699 ανθρώπου. Τώρα, για την έμφαση μπορεί να διαφωνήσουν.
 700 Κάποιοι μπορεί να θεωρήσουν ότι η έμφαση θα έπρεπε να δοθεί
 701 στα μαθήματα, στις γνώσεις και δεύτερη μοίρα η κριτική σκέψη.

702 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πώς είναι δυνατόν οι ειδικοί επιστήμονες να διαφωνούν για το
 703 ζήτημα αυτό.

704 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Είναι και το τι επιρροές έχει ο καθένας και πώς έχει μεγαλώσει,
 705 αλλά και πού τελικά έχει καταλήξει, όπως είπα και πριν, από ποια
 706 οπτική γωνία έχει καταλήξει να δει τις σπουδές του, να δει τη
 707 μόρφωσή του, από ποια οπτική γωνία έχει δει το θέμα και έχει
 708 ειδικευθεί σ' αυτό.

734 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Και πάλι όχι απόλυτη αλήθεια, γιατί σε άλλον λειτουργεί πιο πολύ η
 735 κριτική σκέψη, σε άλλον όχι. Δεν ξέρω, δεν μπορώ να ξέρω, είναι
 736 ο κάθε άνθρωπος ξεχωριστός. Για μένα προσωπικά υπάρχει μια
 737 καλύτερη άποψη. Τώρα, αλήθεια γενική, δεν ξέρω. Είναι μεγάλη
 738 κουβέντα.

Συμμετέχουσα 14

713 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Τη στηρίζω σε έρευνες που έχουν γίνει, στο τι λένε οι ειδικοί, στη
 714 διαίσθησή μου ίσως, στο πώς έχουν εξελιχθεί οι μαθητές
 715 μαθαίνοντας, ας πούμε, απλώς τα Μαθηματικά ή τη Γλώσσα και το
 716 πώς θα μπορούσαν να έχουν εξελιχθεί, αν ήξεραν να σκέφτονται
 717 κριτικά ή ακόμα και από τη δική μου πορεία στα μαθήματα.

...

731 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι, το μέλλον, ας πούμε. Το τι θα γινόταν αν οι μαθητές
 732 διδάσκονταν με αυτό τον τρόπο.

733 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Δηλαδή, μια πειραματική ας το πούμε εφαρμογή, μια πιλοτική
 734 έρευνα και τα αποτελέσματά της.

735 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι.

...

- 760 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Και που το αποδίδεις εσύ αυτό;
- 761 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Το αποδίδω και στον τρόπο που μεγάλωσαν, στο περιβάλλον τους
762 και τα λοιπά, στο χώρο που σπούδασαν, στο αντικείμενο πάνω στο
763 οποίο σπούδασαν, στο τι γεγονότα, τι πληροφορίες άντλησαν στη
764 συνέχεια, οπότε ενίσχυσαν ή αποδυνάμωσαν την άποψή τους, στις
765 έρευνες που έχουν κάνει οι ίδιοι.
- ...
- 775 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Και τι κάνει δύσκολη την αλλαγή των απόψεων; Η
776 ισχυρογνωμοσύνη;
- 777 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι, το ότι ίσως δεν θα ήθελαν να φανεί ότι μέχρι τώρα
778 υποστήριζαν κάτι, ξέρω 'γω, φανατικά και ξαφνικά το
779 καταρρίπτουν ακόμα και αυτοί οι ίδιοι.
- ...
- 795 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Δεν υπάρχει αλήθεια. Πιστεύεις ότι θα μπορέσουμε εμείς ποτέ να
796 μάθουμε με σιγουριά γι' αυτό το ζήτημα; Θα λυθεί δηλαδή ποτέ το
797 ζήτημα αυτό;
- 798 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Μπορεί να λυθεί στο μέλλον, ανάλογα με την εφαρμογή
799 αντίστοιχων προγραμμάτων στους μαθητές, ας πούμε, ή
800 γενικότερα τέλος πάντων στους ανθρώπους, οπότε θα δείξει στη
801 συνέχεια τι αποτελέσματα θα έχει μια τέτοια εφαρμογή.

Στάδιο 5

Συμμετέχουσα 5

- 843 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Αν δοκιμαστούν και τα δύο και δούμε τα αποτελέσματα.
- ...
- 851 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Πιστεύω ότι για να ασκήσουμε κριτική σκέψη, για να εκφέρουμε
852 άποψη σε κάποιο θέμα, για να συνδυάσουμε κάποια θέματα ίσως
853 μεταξύ τους, θα πρέπει να τα γνωρίζουμε. Και ειδικά σε επίπεδο
854 πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θα πρέπει να έχουμε τις βασικές
855 γνώσεις για να μπορούμε μετά να σκεφτούμε κριτικά ή να
856 ασκήσουμε κριτική ή να τη συνδυάσουμε ή να πάρουμε άλλες
857 πληροφορίες.
- ...
- 994 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Εκτός από αυτό η αβεβαιότητά σου από πού αλλού προέρχεται;
- 995 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Μάλλον στο ότι δεν το έχουμε δει στην πράξη, τη δεύτερη άποψη.
996 Μπορεί να μας φαίνεται, κι εγώ τελικά, ας πούμε, εκεί τείνω, αλλά
997 επειδή μάλλον δεν υπάρχουν σχολεία που να αναπτύσσουν
998 περισσότερο...
- 999 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Δεν έχεις εμπειρία από το δεύτερο παράδειγμα.
- 1000 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι.
- ...

- 1014 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πολυπαραγοντικό και δεν μπορείς να αποφασίσεις. Υπάρχει όμως
1015 κάτι που θα μπορούσε να σε οδηγήσει προς τη μία ή την άλλη
1016 κατεύθυνση; Να σε βεβαιώσει ή να ανατρέψει τη γνώμη σου; Να
1017 σε οδηγήσει προς τη βεβαιότητα, τη σιγουριά ή να ανατρέψει τη
1018 γνώμη σου;
- 1019 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ίσως έρευνες ή οι γνώμες ειδικών. Δεν ξέρω, μπορεί.
- 1020 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Ωραία.
- 1021 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ωραία!
- ...
- 1026 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Όχι. Μπορεί να ισχύει ότι δεν έχουν καταλάβει ακριβώς.
- 1027 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Ας ελπίσουμε ότι καταλαβαίνουν. Ισχύει ότι η μία θέση είναι
1028 καλύτερη και η άλλη χειρότερη;
- 1029 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Όχι. Νομίζω ότι είναι καθαρά υποκειμενικό το θέμα μέχρι στιγμής.
- 1030 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Οπότε ο καθένας μπορεί να διατηρεί τη γνώμη του;
- 1031 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι.
- ...
- 1053 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι, αλλά επειδή στο συγκεκριμένο θέμα κάποια επιχειρήματα
1054 μπορεί να βασίζονται σε εμπειρίες, οπότε νομίζω ότι εκεί πέρα τους
1055 δίνεις βάση. Όχι ότι και στα άλλα θέματα δεν δίνεις βάση στα
1056 επιχειρήματα, εννοείται, πάντα κοιτάς τα επιχειρήματα του
1057 καθενός.
- ...
- 1095 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Για να ξαναγυρίσουμε στο θέμα που λέγαμε πριν. Πώς είναι
1096 δυνατόν οι άνθρωποι να αναπτύξουν τόσο διαφορετικές γνώμες
1097 για το συγκεκριμένο ζήτημα; Καθημερινοί, γι' αυτούς μιλάμε τώρα.
- 1098 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Νομίζω είναι το κατά πόσον είναι ενημερωμένοι - αυτό που είπα
1099 πριν για τις εμπειρίες, είναι το κατά πόσο είναι ενημερωμένος
1100 κάποιος για την εξέλιξη των πραγμάτων. Δηλαδή, τώρα άμα μου
1101 πει κάποιος, που είναι 50 χρονών, ότι εμείς τότε που κάναμε
1102 σχολείο, που μας χτύπαγε ο δάσκαλος και μας έλεγε θα το μάθεις
1103 και έχω φτάσει τώρα 50 χρονών και ξέρω ακόμα αρχαία, ενώ εσύ
1104 δεν ξέρεις επειδή δεν γινόταν έτσι, νομίζω ότι είναι ότι έχει αυτή
1105 τη γνώμη ο άνθρωπος αυτός, επειδή δεν έχει δει την εξέλιξη των
1106 πραγμάτων. Πώς έχει εξελιχθεί η παιδαγωγική, ας πούμε. Ένα
1107 αυτό, για την παιδαγωγική και το δεύτερο είναι, επειδή μιλάμε για
1108 επαγγέλματα, το ότι υπάρχουν διαφορετικές απαιτήσεις πλέον από
1109 τα καινούρια επαγγέλματα. Και θεωρώ ότι τα νέα επαγγέλματα
1110 βασίζονται περισσότερο στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.
- ...
- 1125 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Υπάρχει περίπτωση να διαφωνήσουν κι εκεί πέρα παίζει ρόλο το...
1126 πώς να το πω, ποιας θεωρίας, ας πούμε, είναι ο κάθε επιστήμονας,
1127 που αυτό ίσως να είναι, επειδή και το θέμα είναι λίγο πιο
1128 υποκειμενικό από τα άλλα, θεωρώ ότι υπάρχει μεγάλη πιθανότητα
1129 να διαφωνήσουν. Και πάλι, όταν μιλάμε τώρα για επαγγέλματα, για
1130 το εργατικό δυναμικό, ποιο εργατικό δυναμικό; Δηλαδή, νομίζω,
1131 παίζει ρόλο κι αυτό.
- ...

- 1139 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Από ποια θεωρητική κατεύθυνση, άποψη, ας πούμε, ποια θεωρία,
 1140 σε ποια θεωρία εντάσσονται, από έρευνες που έχουν κάνει, από
 1141 την υποκειμενικότητα του θέματος, γιατί δεν ξέρουμε τώρα για
 1142 μελλοντικά. Ξέρουμε τώρα τι χρειάζεται το εργατικό δυναμικό,
 1143 φανταζόμαστε για το μέλλον, αλλά μάλλον δεν ξέρουμε 100%.
 1144 Αυτά. Πάντως, δεν νομίζω ότι στο συγκεκριμένο υπάρχουν
 1145 σκοπιμότητες, που λέγαμε.

Ερώτηση 6: Εμπειρία από την πρακτική άσκηση

Στάδιο 2

Συμμετέχουσα 8

- 1129 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Αν δύο καθημερινοί άνθρωποι διαφωνούσαν για το ζήτημα αυτό,
 1130 εσύ θα έλεγες ότι ο ένας είναι σωστός και ο άλλος λανθασμένος;
 1131 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι.
 ...
 1141 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Αν δύο ειδικοί επιστήμονες, δύο καθηγητές της Διδακτικής ή της
 1142 Παιδαγωγικής συναντιόντουσαν, πιστεύεις ότι θα συμφωνούσαν ή
 1143 θα διαφωνούσαν για το ζήτημα αυτό;
 1144 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Θα συμφωνούσαν.
 ...
 1153 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Αυτό που είπα και πριν, ότι αν είναι κάποιος που τον σέβομαι, που
 1154 ξέρω ότι έχει διαβάσει, ξέρω τις θεωρίες που πιστεύει...

Συμμετέχουσα 15

- 1083 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Υπάρχει κάτι που θα σε έκανε πάλι να ανατρέψεις τη γνώμη σου;
 1084 Δηλαδή, να σε οδηγήσει σε μία άλλη απόφαση, όχι σ' αυτή την
 1085 καινούρια.
 1086 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Δεν νομίζω.
 1087 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Αν ερχόταν κάποιος άλλος και σου έλεγε μία άλλη γνώμη, εάν
 1088 ερχόταν ο καθηγητής, ας πούμε, ο καθηγητής μου και σου έλεγε
 1089 όχι, πιστεύω ότι υπάρχει αυτή η τρίτη εκδοχή. Θα άλλαζες γνώμη;
 1090 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Θα άκουγα τα επιχειρήματα. Δηλαδή, θα έβλεπα και τι
 1091 αποτελεσματικότητα έχει.
 ...
 1108 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Εσύ θα έλεγες ότι η μία γνώμη είναι σωστή και η άλλη
 1109 λανθασμένη;
 1110 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι.
 ...
 1173 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Αν δύο ειδικοί επιστήμονες, π.χ. Καθηγητές του Π.Τ.Δ.Ε.
 1174 συναντηθούν και τους πεις εσύ το πρόβλημά σου, πιστεύεις ότι θα
 1175 συμφωνήσουν ή θα διαφωνήσουν για το ζήτημα αυτό;
 1176 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Πιστεύω τώρα πλέον θα συμφωνήσουν.
 ...
 1199 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Μου είπες ότι υπάρχει αλήθεια.
 1200 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι.

- ...
- 1206 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πού θα ανέτρεχες για να μάθεις την αλήθεια για το ζήτημα αυτό;
1207 Na το λύσεις.
- 1208 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Θα έπρεπε σε βιβλία να ανατρέξω, που αναφέρονται στο
1209 συγκεκριμένο ζήτημα. Αλλά και γενικότερα, δηλαδή δύσκολα να
1210 βρεις για το συγκεκριμένο ζήτημα, θα είναι δηλαδή πολύ μικρή η
1211 αναφορά. Θα πρέπει να διαβάσεις περισσότερο.

Στάδιο 3

Συμμετέχουσα 3

- 895 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Μπορείς να ξέρεις αν η επιλογή αυτή είναι σίγουρα η σωστή ή όχι;
896 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Όχι, δεν μπορώ να ξέρω. Υπάρχουν πολλές επιλογές.
- 897 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Γιατί όχι; Γιατί δεν μπορείς να είσαι σίγουρη; Τι είναι αυτό που σε
898 κάνει να είσαι αβέβαιη;
- 899 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Μπορεί να υπάρχουν κι άλλες επιλογές πολύ καλύτερες.
- 900 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Τις οποίες δεν γνωρίζουμε.
- 901 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι, δεν γνωρίζω.
- 902 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Υπάρχει κάτι που θα σε έκανε να φτάσεις στη σιγουριά;
903 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Εάν άκουγα πολλές γνώμες, πολλές απόψεις και θα έψαχνα κάποια
904 η οποία θα βοηθούσε το παιδί να προχωρήσει κιόλας.
- ...
- 965 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Θα ερχόντουσαν σε συμφωνία μεταξύ τους. Δεν θα υπήρχε βέβαια
966 μία και μοναδική λύση, αλλά θα έβρισκαν λύσεις οι οποίες θα ήταν
967 παρόμοιες και οι οποίες θα βοηθούσαν το παιδί.
- ...
- 982 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Γιατί ο ειδικός ξέρει πώς θα κάνει παρεμβάσεις, ξέρει τις ανάγκες
983 του παιδιού. Ο μη ειδικός όχι πάντα.
- 984 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πιστεύεις ότι υπάρχει αλήθεια για το ζήτημα αυτό;
985 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι, υπάρχει.
- ...
- 988 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Εσύ πώς θα ενημερωνόσουν για να μάθεις την αλήθεια για το
989 ζήτημα αυτό.
- 990 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Θα διάβαζα. Θα διάβαζα σχετικά βιβλία.
- 991 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Αν υπήρχαν αντικρουόμενες απόψεις μεταξύ των ειδικών
992 επιστημόνων και επομένως και των δύο...
- 993 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Θα κράταγα αυτή η οποία πιστεύω ότι θα ήταν προς όφελος του
994 παιδιού και σύμφωνα με τη δική μου γνώμη.

Συμμετέχουσα 5

- 1600 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Πάλι η διαφορετική θεωρητική προσέγγιση, οι διαφορετικές... είναι
1601 πολύ υποκειμενικό αυτό το ζήτημα, οπότε νομίζω...

...

- 1607 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πιστεύεις για το συγκεκριμένο ζήτημα η γνώμη των ειδικών έχει
1608 μεγαλύτερο βάρος από τη γνώμη των μη ειδικών;
- 1609 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Έτσι κι έτσι. Η γνώμη των μη ειδικών είναι πιο πολύ σε θέμα
1610 εμπειρίας, οπότε έχει μεγάλο βάρος πιστεύω, γιατί βλέπουν το
1611 παιδί τους, ας πούμε οι μαμάδες πώς μαθαίνει καλύτερα και αυτό,
1612 νομίζω, είναι πολύ σημαντικό. Από την άλλη η γνώμη των ειδικών
1613 είναι βασισμένη σε έρευνες, είναι βασισμένη σε μελέτες, είναι
1614 βασισμένη σε μακροχρόνια μελέτη των πραγμάτων και των
1615 θεωριών, οπότε έχει σαφώς πολύ μεγάλο βάρος.

Συμμετέχουσα 6

- 1366 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Υπάρχει κάτι που θα μπορούσε να σε οδηγήσει στη βεβαιότητα;
- 1367 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Μία έρευνα ή κάτι ανάλογο, που ίσως να είχε γίνει γι' αυτό το
1368 θέμα.
- 1369 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Ναι. Αν δηλαδή υπήρχε μία έρευνα, θα σε έκανε εσένα να είσαι
1370 βέβαιη;
- 1371 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Και να δω ότι στην πράξη όντως ισχύει.
- ...
- 1418 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Άρα υπάρχει περίπτωση να διαφωνήσουν. Δεν είναι υποχρεωτικό
1419 ότι θα συμφωνήσουν.
- 1420 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι. Ίσως κάποιος να πει, ας πούμε, γιατί διάλεξε να το κάνει, γιατί
1421 να μπει ένα παιδί στη διαδικασία του να διδάξει ή να εξηγήσει.
- 1422 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πολύ ωραία. Τι είναι αυτό που οδηγεί τους ειδικούς επιστήμονες σε
1423 διαφωνία;
- 1424 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Νομίζω ότι εδώ πέρα θα μπει λίγο η υποκειμενικότητα, τι θεωρούν
1425 αυτοί πιο σωστό να γίνει.

Συμμετέχουσα 7

- 1009 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Μίλησα με τη δασκάλα αμέσως μετά.
- 1010 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Τι σου είπε;
- ...
- 1107 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Δηλαδή δεν υπάρχει κάτι που θα μπορούσε να σε κάνει να νιώσει
1108 πιο σίγουρη για την απόφαση που παίρνεις;
- 1109 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Σίγουρα θα μπορούσε ίσως, αν η συζήτηση με τη δασκάλα, η
1110 συζήτηση με το συγκεκριμένο καθηγητή του μαθήματος.
- ...
- 1114 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Όχι. Δε θα μπορούσα να πω ότι είναι σωστή ή λανθασμένη ούτε
1115 καλύτερη ή χειρότερη, γιατί ειδικά σε αυτό το θέμα η γνώμη που
1116 εκφέρει καθένας είναι προσωπική και είναι ανάλογα με τις εμπειρίες
1117 του.
- ...
- 1152 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Νομίζω ότι θα υπήρχαν διαφορετικές γνώμες, οι οποίες
1153 ταυτόχρονα θα ήταν εξίσου σημαντικές και οι δύο και θα
1154 αποτελούσαν εναλλακτικές.
- ...

- 1176 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πιστεύεις ότι υπάρχει αλήθεια για το ζήτημα αυτό; γενικά και
1177 αφηρημένα.
1178 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Γενικά και αφηρημένα, ναι.

Συμμετέχουσα 11

- 957 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Μπορείς να είσαι σίγουρη για τη θέση σου, ότι είναι ορθή; Σωστή;
958 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Δεν υπάρχει σωστή ή λάθος. Οι δύο απόψεις είναι...
959 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Γιατί δεν μπορείς να είσαι σίγουρη για την απόφαση που πήρες;
...
968 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Θα μπορούσαμε να ξέρουμε, θα μπορούσε να γίνει κάτι που ν'
969 αυξήσει τη βεβαιότητα σου ή να τη μειώσει ή να ανατρέψει τη
970 γνώμη σου στο συγκεκριμένο ζήτημα;
971 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Την αύξησε τη βεβαιότητα μου, το γεγονός ότι είδα τα παιδιά αυτά
972 να ανταποκρίνονται, όσο περνούσαν οι μέρες, και να δένονται όλο
973 και πιο πολύ μαζί μου.
...
982 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Είναι λίγο βαρύ να πω ότι ο ένας έχει λάθος και ο άλλος σωστή
983 άποψη, αλλά δεν ξέρω, εγώ προσωπικά με τα δικά μου κριτήρια
984 τείνω στη δεύτερη, ότι τα παιδιά πρέπει να 'χουν ίσες ευκαιρίες, ας
985 μένουν λίγο πίσω τα δικά μας.
...
1004 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πιστεύεις ότι οι ειδικοί επιστήμονες για το συγκεκριμένο ζήτημα θα
1005 συμφωνούσαν ή θα διαφωνούσαν;
1006 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Νομίζω εγώ ότι θα συμφωνούσαν.

Στάδιο 4

Συμμετέχουσα 1

- 1003 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Αν δυο άνθρωποι, δυο μαμάδες μαθαίνανε για το περιστατικό αυτό
1004 και μιλάγανε στο δρόμο γι' αυτό και διαφωνούσαν. Εσύ θα έλεγες
1005 ότι η μία είναι σωστή και η άλλη λανθασμένη; Η γνώμη της μίας
1006 σωστής και η άλλη λανθασμένη; Ορθή η λανθασμένη;
1007 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι, θα το έλεγα.
1008 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Τι εννοείς όταν λες σωστή/ορθή γνώμη.
1009 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ότι ο ένας τρόπος χειρισμού αυτής της καταστάσεως έχει
1010 καλύτερα αποτελέσματα από τον άλλον.
1011 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Τα οποία τα διαπιστώνουμε πώς τα αποτελέσματα;

...

- 1013 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πού αποδίδεις το γεγονός ότι αυτές οι δύο καθημερινές μαμάδες
1014 διαφωνούν για το συγκεκριμένο ζήτημα;
- 1015 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Γιατί πρόκειται για ένα θέμα παιδαγωγικής απέναντι στα παιδιά
1016 τους και πολλές από αυτές, η κάθε μητέρα, ας πούμε, με βάση το
1017 πρότυπο, που έχει από τους δικούς της γονείς, έχει διαμορφώσει
1018 άλλες αντιλήψεις. Διαφορετικές από κάποια άλλη.
- 1019 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Όταν λες με βάση το πρότυπο τι εννοείς;
- 1020 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Με βάση τα βιώματα, ας πούμε, που έχει από τους δικούς της
1021 γονείς ή το δικό της ας πούμε σύνολο αξιών.
- 1022 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Ιδιοσυγκρασιακοί ας πούμε λόγοι.
- 1023 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Όχι, ακριβώς. Είναι θέμα αξιών, ας πούμε. Θέμα...
- 1024 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Κοσμοθεωρίας.
- 1025 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Κοσμοθεωρίας, ναι.
- ...
- 1045 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Αν άκουγες τη συζήτηση αυτών των δύο καθηγητών, εσύ προς
1046 ποιον από τους δύο θα έκλινες; Με αυτόν που θα έλαβε απόφαση
1047 σύμφωνα με τη δικιά σου γνώμη;
- 1048 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι.
- 1049 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Τον άλλον γιατί θα τον παράβλεπες;
- 1050 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Γιατί τα δικά μου βιώματα με κάνουν να συμφωνώ περισσότερο με
1051 τον έναν.
- 1052 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Τι σε κάνει όμως να πιστεύεις ότι η δικιά σου κοσμοθεωρία, τα δικά
1053 σου βιώματα είναι καλύτερα ή τα ορθότερα για το παιδί;
- 1054 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Δεν τα έχω βγάλει έτσι από το μυαλό μου. Έχω προσπαθήσει πολύ
1055 να είμαι προς τη σωστή άποψη. Έχω διαβάσει πράγματα, έχω
1056 πολλά μικρότερα αδέρφια και έχω δει η εφαρμογή κάποιας από τις
1057 δύο συμπεριφορές πώς λειτουργεί πάνω σ' αυτά. Τα έχω κάνει
1058 πειραματόζωα, ας πούμε. Αυτό.

Συμμετέχουσα 4

- 984 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Κυρίως, από τα όσα έχω μάθει στο πανεπιστήμιο, στις θεωρίες
985 μάθησης και, ναι, πιστεύω ότι το παιχνίδι είναι ένα βασικό
986 συστατικό στη ζωή των παιδιών και είναι κρίμα να το
987 παραλείπουμε στο σχολείο. Δεν είναι τυχαίο που τα παιδιά, ας
988 πούμε, περνάνε όλες, τις περισσότερες ώρες τους εκτός σχολείου
989 στο παιχνίδι.
- ...
- 1035 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Πάλι ο γενικότερος τρόπος που αντιμετωπίζουμε το θέμα της
1036 μάθησης και ίσως, πιθανόν, ο υπέρμαχος της άλλης άποψης να
1037 πει ότι, άμα γίνει το παιχνίδι, θα αναστατωθούν, δε θα
1038 μπορέσουν να συγκεντρωθούν για να κάνουν το μάθημα.
1039 Πιστεύω, ότι, ειδικά σ' αυτό το συγκεκριμένο ζήτημα, δεν
1040 μπορείς να γενικεύσεις ιδιαίτερα. Πρέπει να ξέρεις τι μαθητές
1041 έχεις μπροστά σου, αν μπορούν δηλαδή να συνδυάσουν το
1042 παιχνίδι με τη μάθηση. Πρέπει να ξέρεις, γενικά, πως θα
1043 αντιδράσουν σε μια κατάσταση και πως θα αντιδράσουν σε μια
1044 άλλη και, γενικά, αυτά τα πράγματα προσαρμόζονται και στο
1045 αντικείμενο του μαθήματος που θα διδάξεις και στην ηλικία των
1046 παιδιών και στο πόσο πειθαρχημένα είναι τα παιδιά.

Συμμετέχουσα 9

- 951 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Μπορείς να ξέρεις ότι η άποψη αυτή που διατυπώνεις τώρα είναι
952 σίγουρα σωστή;
- 953 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Σίγουρα σωστή όχι, γιατί η κάθε τάξη είναι διαφορετική.
- ...
- 972 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Μηράβο, και η άλλη λέει όχι, εγώ πιστεύω ότι έπρεπε να κάνει το
973 άλλο. Πιστεύεις ότι η μία γνώμη είναι σωστή και η άλλη
974 λανθασμένη;
- 975 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Όχι.
- 976 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πιστεύεις ότι η μία γνώμη είναι καλύτερη και η άλλη χειρότερη;
- 977 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ούτε. Απλά, άλλες νοοτροπίες. Σε άλλους ανθρώπους θα
978 λειτουργούσε καλύτερα αυτό, και προφανώς σε μία μαμά...
- 979 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Δηλαδή, ο καθένας εδώ έχει δικαίωμα, όλες οι γνώμες είναι ισάξιες;
980 Των μαμάδων, των δύο μαμάδων, εννοώ.
- ...
- 993 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Αν στη θέση των δύο μαμάδων βάλουμε δύο καθηγητές του
994 τμήματός μας, πιστεύεις ότι, αν συζητούσαν, μάλλον θα
995 συμφωνούσαν ή θα υπήρχε περίπτωση να διαφωνήσουν για το
996 ζήτημα αυτό;
- 997 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Θα μπορούσαν να διαφωνήσουν κι αυτοί.
- ...
- 1016 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πιστεύεις ότι υπάρχει αλήθεια για το ζήτημα αυτό;
- 1017 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Αλήθεια όχι, γιατί σου είπα είναι διαφορετικοί χαρακτήρες.

Συμμετέχουσα 12

- 971 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πιστεύεις ότι για το ζήτημα αυτό υπάρχουν διαφορετικές απόψεις;
972 για το πώς, δηλαδή, πρέπει να αντιμετωπίζουμε παιδιά μέσα στη
973 σχολική τάξη, τα οποία δεν ξέρουν την ελληνική γλώσσα.
974 Επιστημονικές διαφορετικές απόψεις.
- 975 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι.
- 976 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πού να οφείλονται αυτές; η διαφορετικότητα δηλαδή στον τρόπο;
- 977 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ανάλογα με αυτά που πιστεύει ο κάθε επιστήμονας, την άποψη
978 του.
- ...
- 1023 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Εσύ θα έλεγες ότι κάποιος από τους δυο γονείς έχει καλύτερη ή
1024 χειρότερη άποψη;
- 1025 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι.
- 1026 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Με ποια χαρακτηριστικά θα έκρινες την καλύτερη και ποια εννοείς
1027 καλύτερη;
- 1028 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Η άποψη που θα πλησίαζε τη δική μου.
- 1029 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Θα ήταν η καλύτερη.
- ...

Συμμετέχουσα 13

- 1029 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Αν, τώρα αυτή η διαφωνία υπήρχε όχι σε επίπεδο γονιών, που
1030 δεν είναι ειδικοί, αλλά σε επίπεδο ειδικών, π.χ. Καθηγητές
1031 Πανεπιστημίου μέσα στο τμήμα θα μπορούσαν να διαφωνήσουν
1032 μεταξύ τους για το ζήτημα αυτό. Και ο ένας σου έλεγε σωστά το
1033 έκανες, αυτή είναι και η δική μου άποψη, και ο άλλος σου έλεγε,
1034 όχι, έπρεπε να το κάνεις έτσι. Θα μπορούσε να γίνει ποτέ αυτό;
1035 δύο Καθηγητές, που θα συζητάγανε για το συγκεκριμένο θέμα
1036 αυτό, θα ερχόντουσαν ποτέ σε διαφωνία ή θα συμφωνούσαν;
- 1037 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Εγώ πιστεύω σε συμφωνία, αλλά...
- ...
- 1042 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Γιατί ο ένας τα λέει στη θεωρία και ο άλλος μιλάει πρακτικά; Εγώ
1043 πιστεύω πως κάποιος, που λέει ότι θα έπρεπε να δράσω με
1044 πλάγιο τρόπο, μιλάει, όπως έλεγα και πριν, σε θεωρητική βάση.
1045 Ή πρέπει να είναι εντελώς αδιάφορος ή δεν έχει ζήσει μία
1046 παρόμοια κατάσταση. Ή είναι αδιάφορος ή δεν τον ενδιαφέρει.
1047 Θέλει να το παίξει τυπικός και σωστός.
- ...
- 1056 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Δηλαδή, γι' αυτό το ζήτημα έχουμε καταλήξει ως επιστήμη,
1057 έχουμε μια συγκεκριμένη άποψη διαμορφωμένη και μπορούμε να
1058 την εφαρμόσουμε.
- 1059 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Εγώ αυτό πιστεύω. Αλλά μπορεί να συμβεί κάτι στην πορεία και
1060 να ανατρέψει αυτήν τη γνώμη. Προς το παρόν, δεν έχει συμβεί
1061 κάτι τέτοιο.
- 1062 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Τι είναι αυτό που μπορεί να συμβεί στην πορεία και να ανατρέψει
1063 αυτήν τη γνώμη, κατά τη γνώμη σου;
- 1064 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Δεν ξέρω τι μπορεί να είναι αυτό. Ίσως μια κατάλληλη θεωρία
1065 που να έχει αποδείξεις και να μου αποδεικνύει, πρώτα απ' όλα,
1066 την ασφάλεια των παιδιών, πρώτα απ' όλα, και έπειτα ότι έχει
1067 αποτελέσματα.

Συμμετέχουσα 14

- 1023 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Την καινούρια. Επομένως, άλλαξες γνώμη. Τι σε έκανε να αλλάξεις
1024 γνώμη τώρα που άκουσες αυτή την άλλη άποψη;
- 1025 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Επειδή η άποψη αυτή προέρχεται από ένα άτομο που γνωρίζει
1026 παιδαγωγικά και γνωρίζει γενικά τη συγκεκριμένη επιστήμη και δεν
1027 είναι ένας τυχαίος άνθρωπος, που σίγουρα θα έχει κάποιες
1028 εμπειρίες, σίγουρα γνωρίζει πολλά περισσότερα, επομένως...
- ...

