# Διαδρομές επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών. Ο ρόλος του πυρηνικού αναστοχασμού

Μαρία Μαμούρα*

**Περίληψη**

Η αναστοχαστική πρακτική ορίζεται και ως η ικανότητα να στοχάζονται οι εκπαιδευτικοί πάνω στη δράση τους, προκειμένου να ανιχνεύουν τα αδύναμα και τα δυνατά σημεία τους, αναθεωρώντας την σχέση θεωρίας και πράξης, ώστε να βελτιώσουν την πρακτική τους. Μία προσέγγιση στην αναστοχαστική πρακτική, αυτή του «πυρηνικού αναστοχασμού», βασίζεται στις ποιότητες και τα ιδανικά των εκπαιδευτικών ως θεμελίων του αναστοχασμού, συνδέοντας ισόρροπα επαγγελματικές και προσωπικές διαστάσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης.

Στην παρούσα ποιοτική έρευνα διερευνώνται άτυπες προσωπικές θεωρίες φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΕΚΠΑ) για τη διδασκαλία και τον ρόλο τους ως εκπαιδευτικών, και η ενδεχόμενη τροποποίησή τους, όπως αποτυπώνεται στον αναστοχασμό τους μετά το πέρας της διδακτικής άσκησης. Η διερεύνηση έγινε με εργαλείο το μοντέλο του πυρηνικού αναστοχασμού (Korthagen).

Οι ποικίλες «ανταλλαγές» επέτρεψαν στους φοιτητές σε αξιοσημείωτο βαθμό να συλλογιστούν για τη στάση τους απέναντι στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, για τις ιδέες τους, τον εαυτό τους ως εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών, με τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους. Άρχισαν να ερμηνεύουν την πρακτική τους γνώση με θεωρητικούς όρους και να διευρύνουν την κατανόηση της έννοιας της ταυτότητάς τους ως εκπαιδευτικών, αποκτώντας σταδιακά επίγνωση της αποστολής τους.

Λέξεις-κλειδιά: *πυρηνικός αναστοχασμός, διδακτική άσκηση, εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί, επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*

* Επίκουρη Καθηγήτρια ΕΚΠΑ

## Εισαγωγή

Ο αναστοχασμός, που επανέρχεται ως ζητούμενο τα τελευταία χρόνια στον χώρο της επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών, έχει προσεγγιστεί ερευνητικά από πολλούς θεωρητικούς και ερευνητές της εκπαίδευσης. Η αναστοχαστική πρακτική ορίζεται (μεταξύ πολλών νοηματοδοτήσεων και προσεγγίσεων) ως η ικανότητα να στοχάζεται ο εκπαιδευτικός πάνω στη δράση του, ώστε να εντάσσεται σε μια διαδικασία δυναμικής μάθησης (Zwart, Korthagen & Attema-Noordewier, 2015), και να κατανοεί βαθύτερα την ουσία μιας διδακτικής εμπειρίας αλλά και τον δικό του ρόλο. Πιο συγκεκριμένα, η (ανα)στοχαστική πρακτική φαίνεται να είναι καρποφόρα για τους εκπαιδευτικούς όσον αφορά την ανίχνευση τόσο των αδύναμων όσο και των δυνατών σημείων τους για τη βελτίωση της πρακτικής τους (Attema-Noordewier, Korthagen & Zwart, 2013)· η διαδικασία αυτή θα μπορούσε να συντελέσει σε μια ουσιαστική αναθεώρηση της σχέσης μεταξύ θεωρίας και πράξης (Körkkö, Kyrö-Ämmälä & Turunen, 2016). Πρόσφατα (Korthagen, 2017; Korthagen & Vasalos, 2005), μια νέα προσέγγιση στην αναστοχαστική πρακτική, αυτή του πυρηνικού αναστοχασμού (core reflection), έχει αρχίσει να αποκτά δυναμική στο πεδίο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Η προσέγγιση αυτή βασίζεται στις σημαντικές ποιότητες και τα ιδανικά των εκπαιδευτικών ως θεμελίων του αναστοχασμού, συνδέοντας ισόρροπα τις επαγγελματικές και προσωπικές διαστάσεις της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Korthagen & Nuijten, 2017).