- 1055 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Αν ερχόταν τώρα μέσα κι ένας άλλος ειδικός, ο [όνομα
1056 συναδέλφου] που έχει κάνει κι αυτός διδακτορικό και με άκουγε να
1057 λέω εγώ αυτά και διαφωνούσαμε μαζί για τον τρόπο που θα
1058 έπρεπε εσύ να αντιμετωπίσεις το ζήτημα. Εσύ που θα απέδιδες
1059 αυτή τη διαφωνία; Μάλλον πιστεύεις, καταρχάς, όταν μιλάγαμε θα
1060 διαφωνούσαμε ή θα συμφωνούσαμε για τον τρόπο αντιμετώπισης;
- 1061 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Μπορεί και να διαφωνούσατε.
- 1062 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Μπορεί και να διαφωνούσαμε. Γιατί να διαφωνούσαμε;
- 1063 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Μισό λεπτό. Ίσως να συμφωνούσατε αλλά θα υπήρχαν
1064 διαφορετικές απόψεις, με την άποψη έννοια; διαφορετικές
1065 εναλλακτικές επιλογές. Δηλαδή, μπορεί ακόμα κι εσείς μετά να μου
1066 λέγατε κάτι διαφορετικό. Δηλαδή, να, υπάρχουν αυτό, αυτό κι
1067 αυτό, οπότε μπορείς να διαλέξεις και να πάρεις. Όχι ότι, ας πούμε,
1068 αυτό είναι απόλυτα σωστό και ότι αυτό απορρίπτεται. Απλά, ότι
1069 υπάρχουν αυτές οι λύσεις, οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν.
- 1070 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Είναι δόκιμες. Όμως, αν μιλάγαμε πολύ συγκεκριμένα για τη
1071 συγκεκριμένη κατάσταση, το γεγονός που αντιμετωπίσες εσύ και
1072 διαφωνούσαμε - θα διαφωνούσαμε; Δηλαδή, αν ήμουν εγώ και ο
1073 συνάδελφος μες στην τάξη σου και το βλέπαμε το περιστατικό ή
1074 είχαμε μια βιντεοκάμερα και βλέπαμε τη βιντεοταινία μετά και
1075 συζητάγαμε γι' αυτό, θα διαφωνούσαμε ή θα συμφωνούσαμε,
1076 πιστεύεις, για το πώς έπρεπε να δράσεις.
- 1077 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Πιστεύω ότι μάλλον θα συμφωνούσατε.
- ...
- 1094 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Κάποιοι καθηγητές από το Παιδαγωγικό.
- 1095 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ξέρω 'γω; Γιατί ίσως θεωρούσατε ότι μια λύση είναι πιο αποδοτική
1096 από κάποια άλλη και, ας πούμε, απλά να υποστηρίζετε αυτήν
1097 περισσότερο εξ αιτίας των εμπειριών κυρίως και των θεωριών.
- ...
- 1110 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πιστεύεις ότι εμείς θα γνωρίζουμε ποτέ ποιος θα είναι ο
1111 αποτελεσματικός τρόπος αντιμετώπισης;
- 1112 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι, ίσως. Από τις έρευνες, την εμπειρία.
- ...
- 1121 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Αν εσύ άκουγες δύο ειδικούς να μιλάνε και να διαφωνούν και να
1122 παρουσιάζει ο καθένας ένα διαφορετικό τρόπο δράσης. Εσύ ποιον
1123 από τους δύο τρόπους, τους προτεινόμενους θα διάλεγες; Και με τι
1124 κριτήρια; Ας πούμε, ότι ο συνάδελφος ερχόταν και έλεγε ότι ο
1125 δικός σου τρόπος δράσης, τελικά, ήταν πιο σωστός και μην ακούς
1126 τον συνάδελφο, που λέει ότι...
- 1127 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Εγώ προσωπικά θα εφάρμοζα και τις δύο γνώμες για να δω ποια
1128 είναι πιο αποτελεσματική.

Συναισθήματα που αναφέρονται για την εμπειρία από την πρακτική άσκηση

Ταυτόχρονα με την αντιμετώπιση του ζητήματος μέσα στην τάξη

Συμμετέχουσα 1

- 843 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Είχε μείζονα σημασία για σένα. Εσύ εκείνη τη στιγμή πώς ένιωσες
844 κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, όταν το είδες για πρώτη φορά
845 αυτό.
- 846 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Απλά προβληματισμένη ως προς τον τρόπο που θα έπρεπε να το
847 χειριστώ.
- 848 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Κανένα άλλο συναίσθημα δεν θυμάσαι για τον εαυτό σου,
849 απογοήτευση ίσως;
- 850 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Όχι, όχι. Όχι, γιατί έβλεπα ότι η διδασκαλία μου είχε πάει καλά, ας
851 πούμε, και απλά, έτσι, ήθελα απλά να βοηθήσω αυτό το παιδί να
852 μη μείνει εκεί πέρα. Απλά προβληματισμός.
- ...
- 862 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Όταν σου είπαν τα άλλα παιδιά αντιγράφει, εσύ πώς ένιωσες.
- 863 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ορθά, λίγο σε δύσκολη θέση.
- 864 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Αμήχανη.
- 865 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Αμήχανη, ναι.
- 866 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πάντως, μόνον προς στιγμή ένιωσες...
- 867 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ανεπαρκής όχι. Ανέτοιμη λίγο ίσως, ναι.

Συμμετέχουσα 3

- 745 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Παράξενα, άσχημα, άβολα. Ξέρεις, γιατί κάθισαν τρία λεπτά, πέντε
746 λεπτά, κοίταγαν σαν χαμένα. Εμείς κάναμε, δεν θυμάμαι τι θέμα
747 κάναμε στην τάξη. Βιβλία δεν είχαν και μαζί, λέω τώρα τι να
748 κάνουν; Δεν ήξεραν και καν να διαβάζουν, απ' ό,τι κατάλαβα
749 αργότερα, και αισθάνθηκα λίγο άβολα. Λέω, ούτε να διαβάσουν
750 ξέρουν, εμείς προχωράγαμε τις ασκήσεις στο μάθημα, λέω τώρα τι
751 γίνεται εδώ.

Συμμετέχουσα 4

- 798 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Αρχικά αιφνιδιαστήκα και για κανά-δυο λεπτάκια, μέχρι να δω
799 πώς θα το έκανα πιο ενδιαφέρον, ανησυχούσα ότι θα ναυαγούσε
800 όλο το μάθημα, γιατί ήμασταν στην αρχή του μαθήματος και
801 είχαν αντιδράσει.
- 802 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Άγχος, φόβος; Τίποτα από αυτά;
- 803 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ε. Όχι φόβος, απλά ανησυχία ότι δύσκολα θα έβγαине το
804 μάθημα. Εντάξει. Φόβο όχι. Άγχος, απλά. Αγωνία.

Συμμετέχουσα 5

- 1264 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πώς ένιωσες εκείνη τη στιγμή;
- 1265 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Αρχικά ένιωσα: «τι κάνω τώρα;».
- 1266 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Αμηχανία;
- 1267 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι.
- 1268 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Άγχος, καθόλου φόβο;
- 1269 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Και λίγο φόβο και λίγο, μπορώ να πω τα έβαλα με τον εαυτό μου
1270 που δεν είχα ρωτήσει από την αρχή. Το θεωρώ δηλαδή μεγάλο
1271 λάθος αυτό ακόμα. Όταν θέλεις να προετοιμάσεις κάτι, οτιδήποτε,
1272 όχι μόνο για το σχολείο και τη διδασκαλία, πρέπει να ξέρεις τα
1273 εφόδια που έχεις. Τώρα, από 'κει και πέρα προσπάθησα να μην
1274 πανικοβληθώ, γιατί, γενικότερα, το πολύ άγχος και τον πανικό εγώ
1275 τους θεωρώ κακούς παράγοντες, συμβούλους, οπότε εντάξει.

Συμμετέχουσα 6

- 1193 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Λίγη αγωνία, ναι και λίγο τρόμο.
- 1194 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Τρόμο λίγο;
- 1195 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Λίγο.
- 1196 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Γιατί;
- 1197 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Απλά μου έτυχε να έχω κάποια παιδιά, τα οποία ήταν πολύ
1198 εκφραστικά, οπότε όταν με κοίταζαν με έναν τρόπο "τι μας λέει
1199 τώρα αυτή;", λέω "ωχ, εδώ κάτι πρέπει να κάνω". Αλλά μετά,
1200 ευτυχώς, συνήλθα γρήγορα και μου ήρθε κατευθείαν...
- 1201 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Ένωσες ανεπαρκής; ανέτοιμη; Αιφνιδιάστηκες από το γεγονός
1202 αυτό; Κατ' αρχάς αιφνιδιάστηκες.
- 1203 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Αιφνιδιάστηκα λίγο, στην αρχή, αλλά μετά δε νομίζω ότι είχα
1204 κάποιο πρόβλημα.

Συμμετέχουσα 7

- 952 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Τα συναισθήματα, όταν έγινε αυτό; πώς ένιωσες εκείνη τη στιγμή;
- 953 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Χαρά.

Συμμετέχουσα 8

- 923 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ένωσα, πρώτα απ' όλα σοκαρίστηκα, στενοχωρήθηκα,
924 απογοητεύθηκα, ένιωσα αποτυχημένη δασκάλα. Αυτά.

Συμμετέχουσα 9

- 799 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Εκείνη τη στιγμή, που έγινε αυτό, πώς ένιωσες;
- 800 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Θυμό.
- 801 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Θυμό, πολύ απλά. Ένωσες ανεπαρκής, ανέτοιμη, αιφνιδιάστηκες
802 καθόλου από το γεγονός αυτό;
- 803 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Αιφνιδιάστηκα, βέβαια αιφνιδιάστηκα. Αιφνιδιάστηκα και
804 ανεπαρκής ένιωσα γιατί εκείνη τη στιγμή δεν ξέρεις τι να κάνεις
805 και αν η αντίδρασή σου είναι σωστή αλλά, όταν είδα ότι τελικά τα
806 παιδιά καθόντουσαν και με ακούγανε και με κοιτάγανε και είδανε
807 το λάθος τους και μετά το καταλάβανε, αφού είδα ότι απέδωσε,
808 αισθάνθηκα επαρκής.

Συμμετέχουσα 11

- 797 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Αλλά συναισθήματα; Χαρά, λύπη;
798 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ούτε χαρά ούτε λύπη, προβληματισμός.
799 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πολύς;
800 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι, άγχος θ' ανταπεξέλθω; Θα τα βοηθήσω; Θα τ' αφήσω στο
801 περιθώριο Τι θα γίνει; Αυτό. Κάτι άλλο όχι.

Συμμετέχουσα 12

- 877 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Εντάξει, ένοιωσα λίγο αμήχανα μπροστά στο παιδί περισσότερο,
878 Όχι στα υπόλοιπα παιδιά, γιατί τα υπόλοιπα παιδιά το ήξεραν αυτό
879 το πράγμα, εγώ δεν το ήξερα. Δηλαδή, το παιδί εκείνη τη στιγμή
880 μπορεί να σκέφτηκε επειδή τόσο καιρό η δασκάλα του δεν το
881 έβαζε να διαβάζει, πηγαίνει σε συγκεκριμένη δασκάλα κι εγώ αυτό
882 δεν το ήξερα, οπότε σου λέει το παιδί "τώρα, τι κάνει αυτή; θέλει
883 να με προσβάλλει μέσα στην τάξη; να δείξει ότι δεν ξέρω να
884 διαβάζω;" Μπορεί να μην, δεν το κατάλαβε ότι δεν το ήξερα.
885 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Άρα εσύ ένοιωσες αμήχανα.
886 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι, ένοιωσα λίγο άσχημα εκείνη την ώρα.

Συμμετέχουσα 13

- 867 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Δεν είχες καν τη δυνατότητα να το σκεφτείς, ε; Θέλεις να
868 μιλήσουμε λίγο περισσότερο για το πώς ένοιωσες εκείνη τη
869 στιγμή που έγινε αυτό που έγινε;
870 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι. Ένοιωθα πολύ περίεργα. Αυτό που είπα και πριν. Δε πίστευα
871 ότι δύο παιδιά αυτής της ηλικίας θα μπορούσαν να πιαστούν στα
872 χέρια. Ένοιωσα αμήχανα, γιατί δεν ήμουν η κανονική τους
873 δασκάλα και δεν ήξερα ποια θα ήταν η κατάλληλη αντιμετώπιση,
874 ή μία παρόμοια κατάσταση πώς την αντιμετωπίζει η δική τους η
875 δασκάλα, που είναι μαθημένα. Εντάξει, αυτά είχαν ένα ολόκληρο
876 χρόνο μια συγκεκριμένη δασκάλα, πήγα εγώ για μία εβδομάδα,
877 δε μπορούσα να κάνω κάτι ακραίο, κάτι τελείως διαφορετικό από
878 τα δεδομένα που είχαν συνηθίσει. Εκείνη την ώρα αυτό μου
879 βγήκε. Απλώς, όλα αυτά τα σκέφτηκα, βασικά, πιο μετά.
...
981 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Δε νοιώθω κάτι ιδιαίτερο. Είναι ένα περιστατικό, το οποίο με
982 σόκαρε μεν, αλλά τώρα το έχω ξεπεράσει, δεν είναι κάτι το οποίο
983 το σκέφτομαι. Εντάξει, σκέφτομαι τι έγινε μεν, ότι ήταν κάτι
984 ασυνήθιστο για εμένα, αλλά τόσο. Δηλαδή, πιστεύω ότι μπορεί
985 να ξαναγίνει και μπορεί να το ξαναντιμετωπίσω. Είμαι πιο έτοιμη.

Συμμετέχουσα 14

- 868 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ένοιωσα λίγο άσχημα, γιατί δεν μου άρεσε που αντιμετώπισαν με
869 αυτό τον τρόπο τον συγκεκριμένο μαθητή, γιατί δεν ήταν σωστή
870 συμπεριφορά αυτή και γιατί ήταν αρνητικό για τον ίδιο τον
871 μαθητή, κυρίως.
...

877 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Αιφνιδιασμό.

Συμμετέχουσα 15

- 876 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Δεν ένιωσα καθόλου καλά και ιδιαίτερα αφού τελείωσα το μάθημα.
877 Δηλαδή όταν έκανα απολογισμό της ημέρας και γενικά το άσχημο
878 ήταν ότι κάθε μέρα επαναλάμβανα τα ίδια. Αυτό ήταν που με, όχι
879 μου στοίχισε, με την έννοια ότι, ξέρεις, την επόμενη δεν θέλω να
880 το ξανακάνω αυτό και ξανά πάλι τα ίδια και ξανά πάλι φωνές.
881 Δηλαδή, αυτό με πείραξε πιο πολύ. Ότι είχα βάλει, όχι είχα βάλει
882 ένα στόχο, δεν ήθελα να κάνω αυτό το πράγμα. Και γινόταν
883 συνέχεια.
- 884 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Τα συναισθήματά σου όμως, δηλαδή άγχος, φόβος, απογοήτευση;
885 Τι απ' όλα αυτά;
- 886 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Στενοχωρήθηκα.

Ύστερα από αρκετό καιρό (κατά την ώρα της συνέντευξης)

Συμμετέχουσα 1

- 966 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Τώρα που μιλάμε για το γεγονός αυτό, δημιουργούνται κάποια
967 συναισθήματα; Νιώθεις κάπως;
- 968 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Σε σχέση με το γεγονός; Ναι, το θυμάμαι έτσι με μια γλυκύτητα.
- 969 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Και πού οφείλεται αυτή η γλυκύτητα; Στο ότι;
- 970 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ίσως στο γεγονός ότι έχουμε να κάνουμε με παιδιά και με τον
971 αυθορμητισμό τους, σου βάζουν κάτι εκείνη την ώρα. Κυρία, δεν
972 μπορώ, είναι πολλά, ας πούμε. Αρχίζει και κλαίει, ας πούμε, επειδή
973 του βγήκε.

Συμμετέχουσα 3

- 854 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Όχι, λίγο έκπληξη ένιωσα εκείνη την ώρα αλλά εντάξει, μετά..

Συμμετέχουσα 4

- 951 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Να σας πω. Νοιώθω ικανοποίηση που κατάφερα να
952 ανταπεξέλθω, γιατί, αν δεν κατάφερα να ανταπεξέλθω, θα ήταν
953 πολύ αρνητική εμπειρία. Θα πήγαινε όλο το μάθημα...

Συμμετέχουσα 5

1410 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Μπορώ να πω ότι χάρηκα που συνέβη, τελικά. Γιατί με έκανε να
1411 σκεφτώ πάρα πολύ γρήγορα εναλλακτικές ιδέες και να δω
1412 ότι, τελικά, δεν είναι ανάγκη όλα να πάνε βάσει προγράμματος.
1413 Ίσως, ακόμα και αν είχα το διαφανοσκόπιο και έβαζα τις
1414 διαφάνειες, τελικά πιστεύω ότι μπορεί και να μην τις έδειχνα. Να
1415 έδειχνα, να έβλεπα ότι δεν τραβάει για κάποιο λόγο και να το
1416 άλλαζα. Ενώ πριν μπορεί να ήμουνα πιο... ότι έχεις έναν
1417 προγραμματισμό διδασκαλίας και θα πας έτσι, όπως το έχεις
1418 προγραμματίσει. Πλέον, πιστεύω, ότι μπορεί να ανατραπεί και να
1419 είναι για καλό.

Συμμετέχουσα 6

1312 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Ωραία. Τώρα που μιλάμε για το γεγονός αυτό, πώς νιώθεις; Τι
1313 αισθήματα δημιουργούνται μέσα σου; συναισθήματα.
1314 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Βασικά, αισθάνομαι κατ' αρχάς ηρεμία και ότι τα έκανα σωστά.
1315 Δηλαδή ότι το διαχειρίστηκα...
1316 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Επάρκεια;
1317 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι.
1318 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Επειδή πέτυχες.
1319 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι.

Συμμετέχουσα 7

1062 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Νιώθω καλά. Δε νομίζω ότι έκανα κάτι λάθος. Περισσότερο θεωρώ
1063 ήταν από το άγχος, αλλά αισθάνομαι καλά, γιατί με διόρθωσε ο
1064 μαθητής. Ίσως αν με διόρθωνε η δασκάλα, δε θα αισθανόμουν το
1065 ίδιο άνετα, το ίδιο καλά.

Συμμετέχουσα 8

1048 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ψυχοπλακώνομαι.
1049 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Γιατί ψυχοπλακώνεσαι;
1050 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Γιατί σκέφτομαι ότι μπορεί να μην είμαι ικανή να αντιμετωπίσω
1051 καταστάσεις τέτοιες στο μέλλον. Με στενοχωρεί αυτό.

Συμμετέχουσα 9

894 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Εκ των υστέρων, αισθάνθηκα και καλά και περίεργα. Καλά γιατί
895 είδα ότι τελικά απέδωσε και περίεργα γιατί δεν το περίμενα.

Συμμετέχουσα 11

923 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Πώς νοιώθω, κυρίως νοιώθω καλά με τον εαυτό μου, γιατί δεν τα
924 άφησα στο περιθώριο, χωρίς να σημαίνει, βέβαια, ότι έκανα την
925 τεράστια διαφορά, νοιώθω καλά έτσι γιατί το έλαβα υπόψη μου,
926 ενώ θα μπορούσα να πω, εντάξει μια βδομάδα είναι, θα μπορέσω
927 να προχωρήσω το μάθημα μου, όσο καλύτερα γίνεται.

Συμμετέχουσα 12

970 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Αρκετά ικανοποιημένη και χαρούμενη που είχα αυτή την ευκαιρία.

Συμμετέχουσα 13

981 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Δε νοιώθω κάτι ιδιαίτερο. Είναι ένα περιστατικό, το οποίο με
982 σόκαρε μεν, αλλά τώρα το έχω ξεπεράσει, δεν είναι κάτι το οποίο
983 το σκέφτομαι. Εντάξει, σκέφτομαι τι έγινε μεν, ότι ήταν κάτι
984 ασυνήθιστο για εμένα, αλλά τόσο. Δηλαδή, πιστεύω ότι μπορεί
985 να ξαναγίνει και μπορεί να το ξαναντιμετωπίσω. Είμαι πιο έτοιμη.

Συμμετέχουσα 14

983 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Απλά, σίγουρα δεν μου άρεσε αυτή η αντίδραση των μαθητών,
984 γιατί πιστεύω ότι είχε αρνητικά αποτελέσματα για τον μαθητή και
985 δεν θα ήθελα κάποιος μαθητής να μην προοδεύει, τέλος πάντων,
986 εξ αιτίας αυτών των γεγονότων.

Συμμετέχουσα 15

1013 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Τώρα που μιλάμε για το γεγονός αυτό πώς νιώθεις;
1014 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Νιώθω εντάξει, το έχω ξεπεράσει, αλλά με βοήθησε πολύ με την
1015 έννοια ότι είδα, όπως μαθαίνεις τα παιδιά να συμπεριφέρονται έτσι
1016 συμπεριφέρονται και έτσι περιμένουν να τους συμπεριφέρονται.
1017 Δηλαδή, αν και ήταν άσχημο το γεγονός εμένα, με βοήθησε.
1018 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Ναι, τώρα πώς νιώθεις όμως, συναισθήματα, που μιλάμε γι' αυτό;
1019 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Κανονικά.
1020 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Ενόχληση, απογοήτευση, χαρά, λύπη.
1021 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Το θυμάμαι έτσι... κάπως άσχημα.

***Πόροι στους οποίους καταφεύγουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να
αναπλαισιώσουν την προβληματική κατάσταση***

Συμμετέχουσα 1

881 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Η θεωρία, που έμαθες, φτάνει για να αντιμετωπίσεις το γεγονός
882 αυτό στην τάξη; Σου ήρκεσε ή χρειάστηκες και άλλα πράγματα
883 που δεν τα έλεγε η θεωρία; Χρειάστηκε να πάρεις αποφάσεις...
884 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Χρειάστηκα να είμαι, η θεωρία δεν μου είπε πώς να το χειριστώ με
885 διακριτικότητα. Μου είπε τι πρέπει να κάνω αλλά όχι πώς να το
886 χειριστώ με διακριτικότητα.
887 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Τι σου είπε δηλαδή η θεωρία να κάνεις;
888 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Μου είπε, ας πούμε, ότι πρέπει να έχω μια καλή σχέση με το παιδί
889 και να μην το προσβάλλω και τα λοιπά και ότι πρέπει να το
890 βοηθήσω να - μου εξήγησε το πώς θα το βοηθήσω να αγαπήσει τη
891 δουλειά του σχολείου, αλλά όχι το πώς εκείνη τη στιγμή θα...

...

- 911 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Διάβασες εσύ τίποτα παραπάνω γι' αυτό το πράγμα,
912 ενδιαφέρθηκες;
913 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι, ξανακοίταξα λίγο το βιβλίο της σχολής.

Συμμετέχουσα 3

- 775 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Και συμβουλευθήκες κάποιον, εκ των υστέρων, για το γεγονός
776 αυτό;
777 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι, τις δασκάλες της ειδικής τάξης και τη δασκάλα της τάξης.

Συμμετέχουσα 4

- 812 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Υπάρχουν θεωρίες που να αφορούν άμεσα, γνωστές θεωρίες που
813 να αφορούν άμεσα, το γεγονός αυτό; Έρχονται στο μυαλό σου
814 κάποιες θεωρίες από αυτές που έμαθες στο πανεπιστήμιο που να
815 σχετίζονται με αυτό το πράγμα;
816 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ποιο πράγμα;
817 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Το περιστατικό που ανέφερες.
818 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Δε μπορώ να σκεφτώ καμιά.
...
828 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι, ίσως να μη μπορώ να συνδέσω συγκεκριμένη θεωρία, αλλά
829 ναι. Το ότι πρέπει να κινητοποιήσω το ενδιαφέρον των παιδιών.
830 Το ότι πρέπει να βρω μηχανισμούς για να διατηρώ συνεχώς την
831 προσοχή τους.
...
847 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Επαρκείς. Είπες ότι ρώτησες, εκ των υστέρων, τη δασκάλα.
848 Συμβουλευτήκες και κάποιον άλλον εκτός από τη δασκάλα για το
849 περιστατικό αυτό;
850 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι. Επειδή και οι δύο γονείς μου είναι εκπαιδευτικοί, το είπα στη
851 μαμά μου.
852 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Α, ωραία. Οπότε μπορείς να μου πεις τι σου είπε η δασκάλα και τι
853 σου είπε η μαμά σου για το περιστατικό αυτό;
854 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Λοιπόν, η δασκάλα μου ..., για να είμαι ειλικρινής ήτανε λίγο
855 έτσι... αδιάφορα το πήρε, μου λέει: «Α, είδαμε τον αργαλειό
856 την περασμένη εβδομάδα στο Κορωπί! Είναι φυσικό...», μου λέει,
857 «...άμα είναι ιδιωτισμοί δεν τα καταλαβαίνουν.» Δε μου είπε
858 και μια ξεκάθαρη άποψη: «καλά έκανες», «δεν έκανες καλά» κτλ.
859 Η μαμά μου μου λέει ότι, ναι, ήταν ένας καλός τρόπος να το
860 αντιμετωπίσω. Και, χμ, δεν το είχα σκέφτει, όχι, το είχα σκεφτεί
861 από την προηγούμενη ημέρα, απλά δεν πρόλαβα να το
862 προετοιμάσω. Η μαμά μου μου λέει ότι, ίσως αν έπαιρνες και
863 εικόνες από αυτά τα πράγματα, εικόνα από ένα αργαλειό, εικόνα
864 από ένα σπίτι που σφάζουνε το γουρούνι, κτλ.... Α! τους είπα και
865 μια ιστορία επειδή τα αγόρια όλα ασχολούνταν με το
866 ποδόσφαιρο ότι, μου έλεγε η μαμά μου, ότι παλιά οι παπούδες
867 και οι γιαγιάδες τους όταν έσφαζαν το γουρούνι έπαιρναν το
868 στομάχι του, το καθάριζαν, το γέμιζαν μαλλιά και το έκαναν
869 μπάλα, γιατί ήταν πολύ ελαστικό και δεν έσπαζε. Και μόλις τους
870 το είπα αυτό: «Κυρία θα σφάξουμε κανά γουρούνι να παίξουμε
871 ποδόσφαιρο!», ξέρω εγώ, τέτοια πράγματα, ναι.

Συμμετέχουσα 5

- 1279 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πιστεύεις ότι υπάρχουν πράγματα θεωρητικά, κάποια μαθήματα
1280 που θα μπορούσαν να σε βοηθήσουν να λύσεις το πρόβλημα αυτό;
1281 Θεωρίες δηλαδή, μαθήματα για να...
- 1282 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Όχι. Βασικά, το πρόβλημα αυτό ήταν, προκλήθηκε, βασικά, επειδή
1283 εγώ δεν είχα ρωτήσει.
- 1284 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Καλά, το ξεχνάμε αυτό το κομμάτι.
- 1285 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι, ήταν ένα καθαρά τεχνικό πρόβλημα, γι' αυτό το λέω. Οπότε...
- 1286 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Μέσα στην τάξη να κάνεις αλλιώς το μάθημα θεωρίες που να σου
1287 δώσουν λύση;
- 1288 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Αυτό, ναι.
- 1289 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Μπορείς να αναφέρεις μερικές από αυτές; Κάποιες αν σου έρχονται
1290 στο μυαλό, ονομαστικά λέμε.
- 1291 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Διδακτικά μοντέλα ας πούμε;
- 1292 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Οτιδήποτε. Από τη θεωρία που σε βοήθησε να ξαναστήσεις και να
1293 δώσεις λύση στο πρόβλημά σου αυτό όμως. Όχι, γενικά.
- 1294 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Βασικά ήταν κυρίως μαθητοκεντρική, ας πούμε θεωρία. με την
1295 έννοια του μαθητή, την μαθησιακή διαδικασία.

Συμμετέχουσα 6

- 1233 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Ωραία. Μια και είπαμε για τις εμπειρίες, να καταλάβω και εγώ για τι
1234 μιλάμε. Υπάρχουν θεωρίες που πιστεύεις ότι αφορούν άμεσα το
1235 περιστατικό που μου ανέφερες; το γεγονός; μπορείς να σκεφτείς;
1236 μονολεκτικά να μου τις αναφέρεις, άμα έχεις στο μυαλό σου
1237 κάποιες.
- 1238 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Θεωρίες...
- 1239 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Στο Παιδαγωγικό.
- 1240 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι. Βασικά είναι σύνολο από όλα αυτά που έχω ήδη διαβάσει. Δεν
1241 μπορώ να ονομάσω κάτι...
- 1242 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Συγκεκριμένο.
- ...
- 1243 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Συγκεκριμένο. Δηλαδή θυμάμαι από κάποια μαθήματα που μου έχει
1244 μείνει κιάλας, ότι κατ' αρχάς το παιδί δε σκέφτεται, όπως εμείς, ότι
1245 πρέπει να χρησιμοποιούμε πράγματα που είναι οικεία γι' αυτό και
1246 όχι για εμάς, για τις προσδοκίες που πρέπει να έχουμε από κάποιο
1247 παιδί, πώς σκέφτεται και όλα αυτά.
- 1248 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Ουσιαστικά, δηλαδή ότι είναι διαφορετικό το επίπεδο της ευφυΐας,
1249 να κατεβάζεις το μάθημα στο επίπεδό τους;
- 1250 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Να το κάνω πιο απλό, ναι.
- 1251 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Αλλά δε θυμάσαι συγκεκριμένη θεωρία να ονοματίσεις.
- 1252 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Όχι.

...

- 1282 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πολύ ωραία. Μίλησες με κάποιον εκ των υστέρων για το γεγονός
1283 αυτό;
- 1284 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Απλά το ανέφερα, δεν...
- 1285 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Συζητήσατε; Σου πρότεινε κάτι καινούριο, κάτι διαφορετικό;
1286 κάποια άλλη λύση; συμβουλευτήκες κάποιο βιβλίο;
- 1287 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Απλά, έγινε συζήτηση με συμφοιτήτρια και μου είπε, ότι όντως,
1288 μου λέει, σωστά έκανες ό,τι έκανες. Δηλαδή, και εγώ θα έκανα κάτι
1289 παρόμοιο.
- 1290 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Επομένως, είχες εναλλακτικές προτάσεις, εναλλακτικές επιλογές,
1291 μετά από τη συζήτηση αυτή; ή πάλι το ίδιο, εκεί καταλήγατε;
- 1292 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Εκεί καταλήξαμε πάλι.

Συμμετέχουσα 7

- 973 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πιστεύεις ότι υπάρχουν θεωρίες που αφορούν άμεσα το γεγονός
974 αυτό;
- 975 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Θεωρίες συγκεκριμένες, δε νομίζω.
- ...
- 985 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Εντάξει, μη μου το αιτιολογείς. Δε χρειάζεται να μου πεις γιατί.
986 Θεωρείς, ότι οι θεωρίες αυτές φτάνουν για να διαχειριστείς αυτό το
987 γεγονός; Σου προσέφεραν τη λύση από μόνες τους;
- 988 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Δε νομίζω. Η λύση εκείνη τη στιγμή μου ήρθε, χωρίς να ανατρέξω
989 σε μία συγκεκριμένη θεωρία, ίσως περισσότερο από τα όσα έχω
990 μάθει στη σχολή, σε πρακτικό επίπεδο, όχι σε θεωρητικό.
- ...
- 1008 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Μίλησες σε κάποιον μετά για το γεγονός αυτό;
- 1009 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Μίλησα με τη δασκάλα αμέσως μετά.

Συμμετέχουσα 8

- 938 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Και τα δύο. Πιστεύεις ότι υπάρχουν θεωρίες που να αφορούν
939 άμεσα αυτό το γεγονός, παιδαγωγικές; Που έχεις μάθει στο
940 Παιδαγωγικό.
- 941 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Το πώς θα αντιδράσω εννοείτε;
- 942 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Ναι, το γεγονός αυτό που να το εξηγούν και να σου δίνουν και
943 τρόπους αντίδρασης. Ή να το εξηγούν μόνον ή να σου δίνουν
944 μόνον τρόπους αντίδρασης.
- 945 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Υπάρχει μια θεωρία του Νιλ.
- 946 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Του Νιλ. Της αντιαυταρχικής αγωγής σκέφτεσαι. Πώς τη σχετίζεις
947 με το περιστατικό;
- ...
- 973 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Με ποιον;
- 974 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Στη φίλη μου η οποία ήταν στη διπλανή τάξη.

Συμμετέχουσα 9

- 816 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Υπάρχουν θεωρίες που πιστεύεις ότι άμεσα αφορούν το γεγονός
817 αυτό;
- 818 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Πρέπει να υπάρχουν.
- 819 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Θέλεις να αναφέρεις μερικές;
- 820 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Δεν ξέρω, δεν θυμάμαι. Αλλά λογικά θα υπάρχουν πάνω στην
821 αντιζηλία που αισθάνονται τα παιδιά, τον ανταγωνισμό και αυτά
822 που μαθαίνουν από το σπίτι τους, πως επιπλέον υπάρχει κι εκεί.
- ...
- 835 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Με τους δικούς μου, ναι και το σχολιάσαμε και θεώρησαν ότι,
836 αφού απέδωσε τελικά ο τρόπος που τους μίλησα, ήταν ωραία
837 αντίδραση, καλή.

Συμμετέχουσα 11

- 821 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Υπήρχε και μάθημα διαπολιτισμική παιδαγωγική.
- 822 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Το 'χεις πάρει;
- 823 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Το 'χα πάρει, μίλαγε για το ρατσισμό, για διάφορα τέτοια θέματα,
824 αλλά ναι... το κυριότερο που βγαίνει απ' όλα αυτά είναι η αρχή των
825 ίσων ευκαιριών.
- ...
- 826 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Θεωρείς ότι οι θεωρίες που έμαθες, γενικότερα που 'χεις διαβάσει
827 όσον αφορά το μάθημα που παρακολούθησες... απ' όλα αυτά που
828 'χεις πάρει, από την πορεία στο παιδαγωγικό και πιθανώς και βιβλία
829 που διαβάζεις έξω, ήταν επαρκής οι αντιμετώπισεις στο γεγονός
830 αυτό;
- 831 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Όχι, σε καμία περίπτωση.

Συμμετέχουσα 12

- 902 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πιστεύεις ότι υπάρχουν θεωρίες που να αφορούν άμεσα το
903 γεγονός αυτό που έχεις μάθει στο Παιδαγωγικό;
- 904 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Δεν ξέρω.
- ...
- 908 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Όχι. Μίλησες με κάποιον γι' αυτό;
- 909 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι, με τη δασκάλα του παιδιού.

Συμμετέχουσα 13

- 885 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Έτσι κι έτσι. Δηλαδή, πιστεύω ότι μάθαμε πολλά πράγματα από
886 το Παιδαγωγικό θεωρητικά. Στην πράξη δεν είναι έτσι τα
887 πράγματα, ακριβώς ίδια. Δηλαδή, διαφοροποιούνται λίγο.
- 888 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πιστεύεις ότι υπάρχουνε θεωρίες, οι οποίες είχανε σχέση με αυτό
889 το περιστατικό και θα μπορούσανε να σε βοηθήσουνε;
- 890 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Μπορεί και να υπάρχουνε;
- 891 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Έχεις σκεφτεί κάποια τέτοια θεωρία; Σου έρχεται στο μυαλό
892 τώρα;
- 893 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Τώρα, όχι, δε μου έρχεται κάτι. Μπορεί να υπάρχει αλλά να μην
894 το γνωρίζω.
- 895 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Έψαξες μετά να βρεις αν υπάρχει κάτι σχετικό;
- 896 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Όχι.
- 897 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Όχι, δεν ασχολήθηκες.
- 898 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Όχι, δεν ασχολήθηκα, όχι.
- ...
- 902 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Με συνάδελφο μόνο, όχι με τη δασκάλα τους την κανονικιά,
903 δηλαδή, δεν το συζήτησα μαζί της, και μου είπε ότι κι αυτή
904 μάλλον το ίδιο θα έκανε. Δε μπορούσες να κάνεις και κάτι άλλο.
905 Μόνο με μια φωνή, δε νομίζω πως θα μπορούσα να κάνω κάτι
906 γιατί τους είδα σε μεγάλη ένταση. Δηλαδή με το να φωνάξω εγώ
907 και να πω, εντάξει, «Σταματήστε!», δε θα με ακούγανε. Δε
908 μπορούσαν να κάνω κάτι άλλο, τουλάχιστον εκείνη τη στιγμή,
909 που να είμαι σίγουρη ότι θα σταματήσουνε.

Συμμετέχουσα 14

- 897 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Υπάρχουν θεωρίες που αφορούν άμεσα το γεγονός αυτό; Κάτι
898 είπες πριν.
- 899 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι, η θεωρία του φαινομένου του Πυγμαλίωνα.
- ...
- 903 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Όχι, κάποια άλλη θεωρία. Θεωρείς ότι οι θεωρίες αυτές που,
904 μάλλον... η θεωρία αυτή, που μου ανέφερες, φτάνει για να
905 αντιμετωπίσεις το γεγονός αυτό ή χρειάζονται και άλλα πράγματα
906 για να το αντιμετωπίσεις;
- 907 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Σίγουρα θα υπάρχουν, από όπου αντλείς στοιχεία καλό είναι. Τώρα
908 δεν έχω κάτι υπόψη μου.
- ...

- 914 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Συμβουλευτήκες κάποιον εκ των υστέρων για το γεγονός αυτό;
- 915 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Όχι, όχι.
- 916 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Με κανέναν δεν το συζήτησες, ούτε με τις φίλες σου ούτε με τη
917 δασκάλα, ούτε με τη μητέρα σου ή τον πατέρα σου, με κάποιον
918 άλλον να ακούσεις κάποια άλλη γνώμη;
- 919 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Όχι.
- 920 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Τίποτα. Κανένας. Ούτε άκουσες καμία γνώμη γι' αυτό το ζήτημα.
- 921 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Όχι.
- 922 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Διάβασες τίποτα μετά, έψαξες να δεις μπας και κάνεις κάτι με
923 κάποιο άλλο τρόπο; Έψαξες δηλαδή για το πρόβλημα αυτό
924 καθόλου;
- 925 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Το έχω ήδη ψάξει, γιατί έχω κάνει εργασία πάνω σ' αυτό το θέμα,
926 οπότε το ήξερα.
- 927 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Ήσουν θεωρητικά καταρτισμένη. Γι' αυτό και ένιωσες επάρκεια,
928 ίσως.
- 929 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι.

Συμμετέχουσα 15

- 897 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Πιστεύεις ότι υπάρχουν θεωρίες που να αφορούν άμεσα στο
898 γεγονός αυτό;
- 899 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι, υπάρχουν θεωρίες.
- 900 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Θέλεις να μου αναφέρεις μερικές;
- 901 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Είναι του συμπεριφορισμού, της δημοκρατικότητας, να λειτουργείς
902 δημοκρατικά, να λειτουργείς φιλελεύθερα, να έχει ένα
903 ελευθεριάζον σπιλ, αυταρχικό.
- ...
- 930 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Συμβουλευτήκες κάποιον μετά για όσα έγιναν μέσα στην τάξη;
- 931 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Το συζήτησα με μία φίλη μου και μου είπε ότι ίσως επηρεάστηκες
932 από την άποψη της δασκάλας ότι δεν θα μπορέσεις να επιβληθείς.
- 933 [ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ]: Με τη δασκάλα μίλησες για το γεγονός αυτό μετά;
- 934 [ΣΥΜ/ΧΟΥΣΑ]: Ναι, η δασκάλα εν τω μεταξύ φάνηκε ευχαριστημένη που
935 κατάφερα να είμαι αυταρχική και να μην παίρνουν τον αέρα, αλλά
936 εμένα δεν μου άρεσε.

7.6.3 Διερεύνηση συσχετίσεων στην έρευνα με ημιδομημένη συνέντευξη

Πίνακας 14: Αποτελέσματα μονόπλευρων συσχετισμών Pearson's r για τις ερωτήσεις της συνέντευξης

		Ερώτηση 1 «Στόουνχετζ»	Ερώτηση 2 «Ειδήσεις»	Ερώτηση 3 «Πυρηνική ενέργεια»	Ερώτηση 4 «Κατανάλωσ η τεχνητών ουσιών»	Ερώτηση 5 «Εκπαίδευσ η του μέλλοντος»	Εμπειρία από την πρακτική άσκηση
Ερώτηση 1 «Στόουνχετζ»	Συσχέτιση Pearson's r	1					
	Σημαντικότητα (μονόπλευρη)						
	N						
Ερώτηση 2 «Ειδήσεις»	Συσχέτιση Pearson's r	,680**	1				
	Σημαντικότητα (μονόπλευρη)	,003					
	N	15	15				
Ερώτηση 3 «Πυρηνική ενέργεια»	Συσχέτιση Pearson's r	,581*	,596**	1			
	Σημαντικότητα (μονόπλευρη)	,012	,010				
	N	15	15	15			
Ερώτηση 4 «Κατανάλωση τεχνητών ουσιών»	Συσχέτιση Pearson's r	,683**	,579*	,561*	1		
	Σημαντικότητα (μονόπλευρη)	,003	,012	,015			
	N	15	15	15	15		
Ερώτηση 5 «Εκπαίδευση του μέλλοντος»	Συσχέτιση Pearson's r	,615**	,680**	,757**	,683**	1	
	Σημαντικότητα (μονόπλευρη)	,007	,003	,001	,003		
	N	15	15	15	15	15	
Εμπειρία από την πρακτική άσκηση	Συσχέτιση Pearson's r	,879**	,744**	,501*	,744**	,619*	1
	Σημαντικότητα (μονόπλευρη)	,000	,002	,041	,002	,012	
	N	13	13	13	13	13	13

** . Ο συσχετισμός είναι σημαντικός στο επίπεδο 0,01 (μονόπλευρος έλεγχος).

* . Ο συσχετισμός είναι σημαντικός στο επίπεδο 0,05 (μονόπλευρος έλεγχος).

Γράφημα 14: Πολλαπλό διάγραμμα σκεδασμού των ερωτήσεων της συνέντευξης

Ερώτηση 1 «Στόουνχετζ»		<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>
Ερώτηση 2 «Ειδήσεις»	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>		<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>
Ερώτηση 3 «Πυρηνική ενέργεια»	<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>		<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>
Ερώτηση 4 «Κατανάλωση τεχνητών ...»	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>		<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>
Ερώτηση 5 «Εκπαίδευση του ...»	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>		<input type="radio"/> <input type="radio"/>
Εμπειρία από την πρακτική άσκηση	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>	
	Ερώτηση 1 «Στόουνχετζ»	Ερώτηση 2 «Ειδήσεις»	Ερώτηση 3 «Πυρηνική ενέργεια»	Ερώτηση 4 «Κατανάλωση τεχνητών ουσιών»	Ερώτηση 5 «Εκπαίδευση του μέλλοντος»	Εμπειρία από την πρακτική άσκηση

7.7 Ευρήματα από την ανάλυση των ερωτηματολογίων

7.7.1 Διερευνητικές αναλύσεις ερωτηματολογίων

Τα πλήρη δεδομένα της περιγραφικής στατιστικής για την έρευνα των ερωτηματολογίων υπάρχουν στον τόμο υπό τον τίτλο «ΠΑΡΑΘΕΜΑ 8.6: ΔΙΕΞΟΔΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΠΟΣΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ».

Για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν και οι είκοσι οκτώ ερωτήσεις του ερωτηματολογίου EBI. Οι απαντήσεις και οι σχετικές συχνότητες των απαντήσεων σε αυτό παρουσιάζονται στο παράρτημα. Στο ερωτηματολόγιο EBI καταρχήν διενεργήθηκε ανάλυση συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών για να εντοπισθούν δύο δυνητικά προβλήματα. Αυτό των μη υψηλών συσχετίσεων ($r < .3$) και αυτό των υπερβολικά μεγάλων συσχετίσεων ($r > .8$). Η ανάλυση συσχέτισης των 28 ερωτημάτων μεταξύ τους έδειξε ότι ελάχιστα ερωτήματα παρουσίαζαν στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις άνω του .30. Η ίδια ανάλυση έγινε και στο ερωτηματολόγιο με τις δεκαπέντε ερωτήσεις που πρότειναν οι Schraw και συνεργάτες (2002) χωρίς όμως τα πράγματα να βελτιωθούν. Επίσης και τα αποτελέσματα της εφαρμογής των μεθόδων ελέγχου της εσωτερικής συνέπειας και αξιοπιστίας των πέντε υπο-κλιμάκων του ερωτηματολογίου κυμάνθηκαν σε πολύ χαμηλό επίπεδο, και οι τιμές alfa του Cronbach ήταν .43 για τον παράγοντα «αυθεντία», για τον παράγοντα «βεβαιότητα γνώσης» .03, για τον παράγοντα «ταχύτητα μάθησης» .46, για τον παράγοντα «απλότητα γνώσης» .54 και για τον παράγοντα «έμφυτη ικανότητα» .53. Η μη ύπαρξη συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών αναιρεί την όποια προσπάθεια παραγοντικής ανάλυσης ενώ ο χαμηλός δείκτης εσωτερικής συνέπειας καθιστά το ερωτηματολόγιο στην ελληνική του τουλάχιστον απόδοση μη αξιοποιήσιμο.

Σε ότι αφορά το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του επιπέδου στοχαστικοκριτικής πράξης τα αποτελέσματα της εφαρμογής των μεθόδων ελέγχου της εσωτερικής συνέπειας και αξιοπιστίας ήταν για τον παράγοντα «προ-στοχαστικοκριτική πράξη» .85, για τον παράγοντα «επιφανειακή στοχαστικοκριτική πράξη» .68, για τον παράγοντα «παιδαγωγική στοχαστικοκριτική πράξη» .89 και για τον παράγοντα «κριτική στοχαστικοκριτική πράξη» .87. Τέλος οι συσχετίσεις των

επιπέδων μεταξύ ήταν όλες στατιστικώς σημαντικές και κυμάνθηκαν μεταξύ -.367 και .738.

Πίνακας 15: Δείκτες γραμμικής συσχέτισης επιπέδων στοχαστικοκριτικής πράξης

		Προ- στοχαστικοκρι- τική	Επιφανειακή στοχαστικοκρι- τική	Παιδαγωγική στοχαστικοκρι- τική	Κριτική στοχαστικοκρι- τική
Προ- στοχαστικ οκριτική	Pearson r Sig. (2- tailed)	1			
Επιφανεια κή στοχαστικ οκριτική	Pearson r Sig. (2- tailed)	,604** ,000	1		
Παιδαγωγι κή στοχαστικ οκριτική	Pearson r Sig. (2- tailed)	-,640** ,000	-,401** ,000	1	
Κριτική στοχαστικ οκριτική	Pearson r Sig. (2- tailed)	-,508** ,000	-,367** ,000	,738** ,000	1

* Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο .05 (δίπλευρη)

** Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο .001 (δίπλευρη)

7.7.2 Περιγραφικά στατιστικά ευρήματα

Στον πίνακα 16 παρουσιάζονται η απολυτή (f) και η σχετική συχνότητα (%f) της επιλογής των τριών επιπέδων στοχαστικοκριτικής σκέψης που επιλέχθηκαν ως 1^η, 2^η και 3^η επιλογή από σύνολο του δείγματος της έρευνας στο ερώτημα των θετικών επιστημών. Οι συχνότητες των πρώτων επιλογών της στοχαστικοκριτικής σκέψης στο ερώτημα των θετικών επιστημών ήταν διαφορετικές μεταξύ τους $\chi^2(2, N= 436) = 37.96, p = .000$ καθώς επίσης και των δεύτερων επιλογών $\chi^2(2, N= 432) = 25.52, p = .000$ και των τρίτων επιλογών $\chi^2(2, N= 400) = 26.28, p = .000$. Χαρακτηριστικά διακρίνεται ότι η ημι-στοχαστικοκριτική σκέψη επιλέγεται σε μεγαλύτερο ποσοστό ως 1^η επιλογή (42.4%) και ως 2^η επιλογή (39.8%) από το σύνολο του δείγματος. Η στοχαστικοκριτική σκέψη, από την άλλη, επιλέγεται σε μεγαλύτερο ποσοστό ως 3^η επιλογή (38.3%).

Πίνακας 16: Απόλυτη και σχετική συχνότητα επιλογών στοχαστικοκριτικής σκέψης στο ερώτημα των θετικών επιστημών

	1 ^η επιλογή		2 ^η επιλογή		3 ^η επιλογή	
	f	%f	f	%f	f	%f
Προ-στοχαστικοκριτική σκέψη	147	31.6	101	21.7	95	20.4
Ημι-στοχαστικοκριτική σκέψη	197	42.4	185	39.8	127	27.3
Στοχαστικοκριτική σκέψη	92	19.8	146	31.4	178	38.3
Δεν απάντησαν	29	6.2	33	7.1	65	14.0
Σύνολο	465	100.0	465	100.0	465	100.0

Στον πίνακα 17 παρουσιάζονται η απολυτή (f) και η σχετική συχνότητα (%f) της επιλογής των τριών επιπέδων στοχαστικοκριτικής σκέψης που επιλέχθηκαν ως 1^η, 2^η και 3^η επιλογή από σύνολο του δείγματος της έρευνας στο ερώτημα των ανθρωπιστικών επιστημών. Οι συχνότητες των πρώτων επιλογών της στοχαστικοκριτικής σκέψης στο ερώτημα των ανθρωπιστικών επιστημών ήταν διαφορετικές μεταξύ τους $\chi^2(2, N= 440) = 201.96, p = .000$ καθώς επίσης και των δεύτερων επιλογών $\chi^2(2, N= 421) = 25.52, p = .000$ και των τρίτων επιλογών $\chi^2(2, N= 409) = 26.28, p = .000$. Και στην περίπτωση αυτού του ερωτήματος η ημι-στοχαστικοκριτική σκέψη επιλέγεται σε μεγαλύτερο ποσοστό ως 1^η επιλογή (61.7%) και ως 2^η επιλογή (46.5%) από το σύνολο του δείγματος, ενώ η στοχαστικοκριτική σκέψη επιλέγεται σε μεγαλύτερο ποσοστό ως 3^η επιλογή (35.1%).

Πίνακας 17: Απόλυτη και σχετική συχνότητα επιλογών στοχαστικοκριτικής σκέψης στο ερώτημα των ανθρωπιστικών επιστημών

	1 ^η επιλογή		2 ^η επιλογή		3 ^η επιλογή	
	f	%f	f	%f	f	%f
Προ-στοχαστικοκριτική σκέψη	80	17.2	70	15.1	110	23.7
Ημι-στοχαστικοκριτική σκέψη	287	61.7	216	46.5	136	29.2
Στοχαστικοκριτική σκέψη	73	15.7	135	29.0	163	35.1
Δεν απάντησαν	25	5.4	44	9.5	56	12.0
Σύνολο	465	100.0	465	100.0	465	100.0

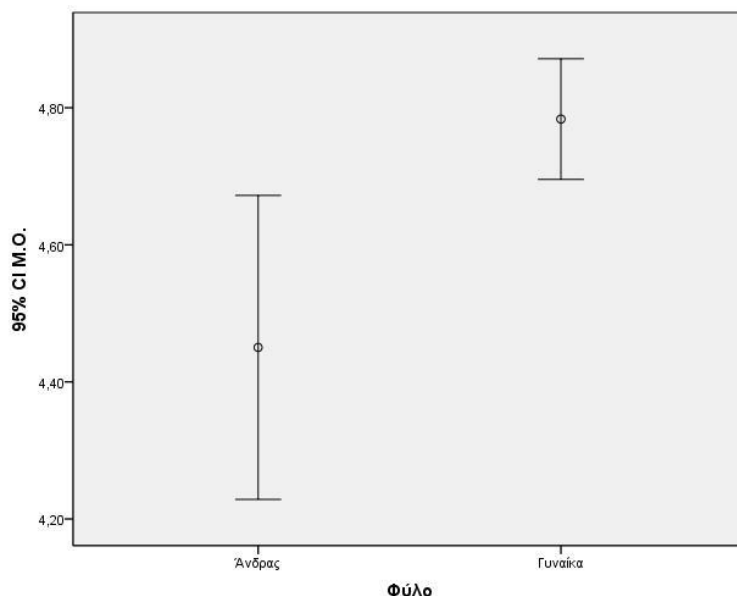
Τέλος, ο μέσος όρος της συνολικής κλίμακας της στοχαστικοκριτικής σκέψης στην επταβάθμια κλίμακα ήταν 4.74 ($SD = .89$, 95% CI [4.66 4.82]) για το ερώτημα των θετικών επιστημών και 4.79 ($SD = .90$, 95% CI [4.71 4.88]).

Σε ότι αφορά τα επίπεδα της στοχαστικοκριτικής πράξης ο μέσος όρος της προ-στοχαστικοκριτικής πράξης (pre-reflection practice) ήταν 2.06 ($SD = .52$, 95% CI [2.01 2.11]), της επιφανειακής στοχαστικοκριτικής πράξης (surface reflection practice) ήταν 2.66 ($SD = .45$, 95% CI [2.61 2.71]), της παιδαγωγικής στοχαστικοκριτικής πράξης (pedagogical reflection practice) ήταν 4.00 ($SD = .52$, 95% CI [3.94 4.05]) και της κριτικής στοχαστικοκριτικής πράξης (critical reflection practice) ήταν 3.78 ($SD = .52$, 95% CI [3.78 3.83]). Υψηλότερες, λοιπόν, τιμές παρατηρούνται σε ότι αφορά την παιδαγωγική στοχαστικοκριτική πράξη και την κριτική στοχαστικοκριτική πράξη.

7.7.3 Φύλο, Στοχαστικοκριτική Σκέψη και Στοχαστικοκριτική πράξη

Σε ό,τι αφορά στις διαφορές της στοχαστικοκριτικής σκέψης ανάμεσα στα δύο φύλα, ο μέσος όρος της αποτίμησης της συνολικής στοχαστικοκριτικής σκέψης στο ερώτημα των θετικών επιστημών εκ μέρους των γυναικών ($M = 4.78$, $SD = .88$) ήταν στατιστικά σημαντικά υψηλότερος ($t(446) = -2.505$, $p = .013$, $d = .38$) από των ανδρών ($M = 4.47$, $SD = .84$) με τη διαφορά τους (εικόνα 1) να κυμαίνεται σε επίπεδο εμπιστοσύνης 95% από .55 έως .07. Στο ερώτημα όμως των ανθρωπιστικών επιστημών ο μέσος όρος της αποτίμησης της συνολικής στοχαστικοκριτικής σκέψης εκ μέρους των γυναικών ($M = 4.81$, $SD = .89$) δεν διέφερε στατιστικώς σημαντικά ($t(443) = -.892$, $p = .389$) από των ανδρών ($M = 4.70$, $SD = .91$).

Γράφημα 15: Μέσοι όροι και CI της συνολικής στοχαστικοκριτικής σκέψης στο ερώτημα των θετικών επιστημών



Ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 εφαρμόστηκε για να διαπιστωθεί αν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ των επιλογών στα ερωτήματα και το φύλο. Η σχέση μεταξύ της 1ης επιλογής των τριών επιπέδων στοχαστικοκριτικής σκέψης στο ερώτημα των θετικών επιστημών και του φύλου δεν ήταν στατιστικώς σημαντική $\chi^2(2, N= 435) = 2.98, p = .226$. Επίσης η σχέση μεταξύ της 2ης επιλογής και του φύλου δεν ήταν στατιστικώς σημαντική $\chi^2(2, N= 431) = 3.47, p = .117$ ούτε και η σχέση μεταξύ της 3ης επιλογής και του φύλου $\chi^2(2, N= 399) = 2.84, p = .242$. Τέλος, η σχέση μεταξύ της 1ης επιλογής των τριών επιπέδων στοχαστικοκριτικής σκέψης στο ερώτημα των ανθρωπιστικών επιστημών και του φύλου δεν ήταν στατιστικώς σημαντική $\chi^2(2, N= 440) = 1.36, p = .508$, ούτε της 2ης επιλογής και του φύλου $\chi^2(2, N= 420) = .15, p = .926$, ούτε της 3ης επιλογής και του φύλου $\chi^2(2, N= 408) = 1.72, p = .424$.

Η διερεύνηση της σχέσης των επιλογών του επιπέδου στοχαστικοκριτικής σκέψης μεταξύ των δύο ερωτημάτων (θετικές και ανθρωπιστικές επιστήμες) δεν ανέδειξε στατιστικώς σημαντικές σχέσεις. Συγκεκριμένα η σχέση μεταξύ της πρώτης επιλογής στις θετικές επιστήμες και στις ανθρωπιστικές ήταν $rho(425) = .083, ns$, της δεύτερης επιλογής ήταν $rho(410) = .083, ns$ και της τρίτης $rho(410) = .021, ns$.

Σε ό,τι αφορά στις διαφορές της στοχαστικοκριτικής πράξης ανάμεσα στα δύο φύλα, ο μέσος όρος της αποτίμησης της προ-στοχαστικοκριτικής πράξης εκ μέρους των γυναικών ($M = 2.07, SD = .52$) δεν ήταν στατιστικά σημαντικά υψηλότερος ($t(74) = .722, p = .472$) από των ανδρών ($M = 2.13, SD = .61$). Επίσης δεν ήταν στατιστικά σημαντικά υψηλότερος α) ($t(415) = .932, p = .422$) ο μέσος όρος της αποτίμησης της επιφανειακής στοχαστικοκριτικής πράξης των γυναικών ($M = 2.69, SD = .45$) από των

ανδρών ($M = 2.72, SD = .50$), β) ($t(415) = .932, p = .422$) και ο μέσος όρος της αποτίμησης της κριτικής στοχαστικοκριτικής πράξης των γυναικών ($M = 3.77, SD = .52$) από των ανδρών ($M = 3.68, SD = .49$). Από την άλλη ο μέσος αποτίμησης της παιδαγωγικής στοχαστικοκριτικής πράξης των γυναικών ($M = 4.02, SD = .51$) ήταν στατιστικά σημαντικά υψηλότερος α) ($t(414) = -2.290, p = .023, d = .22$) από των ανδρών ($M = 3.85, SD = .55$).

7.7.4 Διδακτική Εμπειρία, Στοχαστικοκριτική Σκέψη και Στοχαστικοκριτική πράξη

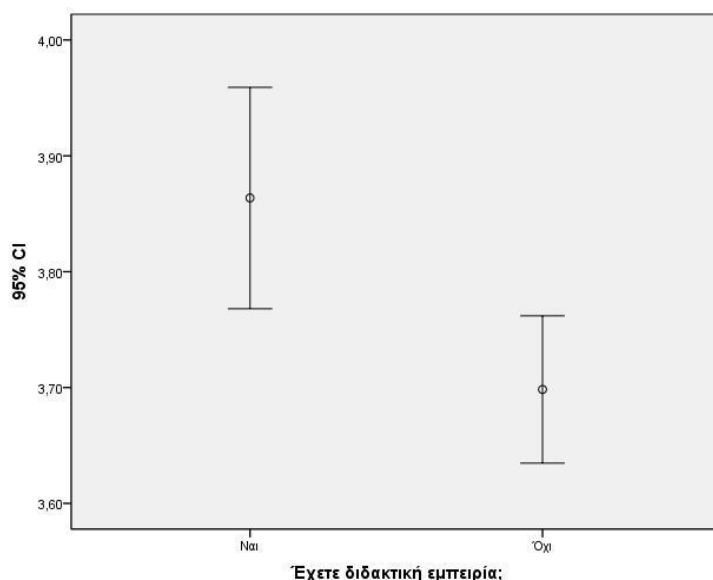
Σε ό,τι αφορά στις διαφορές της στοχαστικοκριτικής σκέψης ανάμεσα σε αυτούς που είχαν και σε αυτούς που δεν είχαν διδακτική εμπειρία, ο μέσος όρος της αποτίμησης της συνολικής στοχαστικοκριτικής σκέψης στο ερώτημα των θετικών επιστημών εκ μέρους αυτών που είχαν εμπειρία ($M = 4.85, SD = .92$) δεν ήταν στατιστικά σημαντικά υψηλότερος ($t(376) = -2.675, p = .150$), αυτών που δεν είχαν ($M = 4.70, SD = .85$). Επίσης ο μέσος όρος της αποτίμησης της συνολικής στοχαστικοκριτικής σκέψης στο ερώτημα των ανθρωπιστικών επιστημών εκ μέρους αυτών που είχαν εμπειρία ($M = 4.73, SD = .86$) δεν ήταν στατιστικά σημαντικά υψηλότερος ($t(373) = -.301, p = .764$), αυτών που δεν είχαν ($M = 4.76, SD = .91$).

Ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 εφαρμόστηκε για να διαπιστωθεί αν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ των επιλογών της στοχαστικοκριτικής σκέψης και τη διδακτική εμπειρία. Η σχέση μεταξύ της 1ης επιλογής των τριών επιπέδων στοχαστικοκριτικής σκέψης στο ερώτημα των θετικών επιστημών και της διδακτικής εμπειρίας ήταν στατιστικώς σημαντική $\chi^2(2, N = 366) = 6.38, p = .041$ αλλά μικρή ($\phi_c = .132, p = .041$). Αντίθετα η σχέση μεταξύ της 1ης επιλογής των τριών επιπέδων στοχαστικοκριτικής σκέψης στο ερώτημα των ανθρωπιστικών επιστημών και της διδακτικής εμπειρίας δεν ήταν στατιστικώς σημαντική $\chi^2(2, N = 371) = 2.51, p = .284$.

Σε ό,τι αφορά στις διαφορές της στοχαστικοκριτικής πράξης ανάμεσα σε αυτούς που είχαν και σε αυτούς που δεν είχαν διδακτική εμπειρία, ο μέσος όρος της αποτίμησης της προ-στοχαστικοκριτικής πράξης εκ μέρους αυτών που είχαν εμπειρία ($M = 2.02, SD = .49$) δεν ήταν στατιστικά σημαντικά υψηλότερος ($t(345) = -1.657, p = .098$) από αυτούς που δεν είχαν ($M = 2.12, SD = .55$).

Επίσης δεν ήταν στατιστικά σημαντικά υψηλότερος α) ($t(349) = -.860, p = .390$) ο μέσος όρος της αποτίμησης της επιφανειακής στοχαστικοκριτικής πράξης των εμπειρών ($M = 2.64, SD = .46$) από τους μη εμπειρούς ($M = 2.69, SD = .46$), β) ($t(345) = 1.857, p = .064$) ο μέσος όρος της αποτίμησης της παιδαγωγικής στοχαστικοκριτικής πράξης των εμπειρών ($M = 4.06, SD = .52$) από των μη εμπειρών ($M = 3.95, SD = .51$). Από την άλλη ο μέσος αποτίμησης της κριτικής στοχαστικοκριτικής πράξης των εμπειρών ($M = 3.86, SD = .48$) ήταν στατιστικά σημαντικά υψηλότερος ($t(348) = 2.771, p = .006, d = .32$) από των μη εμπειρών ($M = 3.70, SD = .51$) (Πίνακας 3).

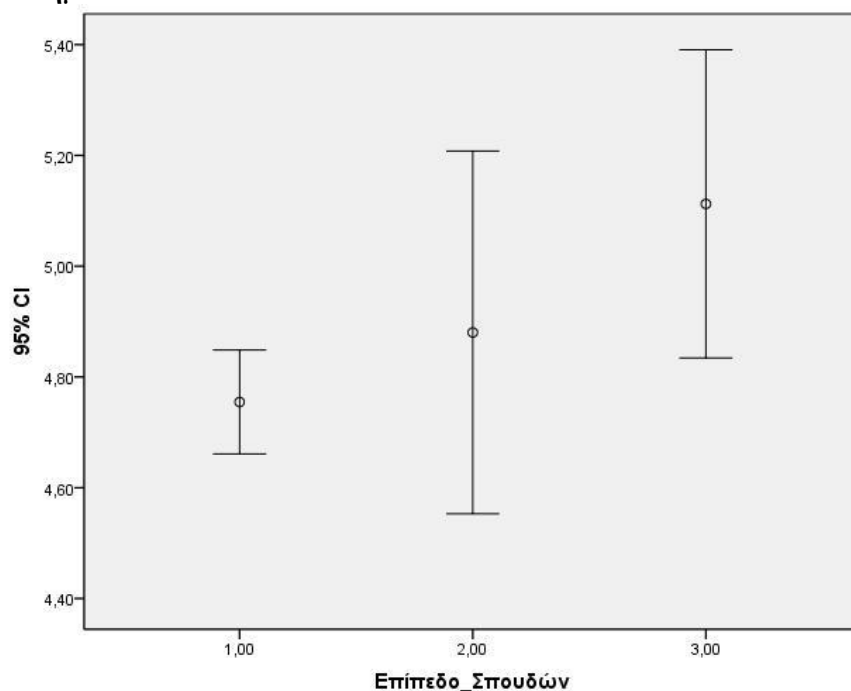
Γράφημα 16: Μέσοι όροι και CI της κριτικής στοχαστικοκεντρικής πράξης των εμπειρών και μη.