## 1. Θεωρητικό πλαίσιο

Ο πυρηνικός αναστοχασμός ξεκίνησε με την παρατήρηση ότι όταν οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με ένα πρόβλημα, συνήθως τείνουν να επικεντρώνονται στην εύρεση μιας «γρήγορης λύσης» (π.χ. μια γρήγορη λύση για την επίλυση ενός πρακτικού προβλήματος) αντί να φωτίζουν υποκείμενα ζητήματα και πτυχές που ορίζουν το ανακύπτον πρόβλημα (Korthagen, 2014). Ωστόσο, η μονόπλευρη εστίαση στη γνώση και την ορθολογική σκέψη για την εξεύρεση λύσεων για το πρόβλημα αυτό προφανώς δεν αρκεί, καθώς πάντα απρόβλεπτες πτυχές της μάθησης και της διδασκαλίας έρχονται στο προσκήνιο (βλ. Ruit et al., 2019; Zwart et al., 2015).

Αν, λοιπόν, η εύρεση μιας γρήγορης λύσης μπορεί θεωρητικά να είναι ένα αποτελεσματικό βραχυπρόθεσμο μέτρο, ελλοχεύει πάντα ο κίνδυνος

η επαγγελματική ανάπτυξη κάποιου να μείνει τελικά στάσιμη (Korthagen, 2016). Προκειμένου να καταλήξουμε σε νέες σκέψεις και συμπεριφορές, ένας βαθύτερος τύπος αναστοχασμού που έχει ονομαστεί πυρηνικός έρχεται να καλύψει κάποια από τα κενά και τους προβληματισμούς που μόλις αναφέρθηκαν (Korthagen, 2014, 2017; Korthagen & Vasalos, 2005, 2010). Η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού σχετίζεται πια και με τον αναστοχασμό του σχετικά με τις εσωτερικές δυνατότητές του αλλά και με την υπέρβαση των εσωτερικών του εμποδίων. Αυτό μπορεί να γίνει πράξη μέσα από ένα μοντέλο εποπτείας κυκλικής φάσης, υπό την καθοδήγηση και την καθοδήγηση ενός έμπειρου επόπτη σε συνεδρίες πρακτικής άσκησης (Korthagen, 2014, 2016, 2017).

Η προηγούμενη συλλογιστική τέμνεται σε μεγάλο βαθμό με τη διάκριση των Mansvelder-Longayroux et al., (2007) μεταξύ του αναστοχασμού που είναι προσανατολισμένος στη δράση (action-oriented reflection) και του αναστοχασμού που είναι προσανατολισμένος στο νόημα (meaning-oriented reflection). Ενώ ο προσανατολισμένος στη δράση αναστοχασμός εστιάζει κυρίως στο τι πρέπει να γίνει και τι λειτουργεί (πρόκειται για μια πιο επιφανειακή προσέγγιση ενός προβλήματος), ο αναστοχασμός με προσανατολισμό στο νόημα στοχεύει σε μια βαθύτερη εστίαση στο πρόβλημα και σε μια βαθύτερη κατανόηση του γιατί οι καταστάσεις εξελίσσονται όπως εξελίσσονται· βοηθά, έτσι, τους εκπαιδευτικούς να προχωρούν σε επαγγελματικές κρίσεις όταν έρχονται αντιμέτωποι με διλήμματα. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι γεμάτο διλήμματα και παράδοξα (Palmer, 1998), και δεν υπάρχει ποτέ μια μοναδική καλύτερη αντίδραση σε μια δύσκολη κατάσταση που μπορεί να ανακύψει στην τάξη (π.χ. εύρεση νέας στρατηγικής που να ταιριάζει στους μαθητές, σε σχέση και με τα δικά μου χαρακτηριστικά, λ.χ. *«Ποιο είναι το πλαίσιο αναφοράς μου, τα συναισθήματα αλλά και οι ανάγκες, οι δικές μου και των μαθητών, που καθορίζουν τη διδασκαλία μου;»*). Σε εμπειρικές μελέτες για τη μάθηση των εκπαιδευτικών στο πεδίο, οι Hoekstra et al. (2009) διαπίστωσαν ότι εκείνοι οι εκπαιδευτικοί των οποίων οι πεποιθήσεις άλλαξαν κατά τη διάρκεια ενός έτους ήταν κατά κύριο λόγο εκείνοι που ασχολήθηκαν με αναστοχαστικές πρακτικές προσανατολισμένες στο νόημα και όχι στην δράση.