7.7.5 Επίπεδο Σπουδών, Στοχαστικοκριτική Σκέψη και Στοχαστικοκριτική πράξη

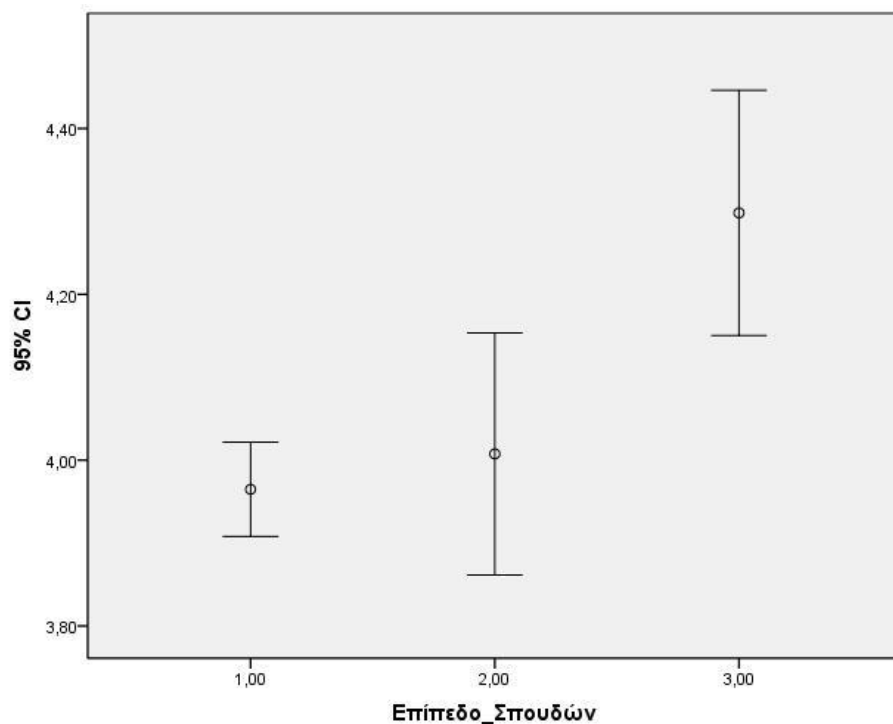
Οι διαφορές της συνολικής στοχαστικοκριτικής σκέψης ως προς το επίπεδο σπουδών (φοιτητές, βασικό πτυχίο, μεταπτυχιακό) διερευνήθηκαν με την ανάλυση διακύμανσης κατά ένα παράγοντα (One-Way Anova). Τα αποτελέσματα δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($F_{(2, 432)} = .407, p = .666$) στο ερώτημα των θετικών επιστημών, αλλά στο ερώτημα των ανθρωπιστικών επιστημών έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($F_{(2, 429)} = 3.158, p = .043, \eta^2 = .027$). Χρησιμοποιήθηκε το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων του Tukey το οποίο έδειξε ότι ο μέσος όρος των φοιτητών ($M = 4.75, 95\% CI [4.66, 4.85]$) διέφερε στατιστικώς σημαντικά από τον μέσο όρο όσων είχαν μεταπτυχιακό τίτλο ($M = 5.11, 95\% CI [4.83, 5.39]$).

Γράφημα 17: Μέσοι όροι και CI στοχαστικοκριτικής σκέψης στο ερώτημα των ανθρωπιστικών επιστημών ανά επίπεδο σπουδών



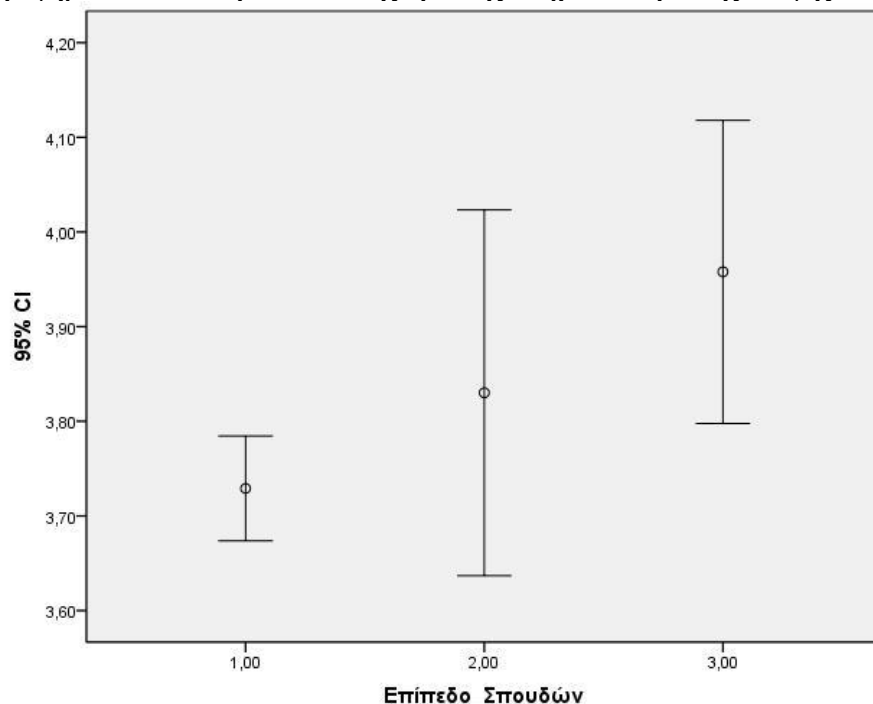
Οι διαφορές των τεσσάρων επιπέδων της στοχαστικοκριτικής πράξης ως προς το επίπεδο σπουδών διερευνήθηκαν επίσης με την ανάλυση διακύμανσης κατά ένα παράγοντα (One-Way Anova). Τα αποτελέσματα για την προ-στοχαστικοκριτική πράξη έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($F_{(2, 399)} = 4.707, p = .010 \eta^2 = .023$). Το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων του Tukey έδειξε ότι ο μέσος όρος των φοιτητών ($M = 2.10, 95\% CI [2.04, 2.16]$) διέφερε στατιστικώς σημαντικά από τον μέσο όρο όσων είχαν μεταπτυχιακό τίτλο ($M = 1.83, 95\% CI [1.70, 1.95]$). Επίσης για την παιδαγωγική έδειξαν στοχαστικοκριτική πράξη έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($F_{(2, 400)} = 7.636, p = .001 \eta^2 = .036$) με το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων του Tukey να δείχνει ότι ο μέσος όρος των φοιτητών ($M = 3.96, 95\% CI [3.91, 4.02]$) διαφέρει στατιστικώς σημαντικά από τον μέσο όρο όσων είχαν μεταπτυχιακό τίτλο ($M = 4.30, 95\% CI [4.15, 4.44]$) αλλά και τον μέσο όρο των πτυχιούχων βασικών σπουδών ($M = 4.01, 95\% CI [3.86, 4.15]$) να διαφέρει στατιστικώς σημαντικά από τον μέσο όρο όσων είχαν μεταπτυχιακό τίτλο (πίνακας 5).

Γράφημα 18: Μέσοι όροι και CI της παιδαγωγικής στοχαστικοκριτικής σκέψης ανά επίπεδο σπουδών



Για την κριτική στοχαστικοκριτική πράξη τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($F_{(2, 402)} = 3.804, p = .023 \eta^2 = .018$) με το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων του Tukey να δείχνει ότι ο μέσος όρος των φοιτητών ($M = 3.73, 95\% CI [3.67, 3.78]$) διαφέρει στατιστικώς σημαντικά από τον μέσο όρο όσων είχαν μεταπτυχιακό τίτλο ($M = 3.96, 95\% CI [3.80, 4.12]$). Από την άλλη, για την επιφανειακή στοχαστικοκριτική πράξη τα αποτελέσματα δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($F_{(2, 403)} = 2.928, p = .055$).

Γράφημα 19: Μέσοι όροι και CI της κριτικής στοχαστικοκριτικής σκέψης ανά επίπεδο σπουδών



Από την ανάλυση διακύμανσης ως προς δύο παράγοντες, το φύλο και τη διδακτική εμπειρία, όσον αφορά στην προ-στοχαστικοκριτική πράξη δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο παραγόντων ($F_{(1, 343)} = .159, p = .690$). Επίσης δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο παραγόντων όσον αφορά στην επιφανειακή στοχαστικοκριτική πράξη ($F_{(1, 347)} = .001, p = .981$) στην παιδαγωγική στοχαστικοκριτική πράξη ($F_{(1, 343)} = .530, p = .467$) και στην κριτική στοχαστικοκριτική πράξη ($F_{(1, 346)} = .021, p = .886$).

Τέλος, οι συσχετίσεις των βαθμών των τεσσάρων επιπέδων της στοχαστικοκριτικής πράξης και του συνολικού βαθμού των επιπέδων της στοχαστικοκριτικής σκέψης παρουσιάζονται στον πίνακα 17. Τα αποτελέσματα έδειξαν μικρή, αλλά στατιστικώς σημαντική συσχέτιση μόνο μεταξύ της στοχαστικοκριτικής σκέψης στο ερώτημα των ανθρωπιστικών επιστημών με την παιδαγωγική στοχαστικοκριτική πράξη ($r = .157, p = .002$) και με την κριτική στοχαστικοκριτική πράξη ($r = .175, p = .000$).

Πίνακας 18: Δείκτης συσχέτισης στοχαστικοκριτικής σκέψης και πράξης

		Συνολική βαθμολογία επιπέδων στοχαστικοκριτικής σκέψης στο 1ο ερώτημα	Συνολική βαθμολογία επιπέδων στοχαστικοκριτικής σκέψης στο 2ο ερώτημα
Προ-στοχαστικοκριτική Πράξη	Pearson <i>r</i>	-,004	-,087
	Sig. (2-tailed)	,929	,082
Επιφανειακή στοχαστικοκριτική πράξη	Pearson <i>r</i>	-,019	-,092
	Sig. (2-tailed)	,705	,064
Παιδαγωγική στοχαστικοκριτική πράξη	Pearson <i>r</i>	,060	,157**
	Sig. (2-tailed)	,228	,002
Κριτική στοχαστικοκριτική πράξη	Pearson <i>r</i>	,026	,175**
	Sig. (2-tailed)	,607	,000

* Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο .05 (δίπλευρη)

** Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο .001 (δίπλευρη)

7.8 Συζήτηση

7.8.1 Συζήτηση για την έρευνα με ημιδομημένη συνέντευξη

Το μοντέλο αξιολόγησης της στοχαστικοκριτικής σκέψης των King και Kitchener (1994) αποτελεί ένα μέσο δια του οποίου μπορεί κανείς να ανιχνεύσει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τις διλημματικές καταστάσεις (ή αδυνατούν να τις αντιληφθούν ως τέτοιες), αλλά και προσφέρει ένα θεωρητικό πλαίσιο αναφοράς ώστε τα διλήμματα αυτά να γίνονται αφορμή για μάθηση, πάντοτε με την κατάλληλη υποστήριξη. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτού του θεωρητικού μοντέλου, ο τρόπος με τον οποίο ένας εκπαιδευτικός προσεγγίζει μη-καλώς δομημένες προβληματικές καταστάσεις στην καθημερινή του διδακτική πράξη επηρεάζεται από τις πεποιθήσεις του για τη γνώση και τον τρόπο που αιτιολογεί τις πεποιθήσεις τους αυτές. Το ίδιο μοντέλο τοποθετεί τις πεποιθήσεις αυτές σε ένα συνεχές από στάδια, ενώ υπάρχει η δυνατότητα

προόδου. Το να επαναπροσδιοριστούν οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί μέσα από αυτό το μοντέλο σημαίνει ότι πιθανόν να βρεθεί τρόπος να παρασχεθεί σημαντική βοήθεια στον τρόπο που αντιμετωπίζουν τα καθημερινά διλήμματα της διδακτικής πράξης μέσα στην τάξη. Αυτή τη βασική σκέψη προσπάθησε να αναδείξει η ποιοτική έρευνα, αλλά και να συμπληρώσει την ποσοτική έρευνα αναδεικνύοντας με τρόπο ποιοτικό αντιλήψεις και πεποιθήσεις ανά στάδιο στις οποίες θα μπορούσαν να υπάρχουν διαφοροποιήσεις με τις αντίστοιχες έρευνες στο εξωτερικό λόγω πολιτισμικών διαφορών.

Η ίδια η φύση της ποιοτικής έρευνας με τη μελέτη περιπτώσεων αποκλείει την ευρεία γενίκευση των ευρημάτων, αλλά κοινά θέματα που βρέθηκαν στην ανάλυση των συνεντεύξεων δύνανται να παρουσιαστούν.

Η διαδικασία της ανάλυσης έδειξε ότι οι συμμετέχοντες μερικές φορές αντιμετώπιζαν πολλαπλά διλήμματα (το ένα μέσα στο άλλο), αναγνώριζαν δηλαδή την πολυπλοκότητα της διδακτικής πράξης σε πραγματικές συνθήκες. Η συζήτηση με τους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς έδειξε ξεκάθαρα ότι κατά την πρακτική τους άσκηση αντιμετωπίζουν σοβαρά και πολύπλοκα διλήμματα, στα οποία φαίνεται οι αποφάσεις του εκπαιδευτικού να έχουν βαρύνουσα σημασία. Αυτό αποτελεί έναν επιπρόσθετο λόγο για τον οποίο έχει ιδιαίτερη σημασία να γίνει κατανοητός ο τρόπος που αντιλαμβάνονται τις προβληματικές αυτές καταστάσεις οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί, η επιχειρηματολογία που χρησιμοποιούν για να τεκμηριώσουν τις απόψεις τους και η πορεία δράσης που αναλαμβάνουν για να δώσουν λύση στο εκάστοτε δίλημμα.

Κατά τη συνέντευξη δόθηκε σημασία σε μόνο μία προβληματική/διλημματική κατάσταση την οποία καλούνταν να επιλέξουν οι συμμετέχοντες. Παρόλα αυτά ήταν σαφές πως οι ασκούμενοι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν περισσότερες διλημματικές καταστάσεις κατά την πρακτική τους άσκηση. Επίσης, είναι πολύ πιθανόν να μην επέλεξαν το σοβαρότερο ζήτημα που αντιμετώπισαν προς συζήτηση, αλλά να επέλεξαν από εκείνα τα ζητήματα που τους έκαναν να αισθάνονται πιο άνετα. Επειδή, ακριβώς, σκοπός της συνέντευξης δεν ήταν να εξαντλήσει τις διλημματικές καταστάσεις που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί, αλλά μάλλον να τις προσεγγίσει μέσα από το μοντέλο αξιολόγησης της στοχαστικοκριτικής σκέψης σκοπίμως δεν γίνεται παρουσίαση και ανάλυση αυτών καθ' εαυτών των προβληματικών καταστάσεων αν και οι περισσότερες από αυτές εμπίπτουν στα ήδη γνωστά ζητήματα από τη βιβλιογραφία όπως: (α) διαχείριση της τάξης (π.χ. Pilarski,

1994· Mastrilli, 1999), (β) θεμελιώδη ερωτήματα περί τη διδακτική (π.χ. Hamilton, 1999· Moore, 2003), (γ) διαχείριση της πολυπολυτισμικότητας της τάξης (π.χ. Barry & Lechner, 1995· Taylor & Sobel, 2001), και (δ) επαγγελματική ταυτότητα, σχέσεις και ανάπτυξη (π.χ. Guillaume & Rudney, 1993· Vacc, 1993).

Είναι προφανές, λοιπόν, ότι υπάρχουν κάποιες διλημματικές καταστάσεις οι οποίες αποτελούν κοινό τόπο για όσους συμμετέχουν σε πρακτική άσκηση κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους, παρόλα αυτά, οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί στοιχειοθέτησαν με τρόπο μοναδικό τις προσωπικές διλημματικές τους καταστάσεις, λαμβάνοντας υπόψη τις ειδικές συνθήκες που επικρατούσαν κάθε φορά. Όσοι υποστηρίζουν τις πρακτικές ασκήσεις των φοιτητών πρέπει να μπορούν να τους βοηθήσουν στους προβληματισμούς τους αυτούς, κάτι που, όμως, είναι πρακτικά αδύνατον αν δεν κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν το πρόβλημα οι ασκούμενοι κάθε φορά.

Λαμβάνοντας υπόψη την ανάλυση των συνεντεύξεων οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που κάνουν πρακτική άσκηση βρίσκονται στο στάδιο 2, το στάδιο 3 ή το στάδιο 4 ενώ ελάχιστοι αγγίζουν το στάδιο 5 του μοντέλου αξιολόγησης της στοχαστικοκριτικής σκέψης των King και Kitchener (1994). Το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες βρέθηκαν για διαφορετικά διλήμματα να κινούνται σε διαφορετικό στάδιο στοχαστικοκριτικής σκέψης είναι σε συμφωνία με τη θεωρία που προβλέπει ότι κάποιος μπορεί να λειτουργεί σε διαφορετικά στοχαστικοκριτικά στάδια σε δεδομένη χρονική στιγμή (King & Kitchener, 1994) και, επίσης, είναι σύμφωνο με την έρευνα που θέλει τα χαρακτηριστικά στάδια για αυτές τις ηλικίες κάπου ανάμεσα στο 3 και το 4 (King & Kitchener, 2002· 2004: 654)

Στον πίνακα 13 παρουσιάζονται τα εντυπωσιακά υψηλά ποσοστά συσχετίσεων ανάμεσα στα στάδια των διαφόρων διλημματικών προβλημάτων του RJI και της διλημματικής κατάστασης από την πρακτική άσκηση. Από την ποιοτική ανάλυση των συνεντεύξεων, όμως, προκύπτει η ανάδειξη ορισμένων γενικότερων διαστάσεων που φαίνεται να παίζουν καθοριστικό ρόλο για τις διλημματικές καταστάσεις και είναι κοινά ανάμεσα στις ερωτήσεις του RJI και τη διλημματική κατάσταση της πρακτικής άσκησης όπως:

(α) **Η γνωστική πολυπλοκότητα**, υπό την έννοια της ικανότητας του ατόμου να αναγνωρίζει τα πολύπλοκα ζητήματα. Οι συμμετέχοντες σε αυτήν την έρευνα άλλοτε ήταν ικανοί και άλλοτε αδυνατούσαν να αναγνωρίσουν την πολυπλοκότητα των ζητημάτων που τέθηκαν στη συνέντευξη ή αντιμετώπισαν στην πρακτική τους

άσκηση. Αρκετές φορές έμεναν στο τεχνοκρατικό επίπεδο της στοχαστικοκριτικής σκέψης ή δεν προβληματίζονταν καθόλου αναφέροντας τι πήγε καλά ή δεν πήγε μέσα στην τάξη. Σε κάποιες περιπτώσεις μπορούσαν να διακρίνουν μία πολυπλοκότητα στο ζήτημα αναγνωρίζοντας συστημικούς παράγοντες ή κάνοντας αναφορές σε γενικότερα ζητήματα της επιστήμης.

(β) **Ο τρόπος σκέψης**, υπό την έννοια του τρόπου με τον οποίο προσπαθούν να χρησιμοποιήσουν τη λογική τους όταν προσπαθούν να δώσουν λύση σε μια διλημματική κατάσταση ή όταν επιχειρηματολογούν για μία τους θέση. Σε αρκετές περιπτώσεις οι συμμετέχοντες στην έρευνα αναγνώρισαν τη σημασία των αποδεικτικών στοιχείων προκειμένου να διαμορφώσουν γνώμη και να δικαιολογήσουν τη στάση τους για κάποιο ζήτημα. Παρόλα αυτά δεν φάνηκαν εξοικειωμένοι με τα ζητήματα που ενέχει η χρήση αποδεικτικών στοιχείων, ενώ μερικές φορές η λογική τους είχε αντιφάσεις. Ακριβώς επειδή με τη χρήση της κοινής λογικής και των αποδεικτικών στοιχείων που είχαν στη διάθεσή τους δε μπορούσαν να οδηγηθούν σε ασφαλή συμπεράσματα πολύ συχνά ανέφεραν ότι ο καθένας έχει δικαίωμα να διατηρεί τη γνώμη του, αφήνοντας να εννοηθεί ότι χρησιμοποίησαν το «ένστικτό» τους για κάποιες διδακτικές τους αποφάσεις.

(γ) **Το «ανοιχτό» πνεύμα**, υπό την έννοια της ετοιμότητας κάποιου να έρθει σε επαφή και διάλογο με διαφορετικές απόψεις και πεποιθήσεις καθώς και τον τρόπο με τον οποίο εξετάζει και αντιμετωπίζει τις απόψεις και πεποιθήσεις αυτές. Σε αυτήν την έρευνα δεν ήταν όλοι οι συμμετέχοντες έτοιμοι να διαχειριστούν διαφορετικές απόψεις όταν τους προσφέρονταν εναλλακτικές προσεγγίσεις για τις ενέργειές τους μέσα στην τάξη. Αυτό οδηγούσε είτε σε ανελαστικότητα στις διδακτικές τους επιλογές, είτε σε αδυναμία λήψης απόφασης σχετικά με το ποια δράση είναι καλύτερη.

(δ) **Η άποψη για τη φύση της γνώσης**, υπό την έννοια της πεποίθησης για το κατά πόσον υπάρχει βεβαιότητα στη γνώση και τον τρόπο που μπορούμε να γνωρίσουμε την πραγματικότητα. Σε αρκετές περιπτώσεις οι συμμετέχοντες θεώρησαν ότι η πραγματικότητα είναι γνωστή με βεβαιότητα, ενώ σε λιγότερες περιπτώσεις θεώρησαν ότι η γνώση μας για την πραγματικότητα είναι αβέβαιη. Συχνά θεωρούσαν ότι υπάρχει μία σωστή απάντηση για τη διλημματική κατάσταση που αντιμετώπιζαν, την οποία θα μπορούσαν να μάθουν είτε μιλώντας με, είτε παρατηρώντας κάποιον από τους παλιότερους δασκάλους, είτε ρωτώντας κάποιον που κατείχε τη γνώση. Στις περιπτώσεις που αναγνώριζαν την αβεβαιότητα της

γνώσης φαίνονταν να αισθάνονται άβολα με τη λήψη απόφασης, λόγω ακριβώς αυτής της αβεβαιότητας, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις ανέφεραν ότι η γνώση είναι υποκειμενική. Πολλές φορές οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι η μία άποψη είναι σωστή και η άλλη λάθος, και αγωνίζονταν να βρουν τις «σωστές» απαντήσεις για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Αρκετοί ανέφεραν ότι ο καθένας έχει δικαίωμα να διατηρεί τις απόψεις του επειδή υπάρχει αβεβαιότητα για το συγκεκριμένο θέμα, ενώ λίγοι συμμετέχοντες σε ορισμένα ζητήματα αναγνώρισαν ότι είναι ακατάλληλη ή αδύνατη η προσέγγιση της γνώσης υπό τους όρους «σωστού» ή «λάθους».

(δ) *Επιχειρηματολογία*, υπό την έννοια του κατά πόσον είναι αιτιολογημένες με επιχειρηματολογία οι γνώσεις, οι πεποιθήσεις και οι αποφάσεις. Σε κάποιες περιπτώσεις υπήρχε ισχυρή επιχειρηματολογία στηριγμένη σε αποδεικτικά στοιχεία, θεωρίες και απόψεις, άλλες φορές υπήρχε αδυναμία να γίνει κάτι τέτοιο.

Ένα επιπλέον ενδιαφέρον εύρημα από την ποιοτική έρευνα είναι η αδυναμία σύνδεσης των θεωρητικών γνώσεων που έχουν αποκομίσει οι συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια των σπουδών τους με τη διδακτική πράξη. Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων αδυνατεί να συνδέσει κάποια από τις γνωστές θεωρίες με τη διλημματική κατάσταση που αντιμετωπίζουν στη διδακτική πράξη, ενώ στις ελάχιστες περιπτώσεις που γίνεται αναφορά σε κάποια θεωρία υπάρχει αδυναμία εξεύρεσης έστω και μίας εναλλακτικής λύσης από τη θεωρία αυτή.

Τα αρχικά συναισθήματα που αναφέρουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα σχετικά με τη διλημματική κατάσταση που αντιμετώπισαν στην πρακτική τους άσκηση είναι στην πλειοψηφία τους αρνητικά, αρχικά τουλάχιστον. Κάποιοι από τους συμμετέχοντες φαίνεται εκ των υστέρων να έχουν θετικά συναισθήματα για το γεγονός, ενώ κάποιοι συνεχίζουν να διατηρούν αρνητικά συναισθήματα αρκετό καιρό μετά, κάτι που αποδεικνύει το έντονο στρες το οποίο υπέστησαν. Είναι προφανές ότι η υποστήριξη κατά τη διάρκεια των πρακτικών ασκήσεων είναι ζωτικής σημασίας. Σχεδόν κανένας δεν καταφέρνει να συμπεριλάβει τα συναισθήματά του κατά τη λήψη απόφασης για την αντιμετώπιση της διλημματικής κατάστασης.

Τέλος, ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχουν οι πόροι στους οποίους προσφεύγουν οι συμμετέχοντες της έρευνας προκειμένου να βρουν νέες πληροφορίες και να αναπλαισιώσουν τη διλημματική κατάσταση που αντιμετωπίζουν ώστε να δώσουν μία αποτελεσματική λύση. Τις περισσότερες φορές πρόκειται για πρόσωπα του στενού προσωπικού κύκλου (συγγενείς και φίλοι) ή παλαιότερους δασκάλους ή και συνδυασμό των δύο.

7.8.2 Συζήτηση για την έρευνα με ερωτηματολόγιο

Η περισσότερη σχετική έρευνα τις τελευταίες δύο δεκαετίες έχει εστιάσει στις επιστημολογικές παραδοχές ενώ υπάρχει διαφωνία για το ποιες διαστάσεις (π.χ. βεβαιότητα της γνώσης, πολυπλοκότητα της γνώσης) είναι γνήσια επιστημολογικές και ποιες (π.χ. έμφυτη ικανότητα) αποτελούν μη-επιστημολογικές διαστάσεις (Schraw & Olafson, 2008). Η Schommer (1990) ανέπτυξε το Επιστημολογικό Ερωτηματολόγιο (Epistemological Questionnaire) για να αξιολογήσει τις διαστάσεις που είναι πανομοιότυπες με αυτές του EBI, ένα ερωτηματολόγιο 62 ερωτήσεων το οποίο έχει χρησιμοποιηθεί αρκετά τις τελευταίες δύο δεκαετίες σε έρευνες (π.χ. Chan & Elliott, 2004· Kardash & Scholes, 1996· Schommer-Aikins, 2002). Εκτός από το γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο αυτό ήταν υπερβολικά μεγάλο σε έκταση για να χρησιμοποιηθεί στην παρούσα έρευνα έχει δώσει και απροσδόκητα αποτελέσματα, π.χ. οι παραγοντικές αναλύσεις του έδιναν συχνά λιγότερους από πέντε παράγοντες (Hofer, 2001· Schraw et al., 2002) ενώ υπήρχαν και περιπτώσεις που εμφανίστηκαν παράγοντες που δεν είχαν προβλεφτεί από τη Schommer (1990). Εκτός όλων αυτών συχνά οι παράγοντες στις αναλύσεις παρουσιάζονταν να έχουν μικρό αριθμό ερωτήσεων που είχαν ανεκτές φορτώσεις επί των παραγόντων και, τέλος, οι αναλύσεις εξηγούσαν μόνο ένα μικρό μέρος της διακύμανσης (25%-30%) με αποτέλεσμα να εγείρονται ανησυχίες για την εγκυρότητα κατασκευής του ερωτηματολογίου (Schraw & Olafson, 2008).

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα ανωτέρω προτιμήθηκε η τροποποιημένη εκδοχή του ερωτηματολογίου «Ερωτηματολόγιο Απογραφής των Επιστημολογικών Παραδοχών» (Epistemic Belief Inventory ή για λόγους συντομίας EBI) (Schraw et al., 2002) η οποία προσπαθούσε να αντιμετωπίσει τα παραπάνω ήδη γνωστά προβλήματα και το οποίο αποτελούνταν από μόλις 28 ερωτήσεις. Παρόλα αυτά και σε αυτό το ερωτηματολόγιο τα επίπεδα αξιοπιστίας παρέμεναν αρκετά χαμηλά (.50-0.65), τα αποτελέσματα ποίκιλλαν ανάλογα με το φύλο και την ηλικία, ενώ ακόμα και αυτή η εκδοχή του ερωτηματολογίου εξηγούσε μικρό μέρος της διακύμανσης (<40%) (Schraw & Olafson, 2008).

Επομένως, δεν είναι παράξενο που στην ελληνική εκδοχή του το προαναφερθέν ερωτηματολόγιο έδωσε χαμηλές τιμές για την εσωτερική του συνέπεια. Εξάλλου οι περισσότερες έρευνες για τις επιστημολογικές παραδοχές έχουν διεξαχθεί με φοιτητές στις Η.Π.Α. ενώ η δημιουργία των μοντέλων έγινε βασιζόμενη

σε ένα πληθυσμό που δε μπορεί να χαρακτηριστεί αντιπροσωπευτικός (λευκοί άνδρες που φοιτούσαν σ' ένα από τα καλύτερα πανεπιστήμια της εποχής – Harvard) ενώ η γενίκευση των αποτελεσμάτων των πρώτων ερευνών έχει αποδειχτεί προβληματική ακόμα και εντός των Η.Π.Α. (Hofer, 2008). Οι πολιτισμικές διαφορές μπορεί να εξηγήσουν τον διαφορετικό τρόπο που λειτούργησε στο ελληνικό δείγμα το ερωτηματολόγιο, διότι μπορεί οι ευρωπαϊκές έρευνες -εκεί είναι που λαμβάνει χώρα ο κύριος όγκος της έρευνας πλέον- να αναφέρουν παραπλήσια αποτελέσματα (Braten & Stromso, 2006· Mason, 2001, 2003) όμως, δεν είναι καθόλου βέβαιο ότι παρόμοιες σχέσεις στις νοητικές κατασκευές θα πρέπει να αναμένονται σε άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα, ειδικά αν λάβει κανείς υπόψη τις διαφορές που υπάρχουν από πολιτισμό σε πολιτισμό αναφορικά με το τι σημαίνει το να γνωρίζεις και να μαθαίνεις (Li, 2003· Tweed & Lehman, 2002· Hofer 2008). Υπάρχει, εξάλλου, ένας όλο και αυξανόμενος αριθμός μελετών που συμπεραίνουν ότι η δομή των παραγόντων των ψυχομετρικών εργαλείων που έχουν αναπτυχθεί στις Η.Π.Α. δεν είναι ίδια με αυτήν που υπάρχει σε άλλα πλαίσια, γι' αυτό και η απλή μετάφραση των ψυχομετρικών εργαλείων είναι πολύ πιθανόν να μη δίνει ικανοποιητικά ερευνητικά αποτελέσματα (Chan & Elliot, 2002· Youn, 2000).

Το ερωτηματολόγιο της στοχαστικοκριτικής πράξης, παρόλα αυτά, παρουσίασε πολύ υψηλούς δείκτες εσωτερικής συνέπειας, ενώ ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι δείκτες γραμμικής συσχέτισης των διαφόρων επιπέδων στοχαστικοκριτικής πράξης. Από τους τελευταίους συνάγεται ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στην προ-στοχαστικοκριτική και την επιφανειακή στοχαστικοκριτική πράξη, όπως και θετική συσχέτιση ανάμεσα στην παιδαγωγική στοχαστικοκριτική και την κριτική στοχαστικοκριτική πράξη. Αντίθετα οι συσχετίσεις ανάμεσα στις δύο πρώτες και τις δύο τελευταίες είναι όλες αρνητικές. Φαίνεται λοιπόν ότι το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για τη στοχαστικοκριτική πράξη εστιάζει κατά καιρούς είτε στα δύο πρώτα επίπεδα, είτε στα δύο επόμενα με επακόλουθη μείωση του ενδιαφέροντος για τα επίπεδα από τα οποία απομακρύνεται το ενδιαφέρον. Το συγκεκριμένο εργαλείο μόλις πρόσφατα έχει αρχίσει να χρησιμοποιείται στην επιστημονική έρευνα γι' αυτό και είναι περιορισμένα τα δεδομένα από άλλες αντίστοιχες έρευνες ενώ πολλές φορές χρησιμοποιείται ως αναλυτικό εργαλείο και όχι ως ψυχομετρικό (Mackay & Tymon, 2013).

Αναφορικά με το Ερωτηματολόγιο των Ζητημάτων της Επικαιρότητας, τμήμα του οποίου χρησιμοποιήθηκε σε αυτήν την έρευνα θα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι οι συμμετέχοντες, όπως προβλέπει η θεωρία, δε λειτουργούν αποκλειστικά σε ένα συγκεκριμένο στάδιο, αλλά σε διάφορα στάδια (King & Kitchener, 1994). Επομένως, η μέτρηση της στοχαστικοκριτικής σκέψης στην παρούσα έρευνα δεν αποτελεί παρά ένα στιγμιότυπο ενός συμμετέχοντα μία συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Επιπροσθέτως, η στοχαστικοκριτική σκέψη βελτιώνεται ως αποτέλεσμα της εκπαίδευσης που έχουν δεχθεί οι συμμετέχοντες, αλλά είναι δύσκολο να εκτιμηθεί ο ρόλος που έχει παίζει η εκπαίδευση στο μετρήσιμο αποτέλεσμα. Επιπλέον, το αριθμητικό αποτέλεσμα του ερωτηματολογίου μετράει ένα λειτουργικό επίπεδο στοχαστικοκριτικής σκέψης, αλλά όχι το βέλτιστο επίπεδο απόδοσης της στοχαστικοκριτικής σκέψης (King, Lindsay, & Brown, n.d.).

Ένας επιπρόσθετος περιορισμός αυτής της έρευνας είναι η χρήση ενός σκόπιμου δείγματος, κατά την κρίση του ερευνητή (judgement sample), εθελοντών από τους φοιτητές του Π.Τ.Δ.Ε. Αθηνών που προσφέρθηκαν να συμμετέχουν στην έρευνα (MacMilan, 2011· Deming, 1990: 31). Επομένως τα αποτελέσματα της έρευνας χρειάζονται ιδιαίτερη προσοχή κατά τη γενίκευσή τους.

Έχουν γίνει περισσότερες από 30 μελέτες για τη στοχαστικοκριτική σκέψη με τη χρήση της συνέντευξης RJI ή του Ερωτηματολόγιο των Ζητημάτων της Επικαιρότητας RCI (Boyd, 2005) κατά τις οποίες εξετάστηκαν πολλές μεταβλητές που πιθανόν να αλληλεπιδρούν με τη στοχαστικοκριτική σκέψη όπως ο χρόνος, η ηλικία, έτη σπουδών, τίτλοι σπουδών, είδος σπουδών, φύλο, εθνικότητα, κριτική σκέψη, ευφυΐα ακόμα και προσωπικότητα (King & Kitchener, 2002).

Η σημασία των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου των ζητημάτων της επικαιρότητας είναι διττή. Αφενός με το να αποτυπώνει το επίπεδο της στοχαστικοκριτικής σκέψης των φοιτητών βοηθά όσους συμμετέχουν στη διαδικασία εκπαίδευσης τους να αναπτύξουν μία βαθύτερη κατανόηση σχετικά με το πώς θα τους προετοιμάσουν με τον καλύτερο δυνατόν τρόπο, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες της καθημερινής διδακτικής πράξης η οποία βρίθει διλημματικών καταστάσεων και μη καλώς δομημένων προβλημάτων. Αφετέρου αποσκοπεί στο να διερευνήσει τυχόν συσχετίσεις ανάμεσα στο στάδιο στοχαστικοκριτικής σκέψης και τη στοχαστικοκριτική πράξη.

Οι περισσότεροι φοιτητές παρουσιάζονται να βρίσκονται ανάμεσα στα στάδια 4 και 5 που χαρακτηρίζονται ως ημι-στοχαστικοκριτική σκέψη. (Χαρακτηριστικά υπενθυμίζεται ότι η μέση τιμή για την ερώτηση 8 είναι 4,7379 και για την ερώτηση 9 είναι 4,7933). Από τα αποτελέσματα της έρευνας, λοιπόν, καθίσταται προφανές ότι οι μέχρι τώρα σπουδές τους, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσής τους στο Π.Τ.Δ.Ε., απέτυχαν να τους προσφέρουν το επιθυμητό επίπεδο στοχαστικοκριτικής σκέψης που είναι ένα από τα απαραίτητα εφόδια για να αντιμετωπίσουν την πολυπλοκότητα της καθημερινής τους επαγγελματικής ζωής. Τα άτομα που βρίσκονται σε αυτό το χαμηλό επίπεδο της ημι-στοχαστικοκριτικής σκέψης καταλαβαίνουν ότι η πραγματική γνώση είναι αβέβαιη, αλλά οι δηλώσεις για τη γνώση είναι ιδιοσυγκρασιακές και μοναδικές. Τα άτομα που βρίσκονται σε αυτήν την κατάσταση θεωρούν ότι οι απόψεις τους έχουν το ίδιο βάρος με αυτές ενός ειδικού και αναγνωρίζουν μόνο εκείνα τα αποδεικτικά στοιχεία που βρίσκονται σε συμφωνία με τις προσωπικές τους αντιλήψεις, τα υπόλοιπα αποδεικτικά στοιχεία απορρίπτονται. Όσοι βρίσκονται στο στάδιο 4 του μοντέλου, θα δικαιολογήσουν τις προσωπικές τους απόψεις με επιχειρηματολογία δικιάς τους επιλογής ακόμα και όταν τα επιχειρήματά τους είναι σαθρά ή δεν έχουν λογική βάση. Επίσης, αισθάνονται αυτοπεποίθηση με τις προσωπικές τους κρίσεις διότι πιστεύουν ότι ο καθένας έχει δικαίωμα στην προσωπική του γνώμη. Αδυνατούν να κατανοήσουν την ποιοτική διαφορά ανάμεσα στην προσωπική τους γνώμη, τις γνώμες άλλων και τις γνώμες των ειδικών. Σε εαυτό το στάδιο ενώ υπάρχει μία βασική κατανόηση ότι η γνώση είναι αβέβαιη, ούτε το επίπεδο της στοχαστικοκριτικής σκέψης, ούτε η επιχειρηματολογία για τις διάφορες απόψεις επαρκούν ώστε να γίνουν πραγματικές και αυθεντικές κρίσεις με τη χρήση της στοχαστικοκριτικής σκέψης. Συνήθως τα άτομα που βρίσκονται σε αυτό το στάδιο είτε επιλέγουν να επιχειρηματολογήσουν υπέρ των απόψεων που διατηρούν, είτε εναντίον των απόψεων τρίτων που δεν ταιριάζουν με τις δικές τους. Επομένως, υπάρχει κίνδυνος οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται σε αυτό το στάδιο να αποτύχουν να αναζητήσουν με επιτυχία στοιχεία ή να τα αξιολογήσουν κατάλληλα ή ακόμα και να λάβουν σοβαρά υπόψη τους υποδείξεις ή στοιχεία από ειδικούς (π.χ. Σχολικός Σύμβουλος) ώστε να τα συνυπολογίσουν κατά τη λήψη απόφασης.

Λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά και την επιχειρηματολογία της σκέψης φαίνεται ότι το ελάχιστο ανεκτό επίπεδο στοχαστικοκριτικής σκέψης για τους φοιτητές που ετοιμάζονται να ασκήσουν το επάγγελμα θα ήταν το στάδιο 6. Σε αυτό

το επίπεδο τα άτομα δύνανται να οικοδομούν γνώση την οποία βασίζουν σε πρόσφατα δεδομένα καθώς και αξιόπιστα στοιχεία, κάτι που θα τους επιτρέψει να προσαρμόζουν κατάλληλα τη διδακτική τους πράξη. Επομένως, η καλλιέργεια της στοχαστικοκριτικής σκέψης θα πρέπει να συμπεριληφθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, δεδομένου ότι οι τελειόφοιτοι φοιτητές δεν φθάνουν σε αυτό το επιθυμητό επίπεδο σκέψης.

Όσον αφορά το επίπεδο της στοχαστικοκριτικής πράξης, φαίνεται ότι οι περισσότεροι σπουδαστές είναι στραμμένοι σε ζητήματα της παιδαγωγικής και κριτικής στοχαστικοκριτικής πράξης.

Αναφορικά με τη στατιστικά σημαντική διαφορά στη συνολική στοχαστικοκριτική σκέψη στο ερώτημα των θετικών επιστημών, αφού λάβει κανείς υπόψη ότι σε όλες τις άλλες περιπτώσεις δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλλα, δε θα πρέπει να θεωρηθεί σημαντικό εύρημα, παρά το γεγονός ότι υπάρχουν νεότερες θεωρίες που αναγνωρίζουν ξεχωριστούς δρόμους επιστημολογικής ανάπτυξης των γυναικών (Goldberger, et al., 1998). Προς αυτό συνηγορεί και το σχετικά μικρό μέγεθος επίδρασης (effect size). Σε κάθε περίπτωση καταρρίπτεται ο μύθος που θέλει τους άνδρες να τα πηγαίνουν παραδοσιακά καλύτερα σε ό,τι έχει σχέση με τις θετικές επιστήμες. Η σημασία της στατιστικά σημαντικής διαφοράς που θέλει τις γυναίκες με υψηλότερο μέσο όρο αποτίμησης της παιδαγωγικής στοχαστικοκριτικής πράξης από τους άνδρες χρήζει περαιτέρω διερεύνησης. Οι έρευνες που έχουν γίνει με το Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης του Επιπέδου Στοχαστικοκριτικής Πράξης είναι περιορισμένες, ενώ δεν υπάρχουν ποιοτικές σχετικές έρευνες.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αποτελέσματα που είναι σχετικά με τις διαφορές στη στοχαστικοκριτική σκέψη και τη διδακτική εμπειρία. Φαίνεται ότι η διδακτική εμπειρία δεν παίζει καθοριστικό ρόλο στην περαιτέρω ανάπτυξη της στοχαστικοκριτικής σκέψης. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θα βελτιώσουν σημαντικά τη στοχαστικοκριτική τους σκέψη από την άσκηση του επαγγέλματος και μόνον. Είναι απαραίτητο, λοιπόν, τόσο το να αποφοιτούν με ικανοποιητικό επίπεδο στοχαστικοκριτικής σκέψης, όσο και να δέχονται ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση ή επιμόρφωση η οποία θα είναι στοχευμένη στην βελτίωση της στοχαστικοκριτικής σκέψης. Αναφορικά με τη στοχαστικοκριτική πράξη η στατιστικά σημαντική διαφορά που θέλει τους έμπειρους εκπαιδευτικούς να έχουν υψηλότερα επίπεδα κριτικής

στοχαστικοκριτικής πράξης σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν εμπειρία μοιάζει να συμφωνεί με τη θεωρία της επαγγελματικής ανάπτυξης και των φάσεων της σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού (βλ. και Ματσαγγούρας, 2005) που θέλουν τους εκπαιδευτικούς να στρέφονται προς ζητήματα της κριτικής παιδαγωγικής καθώς προχωρούν στην καριέρα τους.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα ευρήματα που σχετίζονται με τη στοχαστικοκριτική σκέψη και το επίπεδο σπουδών. Το γεγονός ότι οι στατιστικά σημαντικές διαφορές στη στοχαστικοκριτική σκέψη και το επίπεδο σπουδών εντοπίστηκαν μόνο στο πρόβλημα που αφορούσε τις ανθρωπιστικές επιστήμες, και όχι στο πρόβλημα των θετικών επιστημών, μπορεί εν μέρει να ερμηνευτεί από το γεγονός ότι οι φοιτητές των Π.Τ.Δ.Ε. δέχονται κατά κύριο λόγο εκπαίδευση στις ανθρωπιστικές επιστήμες και κατά πολύ λιγότερο εκπαίδευση στις θετικές επιστήμες με εμφανή αποτελέσματα στην ποιότητα της στοχαστικοκριτικής τους σκέψης. Η καθημερινή, όμως, ενασχόληση στην διδακτική τους πράξη απαιτεί υψηλά επίπεδα στοχαστικοκριτικής σκέψης και στα δύο πεδία, επομένως είναι σημαντικό να δοθεί έμφαση από τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών στην καλλιέργεια της στοχαστικοκριτικής σκέψης στις θετικές επιστήμες. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η στατιστικά σημαντική διαφορά παρουσιάζεται ανάμεσα σε αυτούς που έχουν προχωρήσει σε μεταπτυχιακές σπουδές, εν συγκρίσει με εκείνους που είτε έχουν βασικό πτυχίο, είτε συνεχίζουν να κάνουν προπτυχιακές σπουδές.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα αποτελέσματα για τη στοχαστικοκριτική πράξη και το επίπεδο σπουδών. Κι εδώ το επίπεδο σπουδών φαίνεται να παίζει καθοριστικό ρόλο με τις σημαντικές διαφορές να παρουσιάζονται σε αυτούς που έχουν συνεχίσει σε μεταπτυχιακές σπουδές εν συγκρίσει με εκείνους που είτε ακόμα σπουδάζουν, είτε έχουν βασικό πτυχίο. Οι στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται για όλες τις μορφές στοχαστικοκριτικής πράξης (προ-στοχαστικοκριτική, παιδαγωγική και κριτική) εκτός από την επιφανειακή στοχαστικοκριτική πράξη. Εδώ θα πρέπει να επισημανθεί ότι η επιφανειακή στοχαστικοκριτική πράξη ασχολείται με την τεχνική της διδασκαλίας κυρίως. Επομένως φαίνεται ότι οι περεταίρω σπουδές δεν επηρεάζουν τα ζητήματα που έχουν σχέση με την τεχνική της διδασκαλίας, ενώ βελτιώνουν σημαντικά όλους τους άλλους τομείς της στοχαστικοκριτικής πράξης.

Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα που δείχνει μικρή συσχέτιση της στοχαστικοκριτικής σκέψης με την κριτική και την παιδαγωγική στοχαστικοκριτική πράξη. Φαίνεται ότι ενώ η στοχαστικοκριτική σκέψη αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την ποιότητα της σκέψης κατά τη λήψη απόφασης σε διλημματικές καταστάσεις και μη καλά δομημένα προβλήματα, το επίπεδό της δεν συσχετίζεται άμεσα με τους προβληματισμούς και τα ενδιαφέροντα της στοχαστικοκριτικής πράξης των εκπαιδευτικών. Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι η στοχαστικοκριτική σκέψη δεν καλλιεργείται μέσα από συγκεκριμένες στοχαστικοκριτικές πρακτικές, αλλά πιθανότατα διατρέχει ολόκληρη την στοχαστικοκριτική πράξη βελτιώνοντας σημαντικά την ποιότητά της.

7.9 Συμπεράσματα

7.9.1 Συμπεράσματα από την έρευνα με ημιδομημένη συνέντευξη

1. Υπάρχει στενή συσχέτιση των ερωτημάτων της ημιδομημένης συνέντευξης για τη στοχαστικοκριτική σκέψη με τη διλημματική κατάσταση από την πρακτική άσκηση. Μέσα από τις συνεντεύξεις καθίσταται σαφής ο τρόπος που οι μηχανισμοί σκέψης και οι επιστημολογικές πεποιθήσεις επηρεάζουν τόσο τη λήψη απόφασης μέσα στην τάξη, όσο και την αναπλαισίωση της προβληματικής κατάστασης καθώς και την εξεύρεση εναλλακτικών λύσεων / επιλογών.
2. Υπάρχει σαφής αδυναμία να συσχετιστούν η θεωρία με την διδακτική πράξη και να γίνει η πρώτη έναυσμα για εξεύρεση λύσεων / εναλλακτικών επιλογών.
3. Οι ασκούμενοι φοιτητές αναφέρουν έντονα αρνητικά συναισθήματα που συχνά συνδυάζονται με υψηλά επίπεδα στρες κατά την αντιμετώπιση των διλημματικών καταστάσεων στην πρακτική τους άσκηση.
4. Οι τελειόφοιτοι φοιτητές του Π.Τ.Δ.Ε. παρουσιάζουν ένα εύρος σταδίων του μοντέλου στοχαστικοκριτικής σκέψης που κυμαίνονται

από 2 έως 5 με το μεγαλύτερο μέρος των φοιτητών να κινούνται ανάμεσα στα στάδια 3 και 4.

7.9.2 Συμπεράσματα από την έρευνα με ερωτηματολόγιο

1. Το ερωτηματολόγιο EBI, στην ελληνική του απόδοση τουλάχιστον, παρουσιάζεται μη αξιοποιήσιμο.
2. Το Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης του Επιπέδου Στοχαστικοκριτικής Πράξης παρουσιάζει υψηλά επίπεδα εσωτερικής συνέπειας
3. Το Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης του Επιπέδου Στοχαστικοκριτικής Πράξης συμπληρώνεται με τρόπο που παρουσιάζεται χωρισμένο στη μέση, καθώς το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων είτε εστιάζει στα δύο πρώτα επίπεδα, είτε στα δύο επόμενα με αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στο πρώτο και το δεύτερο μισό του ερωτηματολογίου.
4. Οι περισσότεροι φοιτητές βρίσκονται στο χαμηλό επίπεδο της ημιστοχαστικοκριτικής σκέψης (στάδιο 4).
5. Οι περισσότεροι σπουδαστές είναι στραμμένοι σε ζητήματα της παιδαγωγικής και κριτικής στοχαστικοκριτικής πράξης.
6. Δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα για τη στοχαστικοκριτική σκέψη με εξαίρεση το μέσο όρο για το πρόβλημα από τις θετικές επιστήμες.
7. Βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα για την παιδαγωγική στοχαστικοκριτική πράξη, ενώ σε όλες τις υπόλοιπες τρεις περιπτώσεις στοχαστικοκριτικής πράξης η διαφορά δεν ήταν στατιστικά σημαντική.
8. Η διδακτική εμπειρία δε φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο στην καλλιέργεια της στοχαστικοκριτικής σκέψης.
9. Η διδακτική εμπειρία παρουσιάζεται να επηρεάζει σημαντικά μόνο τη κριτική στοχαστικοκριτική πράξη των εκπαιδευτικών, ενώ δε φαίνεται να επηρεάζει την προ-στοχαστικοκριτική, την επιφανειακή και την παιδαγωγική στοχαστικοκριτική πράξη.
10. Για το επίπεδο σπουδών βρέθηκε ότι παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στο επίπεδο στοχαστικοκριτικής σκέψης στο πρόβλημα των ανθρωπιστικών επιστημών, όχι ,όμως, και στο

πρόβλημα των θετικιστικών επιστημών. Όσοι είχαν υψηλότερο επίπεδο σπουδών είχαν και υψηλότερες τιμές.

11. Για το επίπεδο σπουδών βρέθηκε ότι παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στο επίπεδο στοχαστικοκριτικής πράξης σε όλες τις περιπτώσεις εκτός από την επιφανειακή στοχαστικοκριτική σκέψη με αυτούς που έχουν υψηλότερο επίπεδο να παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές.
12. Δε βρέθηκαν σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στη στοχαστικοκριτική σκέψη και τη στοχαστικοκριτική πράξη. Βρέθηκε μόνο μία μικρή συσχέτιση της στοχαστικοκριτικής σκέψης με την κριτική και την παιδαγωγική στοχαστικοκριτική πράξη.

7.10 Προτάσεις για περεταίρω έρευνα.

1. Προτείνεται διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας, κατά προτίμηση μακροχρόνιας, με την οποία θα διερευνώνται κυρίως ο αριθμός και η φύση των διλημματικών καταστάσεων που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές κατά την πρακτική τους άσκηση.
2. Προτείνεται η κατασκευή ψυχομετρικού εργαλείου στην ελληνική γλώσσα για τη μέτρηση των 5 παραγόντων που προβλέπει το μοντέλο της Schommer (1990).
3. Μακροχρόνια έρευνα για τη στοχαστικοκριτική σκέψη η οποία θα μετρά τη στοχαστικοκριτική σκέψη των φοιτητών κατά την έναρξη των σπουδών τους και κατά το τέλος των σπουδών. Κατ' αυτόν τον τρόπο θα μπορούσε να εκτιμηθεί κατά πόσον οι σπουδές επηρεάζουν το επίπεδο στοχαστικοκριτικής σκέψης.
4. Έρευνα με τυχαία δειγματοληψία ώστε να διασφαλιστεί η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος.

Κεφάλαιο 8°: Βιβλιογραφία – Παραθέματα

8.1 Βιβλιογραφία Ξενόγλωσση

- Adler, S. (1990, February). *The reflective practitioner and the curriculum of teacher education*. Paper presented at the annual meeting of the Association of Teacher Educators, Las Vegas, USA.
- Adler, S. (1991). The reflective practitioner and the curriculum of teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 17(2), 139-150.
- Admiraal, W., & Wubbels, T. (2005). Multiple voices, multiple realities, what truth? Student teachers' learning to reflect in different paradigms. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(3), 315–329.
- Airaisan, P.W. (1983). Societal experimentation. In G.F. Madaus, M.S. Scriven & D.L. Stufflebeam (Eds), *Evaluation models. Viewpoints on educational and human services evaluation* (pp.163-176). Boston, MA: Kluwer- Nijhoff.
- Amobi, F.A. (2006). Beyond the call: Preserving reflection in the preparation of “highly qualified” teachers. *Teacher Education Quarterly*, 33(2), 23–35.
- Anderson, J. R. (1980). *Cognitive psychology and its implications*. San Francisco: Freeman.
- Anderson, R.D., & Mitchener, C.P. (1994). Research on science teacher education. In D. Gabel (Ed.), *Handbook of research on science teaching and learning* (pp. 3–44). New York: Macmillan.
- Apple, M. (1982). *Education and Power*. London: Routledge and Kegan.
- Armor, D., Contry-Oseguera, P., Cox, M., King, N., MacDonnell, M., Pascal, A. et al. (1976). *Analysis of school preferred reading program in selected Los Angeles minority schools*. Santa Monica, CA: RAND.
- Aronowitz, S., & Giroux, H. (1985). *Education Under Siege*. South Hadley, MA: Berlin and Garvey.
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. (1974). Working memory. *The Psychology of Learning and Motivation*, 8, 47-89.

- Bain, J. D., Mills, C., Ballantyne, R. & Packer, J. (2002). Developing Reflection on Practice Through Journal Writing: impacts of variations in the focus and level of feedback. *Teachers and Teaching: theory and practice* 8(2), 171-196.
- Barry, N.H., & Lechner, J.V. (1995). Preservice teachers' attitudes about and awareness of multicultural teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 11(2), 149-161.
- Bartels, N. (2005). *Applied linguistics and language teacher education*. New York: Sprinster.
- Bavelas, J., Kenwood, C., & Phillips, B. (2002). Discourse Analysis. In M. L.Knapp & J. A. Daly (Eds.), *Handbook of Interpersonal Communication* (3rd ed., pp. 102-129). London: Sage Publications.
- Baxter Magolda, M. B. (1992). *Knowing and reasoning in college: Gender-related patterns in students' intellectual development* (1st Ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Beare, H. & R. Slaughter. (1993). *Education for the Twenty-First Century*. London: Routledge.
- Bebeau, M. J. (2002). The defining issues test and the four component model: Contributions to professional education. *Journal of Moral Education*, 31(3), 271–295.
- Beck, C. (1993). Postmodernism, pedagogy, and philosophy of education. In Audrey Th. (Ed.) *1993 Yearbook of Philosophy of Education Society*. Illinois: PES Publications.
- Beijaard, D., & Verloop, N. (1996). Assessing teachers' practical knowledge. *Studies in Educational Evaluation*, 22(3), 275-286.
- Belenky, M., Clinchy, B., Goldberger, N., & Tarule, J. (1986). *Women's ways of knowing: The development of self, voice, and mind*. New York, NY: Basic Books.
- Bell, B., & Gilbert, J. (1996). *Teacher Development: A Model From Science Education*. London: The Falmer Press.
- Bendixen, L. D., & Rule, D. C. (2004). An integrative approach to personal epistemology: A guiding model. *Educational Psychologist*, 9, 69-80.
- Bennet, N., & Carre, C., (1993). *Learning to Teach*. London: Routlegde.

- Ben-Peretz, M. (1984). Curriculum theory and practice in teacher education programs. In L. G. Katz & J. D. Raths (Eds.), *Advances in teacher education* (Vol. 1, pp. 9–27). Norwood, NJ: ABLEX Publishing.
- Berliner, D. (1994). Expertise: The wonder of exemplary performances. In J. Mangieri & C. Block (Eds.), *Creating powerful thinking in teachers and students: Diverse perspectives* (pp. 161–186). Fort Worth, TX: Harcourt Brace College.
- Berliner, D.C. (1987). Ways of thinking about students and classrooms. In Calderhead, H. (Ed.) *Exploring Teacher's Thinking* (pp. 60–83). London: Cassell.
- Beyer, L. (1984). Field experience, ideology, and the development of critical reflectivity. *Journal of Teacher Education*, 35(3), 36–41.
- Bierman, K., Nix, R. L., Greenberg, M. T., Blair, C., & Domitrovich, C. (2008). Executive functions and school readiness intervention: Impact, moderation, and mediation in Head Start REDI program. *Development and Psychopathology*, 20, 821–843.
- Birmingham, C. (2003). Practicing the Virtue of Reflection in an Unfamiliar Cultural Context. *Theory Into Practice* 42(3), 188-194.
- Birmingham, C. (2004). Phronesis: A model for pedagogical reflection. *Journal of Teacher Education*, 55(4), 313–324.
- Black, A. L., & Hailliwel, G. (2000). Accessing practical knowledge: How? why?. *Teaching and Teacher Education*, 16, 103-115.
- Bleakley, A. (1999). From Reflective Practice to Holistic Reflexivity. *Studies in Higher Education*, 24(3), 315.
- Bloom, B. S. (1953). Thought processes in lectures and discussions. *Journal of General Education*, 7, 160-169.
- Bloom, B.S., J.T. Hasting and G.F. Madaus (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill Book Co.
- Bolton, G. (2003). *Reflective Practice - Writing and professional development*. London: Paul Chapman Publishing-A SAGE Publications Company.
- Borg, S. (1999). Teachers' theories in grammar teaching. *ELT Journal*, 53(3), 157-167.

- Botella, L. (1995). *Personal construct psychology, constructivism, and postmodern thought*. In R.A. Neimeyer & G.J. Neimeyer (Eds), *Advances in Personal Construct Psychology*, (vol. 3, pp. 3-36). Greenwich, CN: JAI Press.
- Boud, D. (1999), "Avoiding the Traps", *Social Work Education*, 18 (2), 121-132.
- Boud, D., Keogh, M., & Walker, D. (1985). *Reflection. "Turning experience into learning*. London: Kogan Page.
- Bowers, D. (1977). *Survey- guided development. Data- based organizational change*. La Jolla, CA: University Associates
- Bowman, B. (1989). Self-reflection as an element of professionalism. *The Teachers College Record*, 90(3), 444–451.
- Boyd, L. (2005). *Development of reflective judgment in the health professions clinical curriculum*. Portland State University. (Doctoral dissertation).
- Braskamp, L.A., Brandenburg, D.C., Ory, J.C.(1984). *Evaluating Teaching Effectiveness*. California: Corwin Press Inc.
- Braten, I., & Stromso, H. I. (2006). Constructing meaning from multiple information sources as a function of personal epistemology: The role of text-processing strategies. *Information Design Journal*, 14(1), 56–67.
- Braten, I., Stromso, H. I., & Samuelstuen, M. S. (2005). The relationship between internet-specific epistemological beliefs and learning within internet technologies. *Journal of Educational Computing Research*, 33(2), 141–171.
- Brockbank, A. (1998). *Facilitating reflective learning in higher education*. Buckingham ; Philadelphia, PA: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Brookfield, S. (1991). *Developing Critical Thinkers*. San Francisco: Jossey-Bass
- Brookfield, S. (1993). Through the lens of learning: How the visceral experience of learning reframes teaching. In D. Bond, R.Cohen& D.Walker (eds.), *Using experience for learning*. Philadelphia: The society for Research into Higher Education and Open University Press

- Brookfield, S. (2011). *Teaching for Critical Thinking: Tools and Techniques to Help Students Question Their Assumptions*. San Francisco: Jossey - Bass.
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically Reflective Teacher*, San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.
- Brookfield, S. D. (2005). *The Power of Critical Theory: Liberating Adult Learning and Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Buchmann, M. (1990). Beyond the lonely, choosing will: Professional development in teacher thinking. *Teachers College Record*, 91,482-508.
- Buczynski, S., & Hansen, C. B. (2010). Impact of professional development on teacher practice: Uncovering connections. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 599-607.
- Buehl, M. (2008). Assessing the multidimensionality of students' epistemic beliefs across diverse cultures. In M. S. Khine (Ed.), *Knowing, Knowledge, and Beliefs* (pp. 65-111). New York, NY: Springer.
- Buehl, M. M., & Alexander, P. A. (2001). Beliefs about academic knowledge. *Educational Psychological Review [Special Issue on Knowledge and Beliefs]*, 13, 385-418.
- Bullough, R., (1997). *Practicing Theory and Theorizing Practice in Teacher Education*. In Loughran, J., & Russell, T. (Eds.), *Teaching about Teaching*. London: Falmer.
- Bullough, Robert V. Jr, Knowles, J. Gary & Crow, Nedra A. (1992). *Emerging as a Teacher*, London and New York: Routledge.
- Burnett, G. (2005). *Culture isn't what it used to be: Problematizing pedagogies of cultural difference in Pacific education*. Paper presented at the Brown Bag Seminar, July 28, Suva, Fiji.
- Bywater I. (1894/ repr. 1962). *Aristotelis ethica Nicomachea*. Oxford: Clarendon Press, 1-224 (1094a1-1181b23).
- Calderhead, J. & Gates, P. (Eds.). (1993). *Conceptualizing Reflection in Teacher Development*. New York, NY: RoutledgeFalmer.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5(1), 43-51.
- Calderhead, J. (1990). Conceptualising and evaluating teachers' professional learning. *European Journal of Teacher Education*, 13(3), 153-159.

- Calderhead, J. (1992), The role of reflection in learning to teach. In L. VALLI (ed), *Reflective Teacher Education* (pp. 139-146), Albany: SUNY Press.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and Knowledge. In D. C. Berliner & R.C. Calfee Eds. *Handbook of Educational Psychology*. (pp. 709–725) New York, NY: MacMillan.
- Calderhead, J., & Gates, P. (1993). Introduction. In J. Calderhead & P. Gates (Eds.), *Conceptualizing Reflection in Teacher Development* (pp. 1–10). New York, NY: RoutledgeFalmer.
- Campbell, D.T. & Stanley, J.C. (1963). Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching. In N.L. Gage (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp.171-246). Chicago: Rand Mc Nally
- Campbell, D.T. (1969). Reforms as experiments. *American Psychologist*, 24, 409-429
- Campbell, R. J., & Neill, S. R. S. J. (1994). *Primary teachers at work*. London: Routledge.
- Campbell, R. J., Kyriakides, L., Muijs, R. D., & Robinson, W. (2004). *Assessing teacher effectiveness: A differentiated model*. London: Routledge/Falmer.
- Carlisle, L. R., Jackson, B. W. & George, A. (2006). Principles of Social Justice Education: The Social Justice Education in Schools Project. *Equity & Excellence in Education* 39(1), 55-64.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical*. London: Falmer Press.
- Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 291-310). New York: Macmillan.
- Chagani, F. (1998). Postmodernism: Rearranging the furniture of the universe. *Irreverence*, 1(3), 1-3.
- Chan, K., & Elliott, R. G. (2002). Exploratory study of Hong Kong teacher education students' epistemological beliefs: Cultural perspectives and implications on beliefs research. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 392–414.
- Chan, K., & Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, 817–831.