Ενώ, λοιπόν, ο αναστοχασμός μπορεί να γίνει κατανοητός ως ένας συστηματικός τρόπος βελτίωσης της πρακτικής ενός εκπαιδευτικού, ο πυρηνικός αναστοχασμός περιλαμβάνει (επιπλέον) την αμφισβήτηση και τον επαναπροσδιορισμό των βαθύτερων επιπέδων λειτουργίας του, όπως η ταυτότητα και η αποστολή. Έτσι, στοχεύει σε πιο ανθεκτικές αλλαγές, σε

σύγκριση με τον απλό αναστοχασμό, δίνοντας έμφαση όχι μόνον στις γνωστικές διαδικασίες αλλά και στην συναισθηματική διάσταση του τρόπου που κάποιος αναστοχάζεται. Η μεγαλύτερη επαφή με τα 'συναισθήματά' μας, υποστηρίζει η Moore (2003), βοηθά τόσο να διευρύνουμε τις προοπτικές μας όσο και να γίνουμε όχι απλώς 'καλύτεροι', αλλά και πιο χαρούμενοι και ολοκληρωμένοι στη δουλειά μας. Απόψεις όπως αυτές μπορούν να διευρύνουν την έννοια και το περιεχόμενο του αναστοχασμού, από μια απλή γνωστική διαδικασία σε μια διαδικασία που περιλαμβάνει ολόκληρο το άτομο· δεν πρόκειται πια για μια εξέταση της πρακτικής, αλλά για μια εξέταση του εαυτού.

Με βάση τα προηγούμενα, ο Korthagen (2004) προχώρησε στην ανάπτυξη του «*μοντέλου του κρεμμυδιού*» (onion model), το οποίο εξετάζει τη μάθηση των εκπαιδευτικών σε διαφορετικά επίπεδα, όμοια με τα στρώματα ενός κρεμμυδιού. Το μοντέλο αυτό υπογραμμίζει τον ρόλο της ταυτότητας ως βάσης για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Η καρδιά του μοντέλου αποτελείται από βασικές (πυρηνικές) ιδιότητες, που είναι τα προσωπικά δυνατά σημεία ενός ατόμου, όπως η δημιουργικότητα, το θάρρος, η ευγένεια κλπ.

Η προσέγγιση αυτή αναγνωρίζει τις βασικές ποιότητες και τα ιδανικά των εκπαιδευτικών ως το θεμέλιο του αναστοχασμού και συνδέει τις επαγγελματικές με τις προσωπικές διαστάσεις της επαγγελματικής ανάπτυξής τους (Korthagen & Nuijten, 2017). Επεκτείνοντας την παλαιότερη προσέγγιση του Korthagen για την αναστοχαστική πρακτική, η προσέγγιση αυτή αποκαλύπτει σταδιακά διάφορα επίπεδα δομημένου αναστοχασμού, τα οποία μπορούν να επηρεάσουν τον τρόπο λειτουργίας ενός εκπαιδευτικού. Με αυτό τον τρόπο δίνει μεγαλύτερη έμφαση στο περιεχόμενο και το βάθος του αναστοχασμού (Γιόφτσαλη & Πίτσου, 2021). Το μοντέλο του κρεμμυδιού αναπαρίσταται σε 6 διαδοχικές στρώσεις:

Πιο συγκεκριμένα:
Το *περιβάλλον (environment)* αναφέρεται στο περικείμενο και το περιβάλλον στο οποίο δρα ο εκπαιδευτικός (οι μαθητές, η ίδια την τάξη ως ξεχωριστή οντότητα, η ευρύτερη σχολική κουλτούρα, με το σύνολο των σιωπηρών ή ρητών κανονισμών του σχολείου κλπ.). Η *συμπεριφορά (behavior)* αντιπροσωπεύει διδακτικές ενέργειες των εκπαιδευτικών, πάντα σε συνάρτηση με αυτό που συμβαίνει στο πρώτο επίπεδο. Οι *ικανότητες (competencies)* σχετίζονται με τις γνώσεις, την ικανότητα και τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών (δηλαδή με τους τομείς στους οποίους οι

εκπαιδευτικοί είναι ικανοί). Οι *πεποιθήσεις (beliefs)* τέμνονται σε σημαντικό βαθμό (έως και ταυτίζονται) με την προσωπική πρακτική γνώση (personal practical theory) ή θεωρία των εκπαιδευτικών. Εδώ γίνεται αναφορά στις προϋποθέσεις και τις παραδοχές των εκπαιδευτικών για τον εαυτό τους και το περιβάλλον τους. Αυτές οι παραδοχές είναι συνήθως ανομολόγητες και συνήθως ασυνείδητες. Η *ταυτότητα (identity)* έχει να κάνει με τον αυτό-προσδιορισμό των εκπαιδευτικών, την αυτο-αντίληψη και το νοητικό τους πλαίσιο (frame of mind) και τους «επαγγελματικούς χαρακτήρες» που θεωρούν ότι κατέχουν, δηλαδή το πώς βλέπουν και εννοιολογούν την επαγγελματική τους ταυτότητα. Τέλος, η *αποστολή (mission)* αφορά την εννοιολόγηση εκ μέρους των εκπαιδευτικών των αξιών και των ιδανικών για το επάγγελμά τους ή τον προσδιορισμό της πηγής έμπνευσής τους και την σημασία που δίνουν στο επάγγελμά τους. Το επίπεδο αυτό αναφέρεται, επίσης, ως «διαπροσωπικό» (transpersonal), επειδή οι εκπαιδευτικοί αυξάνουν την επίγνωσή τους αναφορικά με την ύπαρξή τους στον κόσμο, σε σχέση με έναν ευρύτερο κοινωνικό σκοπό που θεωρούν ότι πρέπει να εκπληρώσουν (Korthagen & Vasalos, 2005:53), με το πώς θέλουν να κάνουν τη δουλειά τους, με το τι θεωρούν ως 'προσωπικό τους κάλεσμα' στον κόσμο (π.χ. γιατί κάποιος αποφάσισε να γίνει εκπαιδευτικός, πώς, δηλαδή, 'βλέπει την αποστολή του στον κόσμο', ποιο είναι το όραμά του και τα παιδαγωγικά του ιδεώδη, μέσα από αυτή του την επιλογή, μέσα από την συμμετοχή του σε κοινότητες με νόημα κλπ.)

## 2. Ερευνητικά ερωτήματα

Στην παρούσα –εν εξελίξει– έρευνα γίνεται προσπάθεια να διερευνηθούν οι άτυπες προσωπικές θεωρίες 12 φοιτητών/-τριών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΕΚΠΑ) για τη διδασκαλία και τον ρόλο τους ως εκπαιδευτικών και η ενδεχόμενη αλλαγή αυτών των άτυπων αυτών θεωριών, όπως αυτή αποτυπώνεται στον αναστοχασμό τους, μετά το πέρας της διδακτικής τους άσκησης (διάρκειας 2 εξαμήνων)[1]. Βάση για την διερεύνηση αυτή ήταν το μοντέλο του πυρηνικού αναστοχασμού του Korthagen.

Με βάση τα προηγούμενα, τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώθηκαν ως εξής:

α/ Ποιες βασικές πτυχές της προσωπικής θεωρίας εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών φαίνεται να διαφοροποιήθηκαν/μετασχηματίστηκαν μέσα από τη διαδικασία του αναστοχασμού (με βάση το μοντέλο του κρεμμυδιού);

β/ Ποιοι παράγοντες φαίνεται να ενίσχυσαν την διαδικασία του αναστοχασμού των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών και να οδήγησαν σε μετασχηματισμούς που συνιστούν και μια πρώτη οικοδόμηση της επαγγελματικής τους ταυτότητας;

## 3. Μεθοδολογία έρευνας

Χρησιμοποιήθηκε ένας συνδυασμός εργαλείων συλλογής ποιοτικών δεδομένων, συμπεριλαμβανομένων των ημιδομημένων συνεντεύξεων πριν και μετά τη Διδακτική Άσκηση, σημειώσεις πεδίου (από καταγεγραμμένες συζητήσεις στο αμφιθέατρο) και αναστοχαστικά δοκίμια/ ημερολόγια των φοιτητών/ εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών. Μέσω της χρησιμοποίησης συνδυασμού εργαλείων συλλογής δεδομένων (τριγωνοποίηση) εξασφαλίστηκε η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας (Riazi, 2017). Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης (Clarke & Braun, 2014).