- Chater, M. (2007). Behaviour management. In J. Johnston, J. Halocha, & M. Chater (Eds.), *Developing teaching skills* (pp. 61–78). Berkshire, UK: Open University Press.
- Chen, X. (2003). Practical knowledge: The knowledge base of teacher professional development. *Peking University Education Review*, *1*, 104-112.
- Chen, X. (2009a). On the constituting components of teachers' practical knowledge. *Educational Research*, *10*, 66-73.
- Chen, X. (2009b). Epistemological foundation for research on teachers' practical knowledge. *Journal of Educational Studies*, *5*(2), 47-56.
- Clandinin, D. J. (1986). *Classroom practice: Teacher images in action*. London: Falmer Press.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1987). Teachers' personal knowledge: What counts as "personal" in studies of the personal. *Curriculum Studies*, *19*(6), 487-500.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1994). Personal experience methods. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 413-427). London: Sage Publications Ltd..
- Clark, C. & P. Peterson. (1986). Teachers thought processes. In M. Wittrock (ed) *Handbook of Research in Teaching* (3rd edn, pp. 285-296) New York: MacMillan.
- Clark, C. M., & Yinger, R. J. (1977). Research on teacher thinking. *Curriculum Inquiry*, *7*(4), 279–305.
- Cochran-Smith M. and S. L. Lytle (1990). Research on Teaching and Teacher Research. The Issues that Divide. *Educational Researcher* *19*(2), 2-11.
- Cohen, D. K. (1973). Politics and Research. In E. R HOUSE (Ed.) , *School Evaluation, The Politics and Process*,(pp. 96-124). University of Illinois.
- Cole, A.L., & Knowles, J.G. (2000). *Researching teaching: Exploring teacher development through reflective inquiry*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Collinson, V., Killeavy, M. & Stephenson, H. J. (1999). Exemplary teachers: Practicing an ethic of care in England, Ireland and the United States. *Journal for a Just and Caring Education*, *5*(4), 349-366.
- Comer, M. (2016). Rethinking reflection-in-action: What did Schön really mean? *Nurse Education Today* *36*, 4-6.

- Connelly, F. & J. Clandinin. (1988). Understanding your personal practical knowledge. In *Teachers as Curriculum Planners* (pp.59-74). New York: Teachers College Press.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1985). Personal practical knowledge and the modes of knowing: Relevance for teaching and learning. In E. Eisner (Eds.), *Learning and teaching the ways of knowing. Eighty-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp. 174-198). Chicago: University of Chicago Press.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners*. New York: Teachers College Press.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
- Connelly, F.M., Clandinin J. D. & He, M. F. (1997). Teachers personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and Teacher Education*, 13(7), 665-674.
- Conway, P. F. (2001). Anticipatory reflection while learning to teach: From a temporally truncated to a temporally distributed model of reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 17, 89–106.
- Cooley, W., & Bickell, W. (1986). *Decision- oriented educational research*. Boston, MA: Kluwer- Nijhoff.
- Cornell, R.W. (1985). *Teachers' Work*. Sydney: George Allen & Unwin,.
- Cornford, I. R. (2002). Reflective teaching: Empirical research findings and some implications for teacher education. *Journal of Vocational Education & Training*, 54, 219–236.
- Cortazzi, M. (1993). *Narrative analysis*. Washington: Falmer Press.
- Cortazzi, M (2002). Polarities in teachers' thinking. In Pollard, A (Ed) *Readings for Reflective Teaching* (pp. 66-69). London: Continuum.
- Covino, E. A. & Iwanicki, E. (1996). Experienced teachers: Their constructs on effective teaching. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 325-363.
- Cowen, R. (2002). Socrates was right? Teacher education systems and the state. In T. Elwyn (Ed.), *Teacher education: Dilemmas and prospects* (pp. 3–12). London:Kogan.

- Craft, A. (1996). *Continuing Professional Development: a practical guide for teachers and schools*. London: Routledge.
- Craig, C. (1995a). Safe places on the professional landscape: Knowledge communities. In J.F.Solties (ed.) *Teachers' Professional Knowledge Landscapes*. (pp. 137-141) London: Teachers College Press.
- Craig, C. (1995b). Dilemmas in crossing the boundaries on the professional knowledge landscapes. In J.F.Solties (ed.) *Teachers' Professional Knowledge Landscapes*. (pp.16-24) London: Teachers College Press.
- Cronbach, L.J. & Associates. (1980). *Toward reforms of program evaluation*. San Francisco: Jossey
- Cruickshank, D. & Haefele, D. (2001). Good teachers, plural. *Educational Leadership*, 58(5), 26-30.
- Cruickshank, D. (1985). Uses and benefits of reflective teaching. *Phi Delta Kappan*, 66(10), 704-706.
- Cruickshank, D., & Metcalf, K. (1990). Training within teacher preparation. In W. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 469–497). New York: Macmillan.
- Cutler, B., Cook, P., & Young, J. (1989, February). *The empowerment of preservice teachers through reflective teaching*. Paper presented at the annual meeting of the association of teacher educators, St Louis.
- Danielowich, R. (2007). Negotiating the conflicts: Reexamining the structure and function of reflection in science teacher learning. *Science Education*, 91(4), 629–663.
- Day, C. (1993). Reflection: A necessary but not sufficient condition for professional development. *British Educational Research Journal*, 19, 83–93.
- Day, C. (1999). Researching teaching through reflective practice. In J. Loughran (Ed.), *Researching teaching: Methodologies and practices for understanding pedagogy* (pp. 215–232). London: Farmer Press.
- Day, C. (2002). Revisiting the purposes of continuing professional development. In G. Trorey & C. Cullingford (Eds.), *Professional development and institutional needs* (pp. 51–77). Hampshire, UK: Ashgate Publishing.

- Deming, W. E. (1990). *Sample Design in Business Research*. Canada: John Wiley & Sons.
- Demmon-Berger, D. (1986). *Effective teaching: Observations from research*. Arlington, VA: American Association of School Administrators.
- Derrida, J. (1998). *Of Grammatology*. (Corrected Edition). (trans. Gayatri Chakrovorty Spivak). Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Collier.
- Dewey, J. (1998/1933). *How We Think - A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston - New York: Houghton Mifflin Company.
- Diamond, P.(1991). *Teacher education as transformation. A psychological perspective*. Philadelphia: Open University Press, Milton Keynes
- Dinkelman, T. (2000). An inquiry into the development of critical reflection in secondary student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 195–222.
- Distad, L. S., & Brownstein, J. C. (2004). *Talking Teaching - Implementing Reflective Practice in Groups*. Lanham, Maryland: ScarecrowEducation.
- Domitrovich, C. E., Gest, S. D., Gill, S., Bierman, K. L., Welsh, J. A., & Jones, D. J. (2009). Fostering high quality teaching with an enriched curriculum and professional development: Head Start REDI. *American Educational Research Journal*, 46, 567–597.
- Doyle, D.P. (1991, September). *Empowering teachers*. Atlantic Monthly, p. 15
- Duckworth, E. (1987). *The having of wonderful ideas and other essays on teaching and learning*. New York: Teachers' College Press.
- Duffee, L., & Aikenhead, G. (1992). Curriculum change, student evaluation, and teacher practical knowledge. *Science Education*, 76, 493-506.
- Eisner, E. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*, New York: McMillan.
- Eisner, E.W. (1983). Education connoisseurship and criticism. Their form and function in educational evaluation, In G.F.Madaus, M.S. Scriven & D.L. Stufflebeam (Eds), *Evaluation models. Viewpoints on educational and human services evaluation* (pp.335-348). Boston, MA: Kluwer- Nijhoff.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.

- Elbaz, F. (1997). Narrative research: Political issues and implications. *Teaching and Teacher Education*, 13, 75-83.
- Elliott, J., (1998). Two models of professionalism. In Pollard, A.(Ed) (1998), *Readings for Reflective Teaching in the Primary School*, (pp.18-21), London: Continuum.
- Ely, M. (1991). *Doing Qualitative Research*, Lewes: Falmer Press.
- Emin, J. C. (1998). Conciliating Internal and External Evaluation: A difficult game whose stakes are real pupils. In J. Solomon (Ed.), *Trends in the Evaluation of Education Systems: School (Self-) Evaluation and Decentralization*, (p. 31-37). Athens: YPEPTH, P.I., E.C.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer Press.
- Erikson, E. H. (1982). *The Life Cycle Completed: A Review*. New York: W.W. Norton.
- Eurydice (2004). *Evaluation of schools providing compulsory education in Europe*. Brussels: Eurydice European Unit. Retrieved March 26, 2014, from http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice///Evaluation_schools_EN.pdf
- Evans, H. C. (1993). Teacher competence: Panacea, rhetoric or professional challenge? In P. Gilroy & M. Smith (Eds.), *International analyses of teacher education* (pp. 145–162). Oxford: Carfax.
- Ewert, G. (1991). Habermas and education: A comprehensive overview of the influence of Habermas in educational literature. *Review of Educational Research*, 61, 345-378.
- Farrell, T.S. (2004). *Reflective practice in action: 80 reflective breaks for busy teachers*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. In W. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 212–233). New York: Macmillan.
- Fendler, L. (2003). Teacher Reflection in a Hall of Mirrors, *Educational Researcher* 32(3), 16-25.
- Fieldman, A. (1994). *Teacher learning from teachers: Knowledge and understanding in collaborative action research*. Paper presented at the Annual Meeting of the

- American Educational Research Association [Online]. (pp. 1-30). New Orleans, L.A., April.
- Fischer, G. (2000). Lifelong learning—More than training. *Journal of Interactive Learning Research, 11*(3/4), 265–294.
- Floden, R.E., & Buchmann, M. (1993). Between routines and anarchy: Preparing teachers for uncertainty. *Oxford Review of Education, 19*(3), 373-382.
- Fook, J., White, S., Gardner, F. (2006). Critical reflection: a review of contemporary literature and understandings. In: Fook, J., White, S., Gardner, F. (Eds) *Critical Reflection in Health and Social Care*, (pp. 3–20) Berkshire, UK: Open University Press.
- Forde, C., McMahon, M., McPhee, A., & Patrick, F. (2006). *Professional development, reflection and enquiry*. London: Sage Publications.
- Francis, D. (1995). The reflective journal: A window to preservice teachers' practical knowledge. *Teaching and Teacher Education 11*(3), 229-241.
- Fullan, M., (1993). *Change Forces: Probing the Forces of Educational Reform*. London: Falmer Press.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization. *American Educational Research Journal, 6*, 207-226.
- Fuller, F. F., & Bown, O. H. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher education* (pp. 25-52). Chicago: University of Chicago Press.
- Furlang, J.& Maynard, T. (1995). *Mentoring Student Teachers*. London: Routledge.
- Garlgren, I. (1999). *Professionalism and teachers as designers*. Journal of Curriculum Studies, vol. 31 (1).
- Gasner, T., (1997). Metaphors For Mentoring: An Exploratory Study, *Mentor, 1*. Retrieved 15/07/2008 from http://www.mentors.net/03journal/j1_ganser_metaph.html
- Gay, G. (2002). Culturally responsive teaching in special education for ethnically diverse students: setting the stage. *Qualitative Studies in Education 15*(6), 613-629.
- Gay, G., & Kirkland, K. (2003). Developing Cultural Critical Consciousness and Self-Reflection in Preservice Teacher Education. *Theory Into Practice, 42*(3), 181–187.

- Genor, M. (2005). A social reconstructionist framework for reflection: The “problematizing” of teaching. *Issues in Teacher Education*, 14(2), 45–62.
- Gergen, M. M. (1988). Narrative structures in social explanation. In C. Antaki (Ed.), *Analysing social explanation* (pp. 94-112). London: Sage.
- Ghaith, G., & Yaghi, H. (1997). Relationship among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13(4), 451-458.
- Ghaye, A. & Ghaye, K. (2003). *Teaching and Learning through Critical Reflective Practice*. London: David Fulton Publishers.
- Giroux, H.A. & Penna A.N. (1988). Social education in the classroom: The dynamics of the hidden curriculum. In P. Freire (ed.) *Teachers as Intellectuals*. (pp. 21-42) Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers.
- Glasman, N. S. & Nevo, D. (1988). *Evaluation in Decision Making*. U.S.A.: Kluwer Academic Publishers.
- Golby, M., & Viant, R. (2007). Means and ends in professional development. *Teacher Development*, 11(2), 237–243.
- Goldberger, N. R., Tarule, J. M., Clinchy, B. M., & Belenky, M. F. (Eds.) (1998). *Knowledge, Difference, And Power: Essays Inspired By Women’s Ways Of Knowing*. New York, NY: Basic Books.
- Good, T. L. & Brophy, J. E. (1997). *Looking in classrooms* (7th ed.) New York: Addison-Wesley.
- Good, T. L. (1990). Building the knowledge base of Teaching. In D. Dili et al. (Eds), *What teachers need to know: The knowledge, skills and values essential to good teaching* (pp.17-75). San Fransisco: Jossey- Bass.
- Goodman, J. (1984). Reflection and teacher education. *Interchange*, 15(3), 9-26.
- Gore, J. & Zeichner, K. (1991). Action research and reflective teaching in preservice teacher education: A case study from the United States. *Teaching and Teacher Education*, 7, 119-136.
- Gottman, J., Katz, L. & Hooven, K. (1997). *Meta-Emotion*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.

- Grant, C., & Zeichner, K. (1984). On becoming a reflective teacher. In C. Grant (Ed.), *Preparing for reflective teaching*. Boston: Allyn & Bacon.
- Griffiths, M., & Tann, S. (1992). Using Reflective Practice to Link Personal and Public Theories. *Journal of Education for Teaching*, 18(1), 69–84.
- Grimmett, P. P., MacKinnon, A. M., Erickson, G. L. and Riecken, Th. J. (1990), Reflective Practice in Teacher Education. In R. T. Clift, R. W. Houston, & M. C. Pugach (Eds.), *Encouraging reflective practice in education: An analysis of issues and programs* (pp. 20–38). New York: Teachers College Press.
- Grossman, P. (1991). *Mapping the terrain: Knowledge growth in teaching*. In H.C. Waxman & H.J. Walberg (Eds). *Effective Teaching: Current Research*. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Guba, E.G. (1966, October). *A study of Title III activities: Report on evaluation*. Indiana University, National Institute for the study of educational change.
- Guba, E.G. (1981b). Investigative journalism. In N.L. Smith (Ed), *New techniques for evaluation* (pp.167-262). Beverly Hills, CA: Sage
- Gudmundsdottir, S. & L. Shulman (1987). Pedagogical content knowledge in social studies. *Scandinavian Journal of Education Research* 31(2), 59-70.
- Guillaume, A.M., & Rudney, G.L. (1993). Student teachers' growth toward independence: An analysis of their changing concerns. *Teaching and Teacher Education*, 9(1), 65-80.
- Hackman, H. W. (2005). Five Essential Components for Social Justice Education. *Equity & Excellence in Education* 38(2), 103-109.
- Hall, S. & Held, D. (1991). Citizens and citizenship. In S. Hall & M. Jacques (Eds), *New Times: The Changing Face of Politics in the 1990s*, (pp. 173-190). London: Lawrence & Wishart.
- Hamilton, A.C. (1999). Shared perceptions: How interns and their cooperating teachers view concerns facing interns. *Action in Teacher Education*, 21(1), 97-107.

- Handal, G. & P. Louvas. (1987). The practical theory of teachers. In Handal, G. & P. Louvas (Eds). *Promoting Reflective Teaching: Supervision in Practice* (pp.9-29). Milton Keynes: Open University Education Enterprises.
- Handal, G., & Lauvas, P. (1987). *Promoting reflective teaching*. Milton Keynes, UK: Open University Press.
- Hanlon, C. (1993). The important of an articulated personal theory of professional development. In J. Elliott (ed), *Reconstructing teacher education. Teacher development*, London, Washington D.C.: The Falmer Press.
- Hare, W. (1979). *Open-mindedness and Education*, Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Hargreaves, A. (1997). Rethinking educational change: Going deeper and wider in the quest for success. In A. Hargreaves (Ed.), *Rethinking educational change with heart and mind* (pp. 1–26). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hargreaves, A. (2000). *Four Ages of Professionalism and Professional Learning. Teachers and Teaching*, 6(2), 151-182.
- Hargreaves, A. (ed.). (1997). From reform to renewal: A new deal for a new age. In Hargreaves, A. and Evans, R. (Eds.), *Beyond education reform: Bringing teachers back in* (pp.105-125). Buckingham: Open University Press.
- Hart, S. & Marshall, J.D. (1992). *The Question of Teacher Professionalism*. ERIC Document:ED349291
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching & Teacher Education*, 11(1), 33-49.
- Hawkins, K. (Ed) (1992), *The Uses of Discretion*, Oxford: Clarendon
- Hemphill, D. (2004). Putting it into Words: Experience Based Writing and Pedagogy. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education* 3(2), 1-10.
- Hitchcock, G. & Hughes, D. (1989) *Research and the Teacher: a Qualitative Introduction to School- based Research*. London: Routledge.
- Hofer, B. (2000). Dimensionality and Disciplinary Differences in Personal Epistemology, *Contemporary Educational Psychology* 25, 378–405

- Hofer, B. K. (2008). Personal Epistemology and Culture. In M. S. Khine (Ed.), *Knowing, Knowledge and Beliefs* (pp. 3–22). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research, 67*(1), 88-140.
- Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (Eds.). (2002). *Personal epistemology: the psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates.
- Hoffman-Kipp, P., Artiles, I. J. & Lo'pez-Torres, L. (2003). Beyond Reflection: Teacher Learning as Praxis. *Theory Into Practice 43*(2), 248-254.
- Hoover, N.L. & Carrol, R. (1987). Self-assessment of classroom instruction: An effective approach to inservice education. *Teaching and Teacher Education, 3*(3), 179-191
- Hoskins, K. (1968). The examination, disciplinary power and rational schooling. *History of Education, 8*, 135-146.
- House, E. R. (2003). Introduction (to Evaluation Theory). In T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam, L. A. Wingate (Eds), *International Handbook of Educational Evaluation*, (Part 1, pp. 9-14), G.B.: Kluwer Academic Publishers.
- House, E.R. (1983). Assumptions underlying evaluation models. In G.F.Madaus, M.S. Scriven & D.L. Stufflebeam (Eds), *Evaluation models. Viewpoints on educational and human services evaluation* (pp.45-64). Boston, MA: Kluwer- Nijhoff.
- Houston, R.W.et al (Eds), (1990) *Handbook of Research on Teacher Education*. New York : Mac Millan.
- Howard, T. C. (2003). Culturally Relevant Pedagogy: Ingredients for Critical Teacher Reflection. *Theory Into Practice 42*(3), 195-202.
- Huberman, M. (1989). The Professional Life Cycle of Teachers. *Teachers College Record, 91*(1), 31-57.
- Hultgren, F.H. (1987). The Student Teacher as Person: Reflections on Pedagogy and Being. *Phenomenology and Pedagogy, 5*(1), 35-50.
- Ichimura, T. (1993). A philosophical approach to the knowledge base in teacher education: Recognizing the element of uncertainty in teaching. *Peabody Journal of Education, 68*(4), 3–15.

- Jay & Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education* 18(1), 73-85.
- Jiang Yu-hong, Li Qian, Deng Xiao-fang, Wei Jing, (2013). A Rethinking of the EFL Teachers' Practical Knowledge, *US-China Foreign Language*, 11(6), 483-493.
- Johnson (2002). Taking up a Post-personal Position in Reflective Practice: one teacher's accounts. *Reflective Practice* 3(1), 21-38.
- Johnson, K. (1988). Changing teacher's conceptions of teaching and learning. In Calderhead, J. (Ed.) *Teachers' Professional Learning* (pp.169-185), London: Falmer Press.
- Johnson, K. E. (1999). *Understanding language teaching: Reasoning in action*. Boston: Heinle and Heinle.
- Johnston, R., & Badley, G. (1996). The competent reflective practitioner. *Innovation and Learning in Education*, 2, 4-10.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (1981a). *Principles and by-laws*. Kalazoo, MI: Western Michigan University Evaluation Center.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (1981b). *Standards for evaluation of educational programs, projects, and materials*. New York: McGraw-Hill.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (1994). *The program evaluation standards. How to assess evaluation of educational programs*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- JU, Y. (2003). Teacher education and the reconstruction of teachers' personal knowledge. *Education Exploration*, 20(3), 92-94.
- Kaasila, R., & Lauriala, A. (2012). How do pre-service teachers' reflective processes differ in relation to different contexts? *European Journal of Teacher Education*, 35(1), 77-89.
- Kagan, D. M. (1990). Ways of evaluating teacher cognition: Inferences concerning the Goldilocks principle. *Review of Educational Research*, 60, 419-469.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among pre-service and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169.
- Kaplan, R.S. & Norton, D.P. (1996). Linking the balanced scorecard to strategy. *California Management Review*, 39 (1), 1- 4.

- Kardash, C. M., & Scholes, R. J. (1996). Effects of preexisting beliefs, epistemological beliefs, and need for cognition on interpretation of controversial issues. *Journal of Educational Psychology*, 88, 260–271.
- Kasoutas, M., & Malamitsa, K. (2009). Exploring Greek Teachers' Beliefs Using Metaphors. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(2), 64–83.
- Kassotakis, M. & Lambraki – Paganou, A. (1994). Greek Education and its Legislative Framework. In W. Tulasiewicz & G. Strowbridge, *Education and the Law: international perspectives*. British Comparative and International Education Society. London: Routledge.
- Keiny, S. (1994). Teachers' Professional Development as a Process of Conceptual Change. In I. Carlgren, G. Handal & S. Vaage (Eds.), *Teachers' Minds and Actions: Research on Teachers' Thinking and Practice* (pp. 232-246). London: The Falmer Press.
- Keiny, S. 1994. Teachers' professional development as a process of conceptual change. In I.C.G. Handal & S. Vaage (eds) *Teachers' Mind and Actions* (pp. 232-246). London: The Falmer Press.
- Kellaghan, T. & Madaus, G.F.(1982). Trends in educational standards in Great Britain and Ireland. In G.R. Austin & H. Garber (Eds.), *The rise and fall of national test scores* (pp.195-214). New York: Academic Press
- Kendall, C.N. (1915). Efficiency of school and school systems. In *Proceedings and addresses of the fifty-third annual meeting of the National Education Association*, pp.389-395.
- Kettle, B., & Sellars, N. (1996). The development of student teachers' practical theory of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 12(1), 1-24.
- Killen, L. (1989). Reflective teaching. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 49-52.
- Kincheloe, J. (1991). *Teachers as Researchers*. London: Falmer.
- King, P. M., & Kitchener, K. S. (1994). *Developing Reflective Judgement, Understanding and Promoting Intellectual Growth and Critical Thinking in Adolescents and Adults*. San Fransisco: Jossey - Bass Publishers.
- King, P. M., & Kitchener, K. S. (2002). The reflective judgment model: Twenty years of research on epistemic cognition. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal*

epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing (pp. 37-61). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- King, P. M., & Kitchener, K. S. (2004). Reflective judgment: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood. *Educational Psychologist*, 39(1), 5-18.
- King, P., Lindsay, N. K., & Brown, M. K. (n.d.). Reflective judgment. Retrieved March 26, 2004 from <http://www.umich.edu/~refjudg/index.html>
- Kitchener, K. S. (1994). *Assessing Reflective Thinking within Curricular Contexts*. Denver: University of Denver. Retrieved March 26, 2004 from <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED415751>
- Kitchener, K. S. (2002). Skills, tasks, and definitions: discrepancies in the understanding and data on the development of folk epistemology. *New Ideas in Psychology*, 20(2-3), 309–328.
- Kitchener, K. S., & King, P. M. (1990). The Reflective Judgment model: Ten years of research. In M. L. Commons, C. Armon, L. Kohlberg, F. A. Richards, T. A. Grotzer, & J. D. Sinnott (Eds.), *Adult development, Vol. 2: Models and methods in the study of adolescent and adult thought*. (pp. 63–78). New York, NY England: Praeger Publishers.
- Kitchener, K. S., King, P. M., & DeLuca, S. (2006). Development of Reflective Judgment in Adulthood. In C. Hoare (Ed.), *Handbook of adult development and learning*. (pp. 73–98). New York, NY US: Oxford University Press.
- Kitchener, R. (2002). Folk epistemology: An introduction. *New Ideas in Psychology*, 20, 89-105.
- Kliebard, H.M. (1972). Metaphorical roots of curriculum design. *Teachers College Record*, 73, 403-404.
- Korthagen, F. A. (1988). The influence of learning-orientations on the development of reflective teaching. In J. Calderhead (Ed.), *Teachers' professional learning* (pp. 35–50). Philadelphia: Falmer Press.
- Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

- Korthagen, F. A. J., & Lagerwerf, B. (1995). Levels in Learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 32(10), 1011-1038.
- Korthagen, F.A.J. (1985). Reflective teaching and preservice teacher education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education*, 36, 11–15.
- Kremer-Hayon, L. (1988). *Reflection and professional knowledge - A conceptual framework*. ERIC ED 296 971.
- Kritzman, L.D. (Ed.) (1990). *Michel Foucault: Politics, philosophy, culture: interviews and other writings 1977-1984*. New York: Routledge
- Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Kuhn, D. (2001). How do people know? *Psychological Science*, 12(1), 1-8.
- Kuhn, D., Cheney, R., & Weinstock, M. (2000). The development of epistemological understanding. *Cognitive Development*, 15(3), 309-328
- Kuhn, T. S. (1962/2012). *The structure of scientific revolutions* (Fourth edition.). Chicago ; London: The University of Chicago Press.
- Kyriakides, L., Creemers, B. P. M., & Antoniou, P. (2009). Teacher behaviour and student outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 12–23.
- Labaree, D. F. (2000). On the nature of teaching and teacher education: Difficult practices that look easy. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 228–233.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press
- Lang, M. et al. (eds) (1999). *Changing Schools/Changing Practices: Recent Research on Teacher Professionalism*. Louvam: Garant.
- Larmore, C. (1994). *Pluralism and reasonable disagreement*. In E. F. Paul et. al. (Eds), *Cultural Pluralism and Moral Knowledge*. Cambridge University Press.
- Larrivee, B. (2004, June). *Assessing teachers' level of reflective practice as a tool for change*. Paper presented at the Third International Conference on Reflective Practice, Gloucester, UK.
- Larrivee, B. (2005). *Authentic classroom management: Creating a learning community and building reflective practice*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

- Larrivee, B. (2006). The convergence of reflective practice and effective classroom management. In C. Evertson & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 983–1001). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341–360.
- Larrivee, B. (2010). What we know and don't know about teacher reflection. In E.G. Pultorak (Ed.), *The purposes, practices, and professionalism of teacher reflectivity: Insights for twenty-first-century teachers and students* (pp. 137–162). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Leinhardt, G. (1988). Situated knowledge and expertise in teaching. In J. Calderhead (Ed.), *Teachers' professional learning* (pp. 146-168). London: Falmer.
- Leung, C. (2009). Second language teacher professionalism—Whose agenda?. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 49-58). Cambridge: Cambridge University Press.
- Li, D. (2005). The reconstruction of novice teachers' practical knowledge—Analyzing from teachers' life history. *Contemporary Educational Science*, 12, 26-30.
- Li, J. (2003). US and Chinese cultural beliefs about learning. *Journal of Educational Psychology*, 95, 258–267.
- Li, L., & Sun, H. (2010). The reconstruction process of teachers' practical knowledge: A case study. *Global Education*, 39(3), 63-71.
- Li, Q. (2010). *An empirical study of the categories and reconstruction of high school novice English teachers' practical knowledge in classroom teaching* (Unpublished M.A. thesis, Southwest University, Chongqing).
- Light, G. and Cox, R.(2001), *Learning & Teaching in Higher Education- The Reflective Professional*, London: Paul Chapman Publishing
- Lightfoot, S. L. (1983). *The good high school*. New York: Basic Books.

- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 163–188). London; Thousand Oaks; New Delhi: SAGE Publications.
- Lindquist, E. F. (1953). *Design and analysis of experiments in psychology and education*. Boston: Houghton-Mifflin
- Loughran, J. (1996). *Developing Reflective Practice: Learning about Teaching and Learning through Modelling*. Washington, D.C.: Falmer Press.
- Loughran, J. J. (2002). Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33–43.
- Love, A. J. (1983) Editors Notes. In A.J. Love (Ed.), *Developing effective evaluation. New Directions for Program Evaluation No 20*. (pp.1-3) San Fransisco: Jossey-Bass.
- Luttenberg, J., & Bergen, T. (2008). Teacher reflection: The development of a typology. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(5/6), 543–66.
- Lyons, N. (1998). Reflection in teaching: Can it be developmental? A portfolio perspective. *Teacher Education Quarterly*, 25, 115–127.
- MacBeath, J. E. C. (1999). *Schools must speak for themselves: The case for school selfevaluation*. London. N. York: Routledge.
- Mackay, M., & Tymon, A. (2013). Working with uncertainty to support the teaching of critical reflection. *Teaching in Higher Education*, 18(6), 643–655.
doi:10.1080/13562517.2013.774355
- MacMilan, J. (2011). *Educational Research: Fundamentals for the Consumer* (6th Edition). Boston: Pearson
- Madaus, G.F. & Kellaghan, T. (1992). Curriculum evaluation and assessment. In P.W. Jackson (Ed.), *Hand-book of research on curriculum* (pp.119-154). New York, MacMillan
- Madaus, G.F. & Kellaghan, T. (2000). Program evaluation: Models, Metaphors and Definitons in Evaluation. In G.F.Madaus, M.S. Scriven & D.L. Stufflebeam (Eds), *Evaluation models. Viewpoints on educational and human services evaluation* (pp. 19-31). Boston, MA: Kluwer- Nijhoff.
- Madaus, G.F. & Stufflebeam, D.L. (2000). Program evaluation: A Historical Overview. In G.F.Madaus, M.S. Scriven & D.L. Stufflebeam (Eds), *Evaluation models. Viewpoints*

- on educational and human services evaluation* (pp. 3-18). Boston, MA: Kluwer-Nijhoff.
- Madaus, G.F., Airasian P. W. & Kellaghan, T. (1992). *School effectiveness. A reassessment of the evidence*. New York: Mc Graw-Hill.
- Mahlis, Marc & Maxson, Marilyn (1998). Metaphors as structures for elementary and secondary preservice Teacher's thinking, *International Journal of Educational Research*, 29, 227-240.
- Makinster, J.G., Barab, S.A., Harwood, W., & Andersen, H.O. (2006). The effect of social context on the reflective practice of preservice science teachers: Incorporating a web-supported community of teachers. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14(3), 543–579.
- Marland, F. M. P., Dashwood, A., & Son, J. B. (2004). Teaching a foreign language: One teacher's practical theory. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 291-311.
- Marland, P. (1997). *Towards more Effective Open and Distance Teaching*. Kogan Page, London.
- Marland, P., (1995). *Teaching: Implicit Theories*. In Anderson, L. (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (pp. 131-136). Oxford: Pergamon.
- Martinez, Maria A., Sauleda, Narcis & Huber, Güenter L. (2001), Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning, *Teaching and Teacher Education*, 17, 965-977.
- Mason, L. (2001). Responses to anomalous data on controversial topics and theory change. *Learning and Instruction*, 11, 453–483.
- Mason, L. (2003). Personal epistemologies and intentional conceptual change. In G. M. Sinatra & P. R. Pintrich (Eds.), *Intentional conceptual change* (pp. 199–236). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Masters, G. N. & Keeves, J. P. (eds) (1999). *Advances in Measurement in Educational Research and Assessment*. U.K.: Pergamon
- Mastrilli, T.M., & Brown, D.S. (1999). Elementary student teachers' cases: An analysis of dilemmas and solutions. *Action in Teacher Education*, 21(1), 50-60.
- McCutcheon, G. (1992). Facilitating Teacher Personal Theorizing. In Ross W. et al. (Eds) *Teacher Personal Theorizing* (pp. 191-205). Albany, NY: SUNY Press.

- McDiarmid, G.W. (1990). Challenging prospective teachers' beliefs during early field experience: A quixotic undertaking? *Journal of Teacher Education*, 41(3), 12-20.
- 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. (2010). The teacher education knowledge base: Experienced teachers' craft knowledge. In E. Baker, P. Peterson, & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education 3rd Edition* (vol. 7; pp. 642-649). Oxford: Elsevier.
- Meijer, P. C., Verloop, N., & Beijaard, D. (1999). Exploring language teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension. *Teaching and Teacher Education*, 15, 59-84.
- Meijer, P. C., Verloop, N., & Beijaard, D. (2002). Multi-method triangulation in a qualitative study on teachers' practical knowledge: An attempt to increase internal validity. *Quality & Quantity*, 36, 145-167.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles J. S. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 247-258.
- Milner, H. R. (2003). Teacher Reflection and Race in Cultrural Contexts: History, Meanings and Methods in Teaching. *Theory Into Practice* 42(3), 173-180.
- Miron, G. (1998). Choosing the right research methods: Qualitative? Quantitative? Or both? in L. Buchert (Ed.), *Education reform in the south in the 1990s*. Paris:UNESCO.
- Mitchell, R. D. (1998). World class teachers: When top teachers earn National Board certification, schools – and students – reap the benefits. *The American School Board Journal*, 185(9), 27-29.
- Moon, J. (1999). *Learning Journals: A Handbook for Academics, Students and Professional Development*. London: Kogan Page Limited.
- Moore, R. (2003). Reexamining the field experience of preservice teachers. *Journal of Teacher Education*, 54(1), 31-42.
- Morine-Dersheimer, G (1989) Preservice Teachers Conceptions Of Content and Pedagogy: Measuring Growth in Reflective Pedagogical Decision-Making. *Journal of Teacher Education* 30(5), 47-52

- Munby, H. (1983). *A qualitative study of teachers' beliefs and principles. The Annual Meeting of the American Educational Research Association. Montreal.* Available online at: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED228215.pdf> [ERIC ED228215]
- Munby, H., & Russell, T. (1990). Metaphor in the study of teachers' professional knowledge. *Theory into Practice*, 29(2), 116–121.
- Nagle, J.F. (2009). Becoming a reflective practitioner in the age of accountability. *The Educational Forum*, 73, 76–86.
- Nelson, F., Sadler, T., (2013). A third space for reflection by teacher educators: A heuristic for understanding orientations to and components of reflection. *Journal of reflective practice*, 14 (1), 43-57.
- Nevo, D. (1995). *School-Based Evaluation*. G.B.: Pergamon, Elsevier Science Ltd.
- Ninnes, P.M. (1998). Informal learning strategies in Solomon Islands. *Directions: Journal of Educational Studies* 24(1), 3 – 33.
- Nisbett, R., & Ross, L., (1980). *Human Inference*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice
- Noethen, K. G. (2006). *Teacher expertise and personal theories of learning: Master and novice science teacher's interpretations of a constructivist teaching episode*, Ph.D. Dissertation, Cornell University. Available online at <https://ecommons.cornell.edu/bitstream/handle/1813/3224/NoethenDissFinalFromPDF.pdf> (last visit 20-12-2015).
- Noffke, S., & Brennan, M. (1988, April). *The dimensions of reflection: A conceptual and contextual analysis*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Noizet, G.&Caverni, J. P. (1977). *La psychologie de l' evaluation scolaire*. Paris: P.U.F.
- Northfield, J., & Gunstone, R. (1997). *Teacher education as a process of developing teacher knowledge*. In J., Loughran & T., Russell (Eds), *Teaching About Teaching* (pp.48-56). London: Falmer Press.
- Oja, S et al. (1992), *Communities of Inquiry, Communities of Support*. In L. Valli (ed.), *Reflective Teacher Education: cases and critiques*, Albany, US: State University of New York Press.
- Olson, J. (1981). Teacher influence in the classroom. *Instructional Science*, 10, 259-275.

- Ornstein, A., & Hunkins, F. (1988). *Curriculum: Foundations, Principles and Issues*. N.J.: Prentice Hall.
- Ottesen, E. (2007). Reflection in teacher education. *Reflective Practice*, 8(1), 31–46.
- Oxford, R. L., Tomlison, S., Barcelos, A., Harrington, C., Lavine, R. Z., Saleh, A. & Longhini, A. (1998). Clashing metaphors about classroom teachers: toward a systematic typology for the language teaching field, *System*, 26(1), σελ.3-50.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Parker, S., (1999), *Reflective Teaching in the Postmodern World - a manifesto for education in postmodernity*, Buckingham - Philadelphia: Open University Press.
- Parlett, M., & Hamilton, D. (1977). Evaluation as illumination: A new approach to the study of innovatory programmes. In D. Hamilton et al. (Eds.), *Beyond the numbers game* (pp. 6-22). London: Macmillan Education.
- Pasch, M., T. Arpin, D. Kragt, J. Garcia, J. Harberts, and M. Harberts. (1990). *Evaluating Teachers' Instructional Decision Making*. Paper presented at the annual meeting of the Michigan Educational Research Association, Novi, Mich.
- Pedro, J. Y. (2005). Reflection in teacher education: exploring pre-service teachers' meanings of reflective practice. *Reflective Practice* 6(1), 49-66.
- Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. New Youk: Holt Rinehart and Winston.
- Perry, W.G., Jr. (1968). *Patterns of development in thought and values of students in a liberal arts college: A validation of a scheme*. Cambridge, MA: Bureau of Study: Counsel, Harvard University. [ERIC ED 024315]
- Peterson, P. (1996). School choice in Milwaukee. *Public interest*, 125, 38-56.
- Peterson, P. L., Fennema, E., Carpenter, T. P., & Loef, M. (1989). Teachers' pedagogical content beliefs in mathematics. *Cognition and Instruction*, 6, 1-40.
- Peterson, P., & Hassel, B. (Eds.) (1998). *Learning from school choice*. Washington, D.C.: Brookings Institution Press.
- Phillips, R., & Bain, J. (2000). *Handbook for Learning-centred Evaluation of Computer-facilitated Learning Projects in Higher Education*. Murdoch University.

- Piaget, J. (1972). *The principles of genetic epistemology*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Pilarski, M.J. (1994). Student teachers – underprepared for classroom management? *Teaching Education*, 6(1), 77-80.
- Pintrich, P. R., Marx, R. W., & Boyle, R. A. (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, 167–199.
- Polkinghorne, D.E. (1992). *Postmodern epistemology of practice*. In S. Kvale (Eds), *Psychology and Postmodernism*, (pp. 146-165). London: Sage.
- Pugach, M. (1990, April). *Self-study: The genesis of reflection in novice teachers*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston.
- Pultorak, E.G. (1993). Facilitating reflective thought in novice teachers. *Journal of Teacher Education*, 19, 288–295.
- Qian, G., & Alvermann, D. (1995). Role of epistemological beliefs and learned helplessness in secondary school students' learning science concepts from text. *Journal of Educational Psychology*, 87, 282-292.
- Rawls, J. (1993). *Political Liberalism*. New York: Columbia University Press.
- Reeves, T. C. (1997). Established and emerging evaluation paradigms for instructional design. In C. R. Dills & A. J. Romiszowski (Eds.), *Instructional development paradigms* (pp. 163-178). Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.
- Rest, J. R. (1975). Longitudinal study of the Defining Issues Test of moral judgment: A strategy for analyzing developmental change. *Developmental Psychology*, 11(6), 738.
- Rice, J.K. (1997). Cost analysis in education: Paradox and possibility. *Educational evaluation and Policy Analysis*, 19, 309-317.
- Richards, J. C. (1996). Teachers' maxims in language teaching. *TESOL Quarterly*, 30(2), 281-296.
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1996). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Richardson, V. (1989). The evolution of reflective teaching and teacher education. In R. Clift, W. R. Houston, & M. Pugach (Eds.), *Encouraging reflective practice: An examination of issues and exemplars* (pp. 3–19). New York: Teachers College Press.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 102-119). New York: MacMillan.
- Richardson, V. & Placier P. (2001). *Teacher Change*. In Richardson, V. (ed). Handbook of Research on Teaching. Washington, D.C: AERA
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842–866.
- Rodgers, C. R. (2006). “The Turning of One’s Soul”—Learning to Teach for Social Justice: The Putney Graduate School of Teacher Education (1950–1964). *Teachers College Record* 108(7), 1266-1295.
- Ross, D. (1989). First steps in developing a reflective approach. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 22–30.
- Ross, D. D. (1990). Programmatic Structures for the Preparation of Reflective Teachers. In Clift, R. T., Houston, W. R. & Pugach, M. C. (eds), *Encouraging Reflective Practice in Education: An Analysis of Issues and Programs*. (pp. 97-118). New York: Teachers College, Columbia University.
- Ross, D., et al. (1992). *Teacher personal theorizing*. In Ross, W., et. al. (Eds), *Teacher Personal Theorizing*. Albany, N.Y.: SUNY Press.
- Ross, D., et al. (1993). *Reflective Teaching for Student Empowerment*. New York: Macmillan.
- Rousseau, C. & Tate, W. F. (2003). No Time Like the Present: Reflecting on Equity in School Mathematics. *Theory Into Practice* 42(3), 210-216.
- Roychoudhury, A., Roth, W., & Ebbing, J. (1993). Becoming a reflective science teacher: An exemplary endeavor by a preservice elementary teacher. In P.A. Rubba, L.M. Campbell, & T.M. Dana (Eds.), *Excellence in educating teachers of science* (pp. 91–110). Columbus, Ohio: ERIC.

- Russell, T. (2003). Critical attributes of a reflective teacher: Is agreement possible? In Calderhead, J. & Gates, P. (Eds) *Conceptualising Reflection In teacher Development* (p. 144-155). London: Routledge.
- Sachs, J. (2001). Teacher Professional Identity, *Journal of Educational Policy*, 16 (2) 149-161.
- Saka, A. R. (1995). *The teaching and learning of English as a foreign language: A constructivist approach* (Unpublished Ph.D. dissertation, University of Reading, Reading). Available online at <http://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?uin=uk.bl.ethos.283237>.
- Sanders, A.G. (1988). *Learning styles in Melanesia: Toward the use and implications of Kolb's model for National Translator Training*. Unpublished Phd Thesis.
- Sanders, D. & G. McCutcheon. (1986). The development of practical theories of teaching. *Journal of Curriculum and Supervision* 2(1), 50-67.
- Schlaefli, A., Rest, J. R., & Thoma, S. J. (1985). Does moral education improve moral judgment? A meta-analysis of intervention studies using the Defining Issues Test. *Review of Educational Research*, 55(3), 319–352.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 498-504.
- Schommer, M. (1993). Epistemological development and academic performance among secondary students. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), 406-411.
- Schommer, M., Crouse, A., & Rhodes, N. (1992). Epistemological beliefs and mathematical text comprehension: Believing it is simple does not make it so. *Journal of Educational Psychology*, 84(4), 435-443.
- Schommer-Aikins, M. (2002). An evolving theoretical framework for an epistemological belief system. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 103–118). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey Bass.

- Schraw, G. J., & Olafson, L. J. (2008). Assessing Teachers' Epistemological and Ontological Worldviews. In M. S. Khine (Ed.), *Knowing, Knowledge and Beliefs* (pp. 25–44). Dordrecht: Springer Netherlands. Retrieved from <http://www.springerlink.com/content/q21332715w873372/>
- Schraw, G., Bendixen, L. D., & Dunkle, M. E. (2002). Development and validation of the Epistemic Belief Inventory (EBI). In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 261–275). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Schulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Scriven, M. S. (1991). *Evaluation Thesaurus, 4th ed.* California: Sage.
- Scriven, M. S. (1994). Evaluation: Formative, Summative, and Goal-free. In T. Husén & T. N. Postlethwaite (eds), *The International Encyclopedia of Education, 2nd ed., vol. 4*, (p. 2097-2101). Great Britain: Pergamon, Elsevier Science Ltd.
- Scriven, M. (1980). *Evaluation thesaurus* (2nd ed.) Pt Reyes, CA: Edgepress
- Sendan, F., & Roberts, J. (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.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Leviton, L. C. (1991). *Foundations of program evaluation: Theories of practice.* Newbury Park, CA: Sage.
- Simmons, J.M., G.M. Sparks, A. Starko, M Pasch, A. Colton, and J Grinberg. (1989). *Exploring the Structure of Reflective Pedagogical Thinking in Novice and Expert Teachers: The Birth of a Developmental Taxonomy.* Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association, San Francisco, CA
- Simpson, J., & Weiner, S. (Eds.). (1989). *The Oxford English dictionary* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Smith, D. (1991a). Educating the reflective curriculum practitioner. *Education Action*, 2(1), 28–37.
- Smith, D. (1991b). Educating the reflective practitioner in curriculum. *Curriculum*, 12(2), 115–124.

- Smith, D. C., & Neale, D. C. (1989). The construction of subject matter knowledge in primary science teaching. *Teaching and Teacher Education*, 5, 1-20.
- Smith, D., & Hatton, N. (1992a, July). *Towards critical reflection in teacher education*. Paper presented to the annual conference of the Australian Teacher Education Association, Ballina, Australia.
- Smith, D., & Hatton, N. (1992b, November). *Towards reflection in teacher education: What counts as Evidence?* Paper presented at the annual conference of the Australian Association for Research in Education, Deakin University, Geelong, Australia.
- Smith, D., & Lovat, T. (1991). *Curriculum: Action on reflection* (2nd ed.). Wentworth Falls: Social Science Press.
- Smith, E.R. & Tyler, R. N. (1942). *Appraising and recording student progress*. New York Harper.
- Smith, J.J., Yendol-Hoppey, D., & Milam, R.S. (2010). Reflectivity with the teacher research cycle: Promoting prospective teachers' progress toward an inquiry stance. In E.G. Pultorak (Ed.), *The purposes, practices, and professionalism of teacher reflectivity: Insights for twenty-first-century teachers and students* (pp. 3–24). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Smyth, J. 1991. *Teachers as Collaborative Learners*. Open University Press, Philadelphia.
- Solomon, J. (ed.) (1998). *Trends in the Evaluation of Education Systems: School (Self-) Evaluation and Decentralization*. Athens: YPEPTH, P.I. & European Commission.
- Spalding & Wilson, A. (2002). Demystifying Reflection: A Study of Pedagogical Strategies That Encourage Reflective Journal Writing. *Teachers College Record* 104(7), 1393-1421.
- Sparks, A. C. (1991). The culture of teaching, critical reflection and change: Possibilities and problems. *Educational Management and Administration*, 19(1), 419.
- Sparks-Langer, G., & Colton, A. (1991). Synthesis of research on teachers' reflective thinking. *Educational Leadership*, 48(6), 37-44.
- Sparks-Langer, G.M., Simmons, J.M., Pasch, M., Colton, A.B., & Starko, A. (1990). Reflective pedagogical thinking: How can we promote and measure it? *Journal of Teacher Education*, 41(4), 23–32.

- Sprinthall, N., Reiman, A., & Thies-Sprinthall, L. (1996). Teacher professional development. In J. Sikula, T. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed., pp. 666–703). New York: Macmillan.
- Stake, R.E. (1981). Setting standards for educational evaluation. *Evaluation News No 2*, 148-152.
- Stofflett, R. T. (1996). Metaphor Development By Secondary Teachers Enrolled In Graduate Teacher Education, *Teaching & Teacher Education*, 12 (6), 577-589.
- Stofflett, R., & Stoddart, T. (1994). The Ability to Understand and Use Conceptual Change Pedagogy as a Function of Prior Content Learning Experiences. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(1), 31-51.
- Stokes, D. (1994), *Analysing the continued efficacy of teaching metaphors in the first year of teaching*, Australian Association for Research in Education (AARE) Annual Conference 1994, Newcastle, AARE. Retrieved May, 15, 2003 from <http://www.aare.edu.au/94pap/stokd94.191>
- Strike, K. A., & Posner, G. J. (1992). A revisionist theory of conceptual change. In *Philosophy of Science, Cognitive Psychology and Educational Theory and Practice* (pp. 147-176). Albany, NY: SUNY Press.
- Stronge, J. (2007). *Qualities of effective teachers* (2nd ed.). Alexandria Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Stufflebeam, D. L. & Nev, D. (1994). Evaluation of Educational Personnel. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (eds), *The International Encyclopedia of Education*, (2nd ed., vol. 4, p. 2123-2132). Great Britain: Pergamon, Elsevier Science Ltd.
- Stufflebeam, D.L., & Webster, W. (1983). An analysis of alternative approaches to evaluation. In G.F.Madaus, M.S. Scriven & D.L. Stufflebeam (Eds), *Evaluation models. Viewpoints on educational and human services evaluation* (pp.23-44). Boston, MA: Kluwer- Nijhoff.
- Subkoviak, M, J. (1974). Method and Evaluation of Educational Entities. In M. W. Apple, M. J. Subkoviak & H. S. Lufler JR (Eds), *Educational Evaluation: Analysis and Responsibility*, (p. 35-52). USA, University of Wisconsin-Madison: McCutchan.

- Super, D. (1994). A Life-Span, Life-Space.Perspective on convergence. In Savikas, M.& Lent, R. (Eds) *Convergence in Career Development Theories* (pp. 63-76). Palo Alto, CA:CPP Books.
- Tann, S., (1993). Eliciting Student Teachers' Personal Theories. In Calderhead J. & Gates P. *Conceptualising Reflection In Teacher Development* (pp. 53-69). London, Wachington D.C.: The Falmer Press.
- Taylor, C. (2003). Narrating practice: reflective accounts and the textual construction of reality. *Journal of Advanced Nursing* 42(3), 244-251.
- Taylor, S.V., & Sobel, D.M. (2001). Addressing the discontinuity of students' and teachers' diversity: A preliminary study of preservice teachers' beliefs and perceived skills. *Teaching and Teacher Education*, 17(4), 487-503.
- Thaman, K.H. (1988). *Islands in between: Some problems associated with social studies curriculum development with specific reference to Pacific Island Countries*. Paper presented at the University of British Columbia, Vancouver, June 22-25.
- Thaman, K.H. (1993). Culture and the curriculum in the South Pacific. *Comparative Education* 29 (3), 249-259.
- Thomas, J. A. & Montgomery, P. (1998). On becoming a good teacher. Reflective practice with regard to children's voices. *Journal of Teacher Education*, 49(5), 372-380.
- Tillema, H., & Knol, W., (1997). Collaborative Planning by Teacher Educators to Promote Belief Change in Their Students. *Teachers and Teaching*, 3(1) 29-45.
- Tobin, K. & Tippins, D. J. (1996). Metaphors as seeds for conceptual change and the improvement of science teaching, *Science Education*, 80(6), 711-730.
- Tobin, K., (1990). Changing Metaphors and Beliefs. *Theory into Practice*, 29(2) 122-127.
- Tom, A. (1985). Inquiring into inquiry-oriented teacher education. *Journal of Teacher Education*, 36(5), 35-44.
- Tom, A. R., & Valli, L. (1990). Professional knowledge for teachers. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 372-392). New York: Macmillan.
- Tsang, W. K. (2004). Teachers' practical knowledge and interactive decisions. *Language Teaching Research*, 8(2), 163-198.

- Tsangaridou, N., & Siedentop, D. (1995). Reflective Teaching: A Literature Review. *Quest* (00336297), 47(2), 212–237.
- Tweed, R. G., & Lehman, D. R. (2002). Learning considered within a cultural context: Confucian and Socratic approaches. *American Psychologist*, 57, 89–99.
- Tyack, D.B. (1974). *The one best system: a history of American urban education*. Cambridge MA: Harvard Press.
- Vaac, N.N. (1993). A computer-generated content analysis of issues identified by elementary education preservice teachers. *Journal of Educational Technology Systems*, 21(4), 333-341.
- Valli, L. (1990). Moral approaches to reflective practice. In R.T. Clift, W.R. Houston, & M.C. Pugach (Eds.), *Encouraging reflective practice in education: An analysis of issues and programs* (pp. 39–56). New York, NY: Teachers College Press.
- Valli, L. (1992). *Reflective teacher education: Cases and critiques*. New York: SUNY Press.
- Valli, L. (1997). Listening to other voices: A description of teacher reflection in the United States. *Peabody Journal of Education*, 72(1), 67–88.
- van Dreil, J. H., Beijarrd, V. D., & Verloop, N. (2001). Professional development and reform in science teacher education: The role of teachers' practical knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(2), 137-158.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205–228.
- Verdis Athanasios (2002). *School Effectiveness Researches for Educational Evaluation in Greece*. Institute of Education. Doctoral Dissertation, London.
- Volkman, M. J. & Anderson, M. A. (1997). Creating Professional Identity: Dilemmas and Metaphors of a First-Year Chemistry Teacher, *Science Education* 82(3), 293-310.
- Wallace, J., & Louden, W. (1992). Science teaching and teachers' knowledge: Prospects for reform of elementary classrooms. *Science Education*, 76, 507-521.
- Wang, Y. (2011). On good EFL teachers' practical knowledge: A case study. *Foreign Language Learning Theory and Practice*, 1, 68-75.

- Wasserman, S. (1999). Shazam! You're a teacher: Facing the illusory quest for certainty in classroom practice. *Phi Delta Kappan*, 80(6), 464–468.
- Watts, M., & Lawson, M. (2009). Using a meta-analysis activity to make critical reflection explicit in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25, 609–616.
- Waxman, H., Freiberg, H., Vaughan, J., & Weil, M. (1988). *Images of reflection in teacher education*. Reston, VA: Association of Teacher Educators.
- Weber, S. & Mitchell, C. (1996). Using drawings to interrogate professional identity and the popular culture of teaching. In I.F. Goodson & A. Hargreaves (eds) *Teachers' Professional Lives* (pp. 109-126). London: Falmer Press.
- Weiss, C.H. (1995). Nothing as practical as good theory: Exploring theory based evaluation for comprehensive community initiative for children and families. In J. Connell, A. Kubisch, L.B. Schorr, & C. H. Weiss (Eds.), *New approaches to evaluating community initiatives*. New York: Aspen Institute
- Wellington, B., & Austin, P. (1996). Orientations to reflective practice. *Educational Research*, 38, 307–316.
- Wenger, E. C. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Westberg, K. & Archbault, F. (1997). A multi-site case study of successful classroom practices for high ability students. *Gifted Child Quarterly*, 41(1), 42-51.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297–333.
- Wideen, M.F., J.A. Mayer-Smith, & B.J. Moon. (1996). Knowledge, teacher development and change (pp. 187-204). In I.F. Goodson & A. Hargreaves (eds) *Teachers' Professional Lives*. London: Falmer Press.
- Wildman, T.M., Niles, J.A., Magliaro, S.G., & McLaughlin, R.A. (1990). Promoting reflective practice among beginning and experienced teachers. In R.T. Clift, W.R. Houston, & M.C. Pugach (Eds.), *Encouraging reflective practice in education: An analysis of issues and programs* (pp. 139–162). New York, NY: Teachers College Press.

- Wilson, B. G. (1995). Metaphors for instruction: Why we talk about learning environments, *Educational Technology*, 35(5), 25-30.
- Wolf, L.R. (1983). The use of judicial evaluation methods in the formulation of educational policy. In G.F.Madaus, M.S. Scriven & D.L. Stufflebeam (Eds), *Evaluation models. Viewpoints on educational and human services evaluation* (pp.189-203). Boston, MA: Kluwer- Nijhoff.
- Wolf, R. M. (1973). How Teachers Feel toward Evaluation. In E. R. House, *School Evaluation: The Politics and Process*, (p. 156-168). University of Illinois: McCutchan.
- Wolf, R. M. (1990). The Nature of Educational Evaluation. In H. J. Walberg, G. D. Haertel (Eds), *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*, (p. 8-15). Great Britain: Pergamon Press.
- Wood, P., Kitchener, K., & Jensen, L. (2002). Considerations in the design and evaluation of a paper-and-pencil measure of epistemic cognition. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 277-294). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Worthen, B. R. & Van Dusen, L. M. (1994). Nature of Evaluation. In T. Husén & T. N. Postlethwaite (eds), *The International Encyclopedia of Education*, (2nd ed., vol. 4, p. 2109-2119). Great Britain: Pergamon, Elsevier Science Ltd.
- Wright, V. H., Sundberg, C. W., Yarbrough, S., Wilson, E. & Stallworth, B. J. (2003). Construction of Teaching Metaphors Through the Use of Technology, *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, 2(1) 2-22.
- Ya- Ting Teng (2010). *The relationship between epistemic beliefs and knowledge . contribution to online communities of practice*, Dissertation, Human Resource Education, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Yoon, K. S., Garet, M., Birman, B., & Jacobson, R. (2007). *Examining the effects of mathematics and science professional development on teachers' instructional practice: Using professional development activity log*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
- Youn, I. (2000). The cultural specificity of epistemological beliefs about learning. *Asian Journal of Social Psychology*, 3, 87–105.

- Zeichner, K. M. (1986). Preparing reflective teachers: An overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education. *International Journal of Educational Research*, 2(5), 565–75.
- Zeichner, K. M. (1993). Connecting genuine teacher development to the struggle for social justice. *Journal of Education for Teaching*, 19(1), 5–20.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57(1), 23–48.
- Zeichner, K.M. and Liston, D.P. (1996). *Reflective Teaching- An introduction*, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- Zimmerman, B. B. (1998). Linda Flower and Social Cognition: Constructing A View of the Writing Process. *Journal of Computer Documentation* 22(3), 25-37.

8.2 Βιβλιογραφία Ελληνική & Ελληνόγλωσση

- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Για μια Κριτική Εκπαιδευτική Θεωρία*. (μτφρ. Α. Λαμπράκη-Παναγού, Ευ. Μηλίγκου και κ. Ροδιάτου-Αλμπάνη). Αθήνα: Κώδικας.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (μτφρ. Βακάλη Α.), Αθήνα: Τυπωθήτω
- Foucault, M. (1986). *Οι Λέξεις και τα Πράγματα* (μτφρ. Κ. Παπαγιώργη). Αθήνα: Γνώση.
- Foucault, M. (1987). *Η Αρχαιολογία της Γνώσης* (μτφρ. Κ. Παπαγιώργη). Αθήνα: Γνώση.
- Mercer, N. (2000). *Η Συγκρότηση της Γνώσης* (μτφρ. Μ. Παπαδοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αθανασιάδης, Χ. (2001). Εκπαιδευτικά Συνδικάτα και Αξιολόγηση 1982-2000. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου*, (σ. 146-153). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αθανασίου, Λ. (1998). *Αξιολόγηση της Επίδοσης των Μαθητών του Σχολείου και του Διδακτικού Έργου*. Ιωάννινα.
- Ανδρέου, Α., Παπακωνσταντίνου Γ. (1994). *Εξουσία και Οργάνωση – Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα – Α.Α. Λιβάνη.

- Ανδρέου, Α. (επιμ.) (1992). *Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου, Βασική Κατάρτιση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*, (σ. 9-26). Αθήνα: ΟΙΕΛΕ – Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων Καθητών.
- Ανδρέου, Α. (συνεργασία: Παν. Ματζούφας) (1999). *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*. Αθήνα: Νέα Σύνορα – Α.Α. Λιβάνη.
- Βουδούρη Αγγελική (1997). *Σημειώσεις Στατιστικής*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Βρεττός, Γιάννης Ε. & Καψάλης, Αχιλ. Γ. (1994). *Αναλυτικά Προγράμματα: Θεωρία και τεχνογνωσία σχεδιασμού και αναμόρφωσης*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Γκρίτζιος, Β. (2011). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και διδασκαλία: η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των επιστημολογικών πεποιθήσεων για τη διδασκαλία και μάθηση και της διδακτικής πράξης*. Διδακτορική διατριβή στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης. Retrieved from <http://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/30273>
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, Μέρος Α', Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου, 4η έκδ.* Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρούλακη, Ε. (2009). *Σχέσεις ανάμεσα στις επιστημολογικές πεποιθήσεις των μαθητών για τα μαθηματικά και την επίδοσή τους*. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Μαθηματικών, Διαπανεπιστημιακό - Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών “Διδακτική και Μεθοδολογία των Μαθηματικών,” Αθήνα. Retrieved from http://www.math.uoa.gr/me/dipl/dipl_dimitroulaki.emmanouela.pdf
- Δούκας, Χ. (2000). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Εξουσία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Εξαρχάκος, Θ. (1997). Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: Αναγκαιότητα και Γενικές Αρχές. *Νέα Παιδεία*, 83, 19-34.
- Εξαρχόπουλος, Ν., (1907), *Ποιος τις πρέπει να είναι ο Διδάσκαλος*, Εν Αθήναις.
- Ζαμπέτα, Ε. (1994). *Εκπαιδευτική Πολιτική Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης 1974-1989*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Καζαμιάς, Α, (1991), *Ο Διαλογιζόμενος Δάσκαλος: Ηθικός και Κοινωνικός Φορέας Αλλαγής*. Εισήγηση στην Ημερίδα της 30-4-91 του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Καζαμιάς, Α. & Κασσωτάκης, Μ. (1995). Εκπαιδευτικό Μανιφέστο: Προβληματισμοί για την Ανασυγκρότηση και τον Εκσυγχρονισμό της Ελληνικής Εκπαίδευσης. Στο Α. Καζαμιάς & Μ. Κασσωτάκης, *Ελληνική Εκπαίδευση, Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, (σ. 12-39). Αθήνα: Σείριος.

- Καζαμίας, Α. Μ. (1995). Η Κατάρτα του Σίσυφου: Η βασανιστική πορεία της ελληνικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Στο Α. Καζαμίας & Μ. Κασσωτάκης, *Ελληνική Εκπαίδευση, Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, (σ. 40-72). Αθήνα: Σείριος.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο Εκπαιδευτικός ως Στοχαζόμενος Επαγγελματίας*. Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Καραγιαννοπούλου, Π. (2002). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Δικαίωμα στην ισότητα. Στο: Παπάς, Α.Ε. (επιμ.), *Παιδαγωγική Ευθύνη* (σελ. 142-149). Αθήνα: Εκδόσεις Εκπαιδευτικών "Ατραπός".
- Κασούτας, Μ. & Μαρσαγγούρας, Η. Γ. (2004). *Το Στοχαστικό-Κριτικό Μοντέλο Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών: Θεωρία και Πράξη*. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο 6^ο Ετήσιο Συνέδριο της Μονάδας Μεθοδολογίας και Προγραμμάτων Εκπαίδευσης με θέμα: "Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού", 30 Απριλίου - 2 Μαΐου 2004, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Κασούτας, Μ. (2002) *Στοχαστικοκριτική Σκέψη: Θεωρία και Μέτρηση*, Πτυχιακή Εργασία, Τομέας Επιστημών της Αγωγής, Παιδαγωγική Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα.
- Κασούτας, Μ. (2007). Ο στοχαστικός-κριτικός εκπαιδευτικός ως αντισταθμιστικός παράγοντας ενός σχολείου ίσου για παιδιά άνισα. Στο *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*. 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα», Αθήνα 4-6 Μαΐου 2007. (σελ. 187-194). Ηλεκτρονικά διαθέσιμο (26-08-2013) στη διεύθυνση: http://www.elliepek.gr/documents/4o_synedrio_eisigiseis/187_194.pdf
- Κασούτας, Μ. (2011). Ο Στοχαστοκριτικός Εκπαιδευτικός στη Διεθνή Έρευνα από το 1990 ως Σήμερα. Στο: Ι. Παπαδάτος, Α.-Σ. Αντωνίου, Α. Μπαστέα, & Π. Τρακαδάς (Επιμ.), *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Της Εκπαίδευσης, Πρακτικά Συνεδρίου* (τ. Γ', σσ. 505-513). Αθήνα: Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κασούτας, Μ. (2012). Ερωτηματολόγιο Μέτρησης της Στοχαστοκριτικής Σκέψης (EMΣΣ) (Reasoning about Current Issues Test [RCI]). Στο Σταλίκας, Α., Τριλίβα, Σ., Ρούσση, Π. (Επιμ.) *Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα: Μια συλλογή και παρουσίαση των ερωτηματολογίων, δοκιμασιών και καταλόγων καταγραφής χαρακτηριστικών στον ελληνικό χώρο*. (σελ. 413-414) Αθήνα: Πεδίο.