Τα δεδομένα που προέκυψαν από τις μεταγραφές των συνεντεύξεων, τις σημειώσεις πεδίου και τα αναστοχαστικά δοκίμια αναλύθηκαν σχολαστικά, προκειμένου να εντοπιστούν επαναλαμβανόμενα θέματα. Η ερευνήτρια (που ήταν και καθηγήτρια του πανεπιστημιακού μαθήματος) και ένας συνάδελφος στο ίδιο πεδίο ανέλυσαν τα δεδομένα ανεξάρτητα, ώστε να εντοπίσουν και να εξαγάγουν τα επαναλαμβανόμενα θέματα. Ακολούθησε σύγκριση των θεμάτων, προκειμένου να εντοπιστούν συγκλίσεις και αποκλίσεις που προέκυψαν από την ανάλυση. Τα προσδιοριζόμενα θέματα φάνηκε να αποκλίνουν σε πολύ λίγα σημεία, τα οποία και αποτέλεσαν αντικείμενο περαιτέρω διαπραγμάτευσης μέχρι να επιτευχθεί –κατά το δυνατόν– πλήρης συμφωνία.

Η δειγματοληψία ήταν σκόπιμη, προκειμένου να συλλεχθούν περιπτώσεις πλούσιες σε πληροφορίες, που θα επέτρεπαν μελέτη σε βάθος (Patton, 2002:230). Έτσι, επελέγησαν περιπτώσεις προπτυχιακών φοιτητών/-τριών με τα εξής χαρακτηριστικά: α/ παρακολούθησαν το σύνολο των δύο εξαμηνιαίων μαθημάτων της Διδακτικής Άσκησης (Α΄ & Β΄), β/ συμμετείχαν με ιδιαίτερα ενεργητικό τρόπο, γ/ έδειξαν να κατανοούν σε έναν ικανοποιητικό βαθμό διαστάσεις της έννοιας του αναστοχασμού, και δ/ αυτόν τον αναστοχασμό μπόρεσαν να τον αποτυπώσουν τόσο στον γραπτό όσο και στον προφορικό τους λόγο.

# 4. Αποτελέσματα

## 4.1. Πτυχές της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών που φαίνεται να μετασχηματίστηκαν μέσα από τη διαδικασία του αναστοχασμού με βάση το μοντέλο του κρεμμυδιού

Στην κατηγορία αυτή εντοπίστηκαν συνολικά 21 αναφορές, οι οποίες χωρίστηκαν σε επιμέρους 3 μεγάλες υποκατηγορίες:

### 4.1.1. *Η στροφή από τον εκπαιδευτικό στους μαθητές*

Στην υποκατηγορία αυτή εντοπίστηκαν 7 αναφορές φοιτητών/-τριών. Ακολουθεί χαρακτηριστικό παράδειγμα λόγου (από στοιχεία προφορικής συνέντευξης και γραπτού αναστοχαστικού δοκιμίου):

Μετά τον 1ο κύκλο της Διδακτικής Άσκησης: Η φοιτήτρια φαίνεται να επικεντρώνεται σε μεγάλο βαθμό στον εκπαιδευτικό, να είναι προσανατολισμένη στο περιεχόμενο, και σε όσα ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει προσχεδιάσει:

«*Είναι καθήκον μου να βοηθήσω τους μαθητές να αναπτύξουν συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται για να περάσουν τις εξετάσεις. Δίνω μεγάλη έμφαση στους στόχους και φροντίζω να διδάξω διεξοδικά την ύλη. Κατά την προετοιμασία μιας παρουσίασης... ξέρω ακριβώς τι θέλω να περάσω στους μαθητές, φτιάχνω ένα οργανωμένο σχέδιο μαθήματος. Οι μαθητές δεν χρειάζεται να αποφασίσουν τι θα κρατήσουν: τους ενημερώνω εγώ*» (Φ4). Στο απόσπασμα είναι εμφανής η έμφαση της φοιτήτριας στο επίπεδο των προσωπικών της *ικανοτήτων* και της *συμπεριφοράς* της. Δεν υπάρχει στον λόγο της κάποια αναφορά σε στοχασμό πάνω σε κάποια αντίληψή της, πόσο μάλλον σε στοιχεία της ταυτότητας που νιώθει να έχει.

Μετά τον 2ο κύκλο της Διδακτικής Άσκησης: παρατηρείται μια στροφή στους μαθητές και τη μάθησή τους, με ταυτόχρονη συνειδητοποίηση κάποιων πυρηνικών ποιοτήτων της (*εμπιστοσύνη* στους μαθητές, συνείδηση *ευθύνης*):

«*Προκαλώ πια τους μαθητές να σκεφτούν κάτι μόνοι τους… χρησιμοποιώντας τη συνομιλία, δημιουργώ ευκαιρίες για να προσελκύσω το ενδιαφέρον τους. Επιλέγω παραδείγματα και ερωτήσεις για να μεγιστοποιηθεί αυτή η δέσμευση στη συμμετοχή και, όπου μπορώ, να φέρνω στο φως προκαταλήψεις των μαθητών που διέκρινα στην πορεία. Η εμπειρία της διδασκαλίας τώρα*

*μοιάζει περισσότερο με έναν καλό μουσικό, που οργανώνει αλλά και αλληλεπιδρά πια με τους συνεργάτες του, επιτρέποντάς τους να εκφραστούν. Νιώθω σαν να άρχισα να τους ακούω πιο πολύ, πριν δεν το έκανα…*». Εδώ αρχίζει σταδιακά να αναδύεται συνειδητά μια πρώτη αίσθηση της *ταυτότητάς* της (παραμένει σε κάποιο βαθμό κύριος οργανωτής αλλά προσθέτει και έναν άλλο ρόλο, του εκπαιδευτικού που αλληλεπιδρά, που ακούει).

### 4.1.2. *Η μετατόπιση του βάρους από την δοκιμή νέων τεχνικών προς τη δημιουργία νέων ερωτημάτων*

Στην υποκατηγορία αυτή εντοπίστηκαν 8 αναφορές φοιτητών/-τριών. Ιδιαίτερα διαφωτιστικό είναι το παράδειγμα του αναστοχαστικού λόγου φοιτήτριας που ακολουθεί:

Μετά τον 1ο κύκλο της Διδακτικής Άσκησης: «*Κατά τις σπουδές μου μάθαινα νέα πράγματα πάνω σε ποικίλες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας.. οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν στη φαρέτρα τους μεθόδους και τεχνικές.. στην πρώτη μου διδασκαλία αυτό δεν πέτυχε· στην επίλυση προβλήματος στην ιστορία ένιωσα ότι οδηγούσα τους μαθητές στο συμπέρασμα που εγώ ήθελα να φτάσουν […] Στις συζητήσεις στο αμφιθέατρο άρχισα να συνειδητοποιώ κάτι που φαινόταν μεν απλό, αλλά τελικά ήταν δύσκολο: ότι η εφαρμογή απλώς νέων τεχνικών δεν μπορεί να είναι αυτοσκοπός. Σημασία έχει το να έχουμε απαντήσει μέσα μας γιατί επιλέγουμε να κάνουμε κάτι, με ποιο σκοπό […]*» (Φ7)

Μετά τον 2ο κύκλο της Διδακτικής Άσκησης: «*[…] στη δεύτερη διδασκαλία μου πρόσεχα πώς συνεργάζονταν οι μαθητές. Τους παρότρυνα να ακούει ο ένας τον άλλο. Στο τέλος είπαν ότι ακούστηκαν ενδιαφέροντα πράγματα από τους συμμαθητές τους. Τότε κατάλαβα γιατί έχει σημασία να ξέρουμε γιατί κάνουμε κάτι, χάρηκα πραγματικά*».

Ο λόγος της καταδεικνύει μια σημαντική μετατόπιση από τη *συμπεριφορά* (τι κάνω), τις *ικανότητες* (τι μπορώ να κάνω), και τις *πεποιθήσεις* (την αρχική πρακτική της γνώση) προς στοιχεία της *ταυτότητας* και κυρίως της *αποστολής*: στην μετατόπισή της αυτή η φοιτήτρια περνά σταδιακά στην συνειδητοποίηση ότι αυτό που έχει πραγματικά σημασία στη διαδικασία της διδασκαλίας δεν είναι το τι και το πώς αλλά το γιατί, είναι ο λόγος για μια απόφαση και μια πράξη, ο σκοπός της εκπαιδευτικής πράξης.

### 4.1.3. *Μετατόπιση προς άλλο επιστημολογικό παράδειγμα*

Στην υποκατηγορία αυτή εντοπίστηκαν 7 