- Κασσωτάκης, Μ. (1989). Αξιολόγηση Διδασκαλίας. Στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, (τόμος 2, σ. 615-617). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κασσωτάκης, Μ. (2000). Πρόλογος. Στο Χ. ΔΟΥΚΑΣ, *Εκπαιδευτική Πολιτική και Εξουσία*, (σ. 8). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κασσωτάκης, Μ. (2003). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών. Συνέντευξη στη Σ. Τσολακίδου, *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 30, 3-7.
- Κοκοσάρη, Χ. (2006). *Οι Επιστημολογικές Πεποιθήσεις των Εκπαιδευτικών και ο ρόλος τους στη Διδακτική Πρακτική* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Μαθηματικών, Διαπανεπιστημιακό - Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών “Διδακτική και Μεθοδολογία των Μαθηματικών,” Αθήνα. Ανακτήθηκε την 16-04-2015 από την ηλεκτρονική διεύθυνση:
http://www.math.uoa.gr/me/dipl/dipl_kokosari.pdf
- Κολλιάδης, Εμμ. (2002). *Γνωστική Ψυχολογία, Γνωστική Νευροεπιστήμη και Εκπαιδευτική Πράξη: Μοντέλο Επεξεργασίας Πληροφοριών (τ. Δ')*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Κοντάκος, Α. (2009). *Χρονολόγιο Ιστορίας της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός
- Κοντοπούλου, Φ. (2012). *Η μεταγνωστική ενημερότητα των συμμετεχόντων σε προγράμματα Δια Βίου Μάθησης και οι διευκολυντικοί και αποτρεπτικοί παράγοντες για τη συμμετοχή τους*. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Π.Μ.Σ. Ειδίκευση: Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε την 16-04-2015 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/14826>
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Ο ρόλος του Εκπαιδευτικού στο Μετανεωτερικό Σχολείο: Προσδοκίες, Προοπτικές, Όρια - Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη διδακτική τους ετοιμότητα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωτσίκης, Β. (1998). *Εκπαιδευτικά Συστήματα: οργάνωση και διοίκηση. Συστηματική προσέγγιση*. Περιστέρι: Έλλην.
- Λάμνιαν, Κ. (1997). Η αξιολόγηση του μαθητή: ανάδειξη διαφοροποιημένων σηματοδοτήσεων της έννοιας. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 26, 7-35.
- Λάμνιαν, Κ. (2002). *Κοινωνιολογική Θεωρία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λάναρης, Μ. (2005). Προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη: Μια διευρυμένη προοπτική. Στο: Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. (σσ. 104-110). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Μαρκαντώνης, Ι.Σ. (2007), *Σύγχρονα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά θέματα*. Αθήνα, Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (1990), *Διδακτική Μεθοδολογία*, πανεπιστημιακές παραδόσεις.
- Ματσαγγούρας, Η. (1994). Μοντέλο στοχαστικοκριτικής ανάλυσης της διδασκαλίας. Στο Γ. Φιλίππου & Μ. Καΐλα (Επιμ.), *Σχολική εμπειρία θεωρία και πράξη*, (Γ' έκδ., σ. 72-86). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (1995), Στοχαστικοκριτικός δάσκαλος: Αίτημα του καιρού μας. Στο Α. Καζαμιά & Μ. Κασσωτάκη (επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, (σ. 456-476). Αθήνα: Σείριος.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (1998), *Η Σχολική Τάξη: Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*, Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία της Διδασκαλίας: Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2001). *Στρατηγικές Διδασκαλίας*, Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2002). Η Ταυτότητα του Δασκάλου: Λειτουργός ή Επαγγελματίας; στο Μ. Αλεξιάδης (επιμ.), *Θητεία*, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2000). *Θεωρία της διδασκαλίας: Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*. Αθήνα, Gutenberg
- Ματσαγγούρας, Η. (2005α). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ. Μπαγάκη (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, (σς. 63-81). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005β). *Τέσσερις τύποι Δασκάλου και Ένας Ακόμη, ο Δικός σου!*, Αθήνα: Φάκελος παραδόσεων
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. & Κασούτας, Μ. (2007). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην εποχή της μετανεωτερικότητας: θεωρητικές αρχές, πρακτικές και ταξινόμηση των στοχαστικοκριτικών προσεγγίσεων. Στο Μ. Κασσωτάκης, Θ. Παπακωνσταντίνου, & Α. Βερτσέτης (Επιμ.), *Σύγχρονα Παιδαγωγικά και Εκπαιδευτικά Θέματα - Χαριστήριος Τόμος στον Ομότιμο Καθηγητή Ιωάννη Σ. Μαρκαντώνη* (σς. 313-343). Αθήνα: Gutenberg.

- Ματσαγγούρας, Η. Γ. & Χέλμης, Σ. Κ. (2002), Εκπαιδύοντας τον Δάσκαλο της Μετανεωτερικής Εποχής, *Επιστήμες Αγωγής (Πρώην Σχολείο και Ζωή)*, 2, 7-25.
- Ματσαγγούρας, Η. & Χέλμης, Σ. (2004). Προσωπική θεωρία των Ελλήνων δασκάλων: Κοινωνικά, φιλοσοφικά και διδακτικά διλήμματα. Στο Γ. Φλουρής και Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Κοινωνικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τιμητικός Τόμος για τον Β. Μασιάλα*, Αθήνα: Ατραπός, 2004.
- Μπαμπάλης, Θ. (2014). *Από την αγωγή στην εκπαίδευση: Επισημάνσεις στην εξέλιξη της παιδαγωγικής επιστήμης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μπουζάκης, Σ. (1989). *Σύγχρονα Παιδαγωγικά και Εκπαιδευτικά Προβλήματα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ. (1995). *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, τ. Β΄*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Ζ. Η. (2013). *Κοινωνική Παιδαγωγική – Θεωρητικές, επιστημολογικές και μεθοδολογικές διαστάσεις*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μυλωνάς, Θ. & Δημητριάδη, Α. (1999). Από την ανισότητα απέναντι στο σχολείο στον αποκλεισμό μέσα στην τάξη. Στο Χ., Κωνσταντίνου & Γ., Πλειός (Επιμ.), *Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Δ. (2010). *Επίδραση της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση προσωπικής επιστημολογίας σχετικής με τα μαθηματικά*. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Μαθηματικών, Διαπανεπιστημιακό - Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών “Διδακτική και Μεθοδολογία των Μαθηματικών,” Αθήνα. Ανακτήθηκε την 16-04-2015 από την ηλεκτρονική διεύθυνση:
http://www.math.uoa.gr/me/dipl/dipl_nikolaou.danae.pdf
- Νούτσος, Χ. (1990). *Συγκυρία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ο Πολίτης.
- Ξεχέλλης, Π. (1991). Βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Διαπιστώσεις και προτάσεις, *Φιλολόγος*, 64, 84-97.
- ΟΛΜΕ(1981). *1ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο* (έκτακτη έκδοση - Φεβρουάριος).
- Πάλμου, Δ. Κ. (2002). Μετανάστες στην Ελλάδα. Στο: Παπάς, Α.Ε. (Ed.), *Παιδαγωγική Ευθύνη* (σελ. 196-202). Αθήνα: Εκδόσεις Εκπαιδευτικών "Ατραπός".
- Παντελίδου-Μαλούτα, Μ. (1982). Πολιτική κοινωνικοποίηση και Σχολείο. *Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης (Παιδεία και Πολιτική)*, 3, 7-22.

- Παπαγγελής, Θ. Δ. (2002). *Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: Η μεγάλη πλειονότητα γνωρίζει τον θεσμό του επιθεωρητή τόσο καλά όσο και τον αρχιστράτηγο Παπάγο*. Ανακτήθηκε την 02-02-2007 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.alpha.edu.gr/articles/101301660288928.shtml>
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό Έργο και Αξιολόγηση στο Σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: τυπωθήτω.
- Παπάς, Α. Ε., Οικονόμου, Γ. & Σκαλιάπας, Γ. (1997). *Το Προφίλ του Δασκάλου: Παιδαγωγική και Διδακτική Έρευνα στα Βιβλία "Η Γλώσσα Μου" - Ανθολόγια του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: (αυτοέκδοση).
- Περπερίδης, Π. (2008). *Το επικοινωνιακό μοντέλο του J. Habermas και η συμβολή του στην κριτική παιδαγωγική θεωρία*. Διδακτορική διατριβή στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής. Τομέας Φιλοσοφίας.
- Πολυχρονόπουλος, Π. (1991). Φιλοσοφική, Παιδαγωγική και Κοινωνιολογική Θεώρηση της Αξιολόγησης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 58, 69-74.
- Πρέβε, Κωνστάντσο (1998), *Καιροί Αναζήτησης - Δοκίμιο για τη νεωτερικότητα, το μεταμοντέρνο και το τέλος της ιστορίας*, (Κοινωνικές Επιστήμες, τ. 15, μτφρ. Νάσιος, Χ.) Αθήνα: Στάχυ.
- Σαΐτης, Χ. Α. (1992). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα.
- Σαλβαράς, Γ., Σαλβαρά, Μ., (2007). *Μοντέλα και Στρατηγικές Διδασκαλίας*, Αθήνα: Ατροπός.
- Σιώρα, Μ. (2002). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: πολιτικοί πρόσφυγες. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: η ετοιμότητα του ελληνικού σχολείου. Στο: Παπάς, Α.Ε. (Επιμ.), *Παιδαγωγική Ευθύνη* (σελ. 229-38). Αθήνα: Εκδόσεις Εκπαιδευτικών "Ατραπός".
- Τσακαλίδης, Α. Σ. (1995). *Η Περιπέτεια της Αξιολόγησης στα Σχολεία μας*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Κατσαρού, Ε., Δεδούλη, Μ.), (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*, Αθήνα
- Φθενάκης, Β. (2001). Η δια βίου μάθηση σε μια γνωσιο-χρηστική κοινωνία: Εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές προκλήσεις. Στο Κ. Χάρης, Ν. Πετρουλάκης & Σ. Νικόδημος

(Επιμ.) *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Διαβίου Μάθηση. Πρακτικά του Θ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου* (σελ. 25-39). Αθήνα: Ατραπός.

Φραγκουδάκη, Α. & Κονδύλη, Μ. (1982). Η 'Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση' ως Πολιτική Ιδεολογία: Η Θέση των Πολιτικών Κομμάτων για την Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Πολιτική Επιστήμης (Παιδεία και Πολιτική)*, 3, 105-117.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). *Γνώθι το Curriculum*. Αθήνα: Ατραπός

Χατζόπουλος Οδ. (επιμ.) (1993). *Αριστοτέλης: Άπαντα : Τόμος Όγδοος: Ηθικά Νικομάχεια: Βιβλία Ε', Ζ', Η'*. Αθήνα: Εκδόσεις Κάκτος.

8.3 Παράθεμα: Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα



Εθνικό και Καποδιστριακό
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Τομέας Επιστημών της Αγωγής
Μιχαήλ Ν. Κασούτας, Υποψήφιος Διδάκτορας

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΔΟΧΕΣ ΚΑΙ ΤΗ ΣΤΟΧΑΣΤΟΚΡΙΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ & ΠΡΑΞΗ

ΣΥΝΤΟΜΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ

Η έρευνα αυτή που γίνεται στο πλαίσιο διδακτορικής διατριβής αποτελείται από τρία μέρη και αποσκοπεί αποκλειστικά στο να μελετήσει τις πιθανές σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ αντιλήψεων, στοχαστοκριτικής σκέψης και διδακτικής πράξης που είχατε κατά την πρακτική σας άσκηση. Καμία ερώτηση δεν πρέπει να μείνει χωρίς απάντηση. Ακόμα και αν δε συμφωνείτε απόλυτα, διαλέξτε την απάντηση που είναι πιο κοντά στην άποψή σας. Ο ελάχιστος χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου υπολογίζεται σε 45 λεπτά. Η επιτυχία της εξαρτάται αποκλειστικά από την **ειλικρινή και προσεκτική** απάντηση των ερωτήσεων. Σας ευχαριστώ εκ προοιμίου για τη συνεργασία σας.

ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ

Συμπληρώνοντας αυτό το ερωτηματολόγιο δηλώνω υπεύθυνα και αποδέχομαι ότι:

- ✓ Λαμβάνω μέρος σε μία επιστημονική έρευνα που εξετάζει τις πιθανές συσχετίσεις ανάμεσα σε τρία ερωτηματολόγια/ψυχομετρικά εργαλεία και πιθανούς τρόπους αξιοποίησής τους στην εκπαίδευση.
- ✓ Η συμμετοχή μου στην έρευνα είναι εθελοντική.
- ✓ Ανά πάσα στιγμή κατά τη διάρκεια της έρευνας μπορώ να αποχωρήσω.
- ✓ **Οι απαντήσεις μου είναι ανώνυμες και εμπιστευτικές.**

Ημερομηνία Συμπλήρωσης Ερωτηματολογίου: _____

1. Ηλικία: _____ 2. Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

3. Αναφέρετε τον ανώτερο τίτλο σπουδών που έχετε (π.χ. Φοιτητής, Σχολή διετούς φοίτησης, ΤΕΙ, ΑΕΙ, Μαράσλειο Δ., Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό):

4. Ξένες γλώσσες που γνωρίζετε πολύ καλά ή άριστα: _____

5. Έχετε διδακτική εμπειρία (εκτός παρακολουθήσεων/πρακτικής άσκησης Π.Τ.Δ.Ε.): Ναι Όχι

Εάν ΝΑΙ πόσα χρόνια: _____ και σε ποια βαθμίδα της εκπαίδευσης: _____

6. Αναφέρετε τυχόν άλλη ειδικότητα ή επαγγελματικά δικαιώματα από άλλες σπουδές σας:

7. Επιλέξτε μόνο μία απάντηση για κάθε μία από τις παρακάτω ερωτήσεις

	Διαφωνώ απολύτως	Διαφωνώ	Ότε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απολύτως
1. Τα περισσότερα πράγματα που αξίζει να μάθουμε είναι εύκολο να τα καταλάβουμε.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Το τι είναι αλήθεια είναι ζήτημα προσωπικής άποψης.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Οι μαθητές που μαθαίνουν γρήγορα είναι οι πιο καλοί.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Οι άνθρωποι πρέπει πάντα να υπακούν στους νόμους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Οι νοητικές ικανότητες των ανθρώπων είναι προσδιορισμένες από τη γέννησή τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Απόλυτη ηθική αλήθεια δεν υπάρχει.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Οι γονείς θα έπρεπε να μαθαίνουν στα παιδιά τους όλα όσα πρέπει κανείς να ξέρει για τη ζωή.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Οι πραγματικά έξυπνοι μαθητές δεν χρειάζεται να δουλεύουν το ίδιο σκληρά για να τα πάνε καλά στο σχολείο.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Εάν κάποιος προσπαθεί υπερβολικά να καταλάβει ένα πρόβλημα, πιθανότατα θα καταλήξει μπερδευμένος.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Οι υπερβολικά πολλές θεωρίες απλά περιπλέκουν τα πράγματα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Οι καλύτερες ιδέες είναι συνήθως και οι πιο απλές.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Οι διδάσκοντες θα πρέπει να εστιάζουν σε γεγονότα αντί σε θεωρίες.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Μερικοί άνθρωποι γεννιούνται με ειδικά χαρίσματα και ταλέντα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Το πόσο καλά τα πηγαίνει κανείς στο σχολείο εξαρτάται από το πόσο έξυπνος είναι.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Αν δε μάθεις κάτι γρήγορα, δε θα το μάθεις ποτέ.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Μερικοί άνθρωποι έχουν ταλέντο στο να μαθαίνουν, ενώ κάποιοι άλλοι όχι.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Τα πράγματα είναι απλούστερα από όσο οι περισσότεροι καθηγητές σε κάνουν να πιστεύεις.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Όταν δύο άνθρωποι διαφωνούν για κάτι, τουλάχιστον ο ένας από τους δύο πρέπει να κάνει λάθος.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Τα παιδιά θα πρέπει να μπορούν να αμφισβητούν την αυθεντία των γονιών τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Εάν δεν έχεις καταλάβει ένα κεφάλαιο με την πρώτη ανάγνωση, το να το ξαναδιαβάσεις δε θα βοηθήσει.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Η επιστήμη είναι εύκολο να γίνει κατανοητή διότι περιέχει πολλά γεγονότα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Όσο μαθαίνεις περισσότερα για ένα θέμα, τόσο αυξάνονται κι αυτά που μπορείς να μάθεις για το θέμα αυτό.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Ό,τι είναι αλήθεια σήμερα θα είναι αλήθεια και αύριο.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Οι έξυπνοι άνθρωποι γεννιούνται έτσι.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Όταν κάποιος με κύρος μου λέει τι να κάνω, συνήθως το κάνω.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Οι άνθρωποι δε θα πρέπει να αμφισβητούν την αυθεντία.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Το να ασχολείσαι με ένα πρόβλημα που δεν έχει γρήγορη λύση, είναι σπατάλη χρόνου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Μερικές φορές δεν υπάρχουν σωστές απαντήσεις στα μεγάλα προβλήματα της ζωής.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Οι Τεχνητές Γλυκαντικές Ουσίες.

Οι άνθρωποι συχνά πρέπει να πάρουν αποφάσεις που μπορεί να επηρεάσουν την υγεία τους όπως το να αποφασίσουν να φάνε τρόφιμα ή να πουν ποτά που περιέχουν τεχνητές γλυκαντικές ουσίες. Υπήρξαν συγχροούμενες απόψεις για την ασφάλεια αυτών των ουσιών. Για παράδειγμα σε κάποιες έρευνες αναφέρεται ότι ακόμα και σε μικρές ποσότητες, οι τεχνητές γλυκαντικές ουσίες (όπως π.χ. Nutrasweet, Canderel κ.ά.) μπορεί να προκαλέσουν προβλήματα υγείας με αποτέλεσμα οι τροφές που τις περιέχουν να είναι ακατάλληλες για κατανάλωση. Άλλες μελέτες, μολαταύτα, ισχυρίζονται ότι ακόμα και σε μεγάλες ποσότητες, οι τεχνητές γλυκαντικές ουσίες δεν προκαλούν προβλήματα υγείας και ότι οι τροφές που τις περιέχουν είναι κατάλληλες και μπορούν να καταναλωθούν.

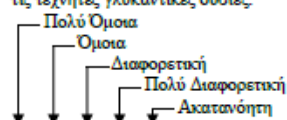
Παρακαλούμε σημειώστε την προσωπική σας γνώμη γι' αυτό το ζήτημα.

1. Πιστεύω ότι οι τεχνητές γλυκαντικές ουσίες:

Δεν είναι κατάλληλες για κατανάλωση 5 4 3 2 1
 Δεν ξέρω/ Δε μπορώ να αποφασίσω 3 2 1
 Είναι κατάλληλες για κατανάλωση 1

2. Οι άνθρωποι συχνά δίνουν διαφορετικές εξηγήσεις όσον αφορά την άποψή τους στο ζήτημα αυτό. Γράψτε πού βασίζετε την άποψή σας για το ζήτημα αυτό στις παρακάτω γραμμές.

3. Πολλοί άνθρωποι διαφωνούν γι' αυτό το ζήτημα και δίνουν διαφορετικούς λόγους για τις απόψεις τους. Πόσο όμοιος με τον κάθε έναν από τους παρακάτω τρόπους σκέψης είναι ο δικός σας τρόπος σκέψης, στον οποίο βασίζετε την άποψή σας σχετικά με τις τεχνητές γλυκαντικές ουσίες.



- A.** Οι ερευνητές που είναι έντιμοι και ειλικρινείς δε θα διαφωνήσουν για το εάν μια συγκεκριμένη γλυκαντική ουσία είναι επιβλαβής ή όχι.
- B.** Οι ερευνητές διαφωνούν γι' αυτό το θέμα, επειδή, όπως όλοι μας, βρίσκονται σε σύγχυση σχετικά με το εάν οι τεχνητές γλυκαντικές ουσίες είναι ασφαλείς. Γι' αυτό η προσωπική μου γνώμη είναι ότι τα συμπεράσματά τους είναι απλά η γνώμη τους.
- Γ.** Οι ερευνητές διαφωνούν για το εάν έχουν γίνει αρκετές μελέτες που να δείχνουν, είτε ότι οι τεχνητές γλυκαντικές ουσίες είναι ασφαλείς, είτε ότι αυτού του είδους οι χημικές ουσίες δεν είναι ασφαλείς.
- Δ.** Οι ερευνητές διαφωνούν εξαιτίας του διαφορετικού τρόπου με τον οποίο έχουν ανατραφεί και/ή εξαιτίας των διαφορετικών σχολείων στα οποία φοίτησαν.
- Ε.** Οι ερευνητές διαφωνούν επειδή προσεγγίζουν το θέμα έχοντας διαφορετικές απόψεις ήδη σχηματισμένες στο μυαλό τους σχετικά με το εάν τα χημικά πρόσθετα στις τροφές είναι ασφαλή. Ως αποτέλεσμα, διεξάγουν μελέτες με σκοπό να στηρίξουν την άποψή τους.
- ΣΤ.** Οι ερευνητές καταλήγουν σε διαφορετικά συμπεράσματα επειδή τα αποδεικτικά στοιχεία είναι πολύπλοκα από μόνα τους και τα εξετάζουν από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Καταλήγουν σε μία απόφαση με το να συνθέτουν τη γνώση τους, τις εμπειρίες τους και τη γνώμη τους ως ειδικών.
- Z.** Οι ερευνητές μπορεί να πουν ότι μία άποψη, σχετικά με την ασφάλεια των τεχνητών γλυκαντικών ουσιών, είναι καλύτερη από μία άλλη, αλλά θα έλεγαν ότι αυτή η άποψη είναι σχετική με ένα συγκεκριμένο τρόπο κατανόησης του ζητήματος.
- H.** Οι ερευνητές διαφωνούν επειδή τα προοπτικονομικά σκληρά αποδεικτικά στοιχεία συνθέτονται στα υπάρχοντα διαφορετικά συστήματα πεποιθήσεων προκειμένου να υποστούν διάφορες νοητικές αναλύσεις.
- Θ.** Οι ερευνητές διαφωνούν επειδή, πραγματικά, ερευνούν διαφορετικές πτυχές του ζητήματος και οι καλύτεροι τρόποι αντιμετώπισης μιας πτυχής είναι διαφορετικοί από τους καλύτερους τρόπους αντιμετώπισης μιας άλλης πτυχής του ίδιου ζητήματος.
- I.** Οι ερευνητές διαφωνούν επειδή η εκτίμησή τους, για τα αποδεικτικά στοιχεία που έχουν, οδηγεί σε διαφορετικά συμπεράσματα. Τα συμπεράσματα μερικών ερευνητών, όμως, είναι πιο εύλογα και αντανακλούν μια καλύτερη σύνθεση των διαθέσιμων πληροφοριών.

4. Παρακαλούμε γράψτε τα **ΓΡΑΜΜΑΤΑ** των **ΤΡΙΩΝ** τρόπων σκέψης από τους παραπάνω που είναι πιο κοντά στο δικό σας στις κατάλληλες γραμμές που ακολουθούν. Εάν δεν μπορείτε να βρείτε από τις παραπάνω τοποθετήσεις μία που να ταιριάζει ακριβώς με το δικό σας τρόπο σκέψης, διαλέξτε τις τρεις που αποτυπώνουν με μεγαλύτερη προσέγγιση πώς σκέφτεστε για το ζήτημα αυτό.

- H ___ μοιάζει περισσότερο με τον τρόπο που σκέφτομαι.
 H ___ είναι η δεύτερη πλησιέστερη στον τρόπο με τον οποίο σκέφτομαι
 H ___ είναι η τρίτη πλησιέστερη στον τρόπο με τον οποίο σκέφτομαι

10. Για κάθε πρόταση σημειώστε πόσο συχνά νομίζετε ότι θα συμβαίνει/ θα ισχύει για τη διδασκαλία σας.

	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα
A1. Λειτουργώ σε κατάσταση «επιβίωσης», αντιδρώντας αυτόματα χωρίς να μπορώ να εξετάσω πιθανές εναλλακτικές επιλογές/απαντήσεις.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A2. Επιβάλλω προκαθορισμένες μαθησιακές απαιτήσεις χωρίς να τις προσαρμόζω ή να τις τροποποιώ σύμφωνα με την ανατροφοδότηση που έχω από τις απαντήσεις των μαθητών της τάξης.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A3. Δεν στηρίζω τις πεποιθήσεις και τις αξιολογήσεις μου σε γνωστές θεωρίες και έρευνες ή σε στοιχεία από την εμπειρία μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A4. Είμαι πρόθυμος να θεωρώ κάποια πράγματα ως δεδομένα χωρίς να τα αμφισβητώ.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A5. Είμαι απασχολημένος με τη διαχείριση, τον έλεγχο και την πειθαρχία των μαθητών.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A6. Δυσκολεύομαι να αναγνωρίσω την αλληλεξάρτηση στη συμπεριφορά εκπαιδευτικού και μαθητών.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A7. Θεωρώ ότι τα περιστατικά με τους μαθητές μου και οι συνθήκες της τάξης μου σε διάφορες περιστάσεις είναι πέρα από τον έλεγχό μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A8. Αποδίδω τα προβλήματα στους μαθητές μου ή σε άλλους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A9. Δυσκολεύομαι να λάβω υπόψη μου τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A10. Βλέπω τον εαυτό μου ως θύμα των περιστάσεων.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A11. Απορρίπτω τις απόψεις/οπτικές των μαθητών μου χωρίς πολλή σκέψη.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A12. Δε συνδέω/συσχετίζω κριτικά τις διδακτικές πρακτικές μου με τα μαθησιακά αποτελέσματα ή τις συμπεριφορές των μαθητών μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A13. Περιγράφω τα προβλήματα απλοϊκά ή μονοδιάστατα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A14. Δε βλέπω πέρα από τις άμεσες απαιτήσεις ενός διδακτικού επεισοδίου/γεγονότος.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B1. Η ανάλυση των διδακτικών πρακτικών μου περιορίζεται σε τεχνικές ερωτήσεις για τις διάφορες διδακτικές τεχνικές/στρατηγικές.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B2. Τροποποιώ τις στρατηγικές διδασκαλίας μου χωρίς να αμφισβητώ/ αναρωτιέμαι για τις παραδοχές μου σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση πάνω στις οποίες αυτές οι στρατηγικές βασίζονται.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B3. Δυσκολεύομαι να συνδέσω συγκεκριμένες διδακτικές μεθόδους/προσεγγίσεις με τις σχετικές θεωρίες.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B4. Στηρίζω τις απόψεις μου μόνο με στοιχεία από την εμπειρία μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B5. Δυσκολεύομαι να παρέχω στήριξη με τη διδασκαλία μου στα διαφορετικά μαθησιακά στυλ των μαθητών μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B6. Αντιδρώ με διαφορετικό τρόπο στις απαντήσεις των μαθητών μου κάθε φορά και δυσκολεύομαι να διαπιστώσω μοτίβα επαναλαμβανόμενων συμπεριφορών τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B7. Προσαρμόζω τη διδασκαλία μου μόνο για τη συγκεκριμένη ώρα/ διδακτική περίσταση και συνήθως δεν έχω ένα γενικότερο μακροπρόθεσμο σχεδιασμό.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B8. Υλοποιώ λύσεις σε προβλήματα που εστιάζουν κυρίως σε βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B9. Προσαρμόζω τη διδασκαλία μου με τη βοήθεια μόνο της προϋπάρχουσας διδακτικής μου εμπειρίας.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B10. Αμφισβητώ/ προβληματίζομαι για τη χρησιμότητα συγκεκριμένων διδακτικών πρακτικών, αλλά όχι για τις γενικότερες πολιτικές ή πρακτικές μέσα στις οποίες εντάσσονται.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B11. Παρέχω τροποποιημένη διδασκαλία για να ανταποκριθώ στις ατομικές διαφορές των μαθητών μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Για κάθε πρόταση σημειώστε πόσο συχνά νομίζετε ότι θα συμβαίνει/ θα ισχύει για τη διδασκαλία σας.

	Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα
Γ1. Αναλύω τη σχέση ανάμεσα στις διδακτικές πρακτικές και το μαθησιακό αποτέλεσμα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ2. Αγωνίζομαι για να βελτιώσω τα μαθησιακά αποτελέσματα για όλους τους μαθητές μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ3. Ψάχνω τρόπους να συνδέσω τις νέες έννοιες με την προηγούμενη γνώση των μαθητών μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ4. Έχω ειλικρινή περιέργεια για την αποτελεσματικότητα των διάφορων διδακτικών πρακτικών/ τεχνικών γι' αυτό πολύ συχνά πειραματίζομαι δοκιμάζοντας νέα πράγματα στη διδασκαλία μου και αναλαμβάνω ρίσκο.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ5. Εμπλέκομαι σε επισκοδομητική κριτική της διδασκαλίας κάποιου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ6. Προσαρμόζω τις μεθόδους και τις στρατηγικές μου ανάλογα με τη σχετική επίδοση των μαθητών μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ7. Αναλύω τον αντίκτυπο της δομής των διδακτών μου δραστηριοτήτων (όπως ομοαδικοσυνεργατική μάθηση, μάθηση σε δυάδες, ομάδες ομηλικών κ.ά.) σε σχέση με το μαθησιακό αποτέλεσμα των μαθητών μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ8. Ψάχνω για επαναλαμβανόμενα μοτίβα, σχέσεις, συνδέσεις και συσχετίσεις προκειμένου να κατανοήσουν σε βάθος οι μαθητές μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ9. Δείχνω την αποφασιστικότητά/ δέσμευσή μου για συνεχή βελτίωση της διδασκαλίας μου και τη συνεχή συμμετοχή μου στην επιμόρφωση.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ10. Αναγνωρίζω διαφορετικούς τρόπους για να παρουσιάσω ιδέες και έννοιες στους μαθητές μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ11. Αναγνωρίζω την πολυπλοκότητα της δυναμικής της τάξης.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ12. Αναγνωρίζω όλα όσα φέρει ο μαθητής μαζί του στη μαθησιακή διαδικασία.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ13. Λαμβάνω υπόψη τις απόψεις των μαθητών μου κατά τη λήψη των αποφάσεών μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ14. Θεωρώ ότι οι διδακτικές πρακτικές παραμένουν ανοικτές για περαιτέρω διερεύνηση.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Δ1. Βλέπω τη διδακτική μου πρακτική μέσα στο ευρύτερο κοινωνιολογικό, πολιτισμικό, ιστορικό και πολιτικό πλαίσιο.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Δ2. Λαμβάνω υπόψη μου τα διάφορα ηθικά παρασκόγια για τις διάφορες πολιτικές και πρακτικές της σχολικής τάξης.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Δ3. Ασχολούμαι με ζητήματα ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης που ανακύπτουν εντός και εκτός της σχολικής τάξης.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Δ4. Αμφισβητώ/ ασκώ κριτική στις νόρμες και τις πρακτικές της καθεστηρικής τάξης, ειδικά σε σχέση με την εξουσία και τον έλεγχο.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Δ5. Συμπεριλαμβάνω τον εαυτό μου στις σκέψεις μου για τη διδασκαλία μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Δ6. Έχω συνείδηση της ασυνέπειας ανάμεσα στα έργα και τις πεποιθήσεις/ιδέες μου και προσπαθώ να επανορθώσω.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Δ7. Αναγνωρίζω τις κοινωνικές και πολιτικές συνέπειες της διδασκαλίας μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Δ8. Είμαι ένας δυναμικός ερευνητής, ασκώ κριτική στα συμπεράσματα μου και συνεχώς κάνω νέες υποθέσεις που ελέγχω.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Δ9. Ασκώ κριτική στις εικασίες και τις προσδοκίες μου για τους μαθητές μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Δ10. Αναβάλλω την κριτική που ασκώ έτσι ώστε να αφήνω περισσότερες επιλογές για τη διδασκαλία μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Δ11. Αναγνωρίζω τις αξιωματικές παραδοχές και τις προϋποθέσεις που κρύβονται πίσω από τις πεποιθήσεις μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Δ12. Συχνά αμφισβητώ και αναρωτιέμαι για κοινότοπες απόψεις που αφορούν τη διδασκαλία μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Δ13. Παραδέχομαι ότι οι διδακτικές πρακτικές και η εκπαιδευτική πολιτική είτε συνεισφέρει είτε εμποδίζει την υλοποίηση μιας πιο δίκαιης και ανθρώπινης κοινωνίας.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Δ14. Ενθαρρύνω κοινωνικά υπεύθυνες πράξεις στους μαθητές μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΑΣ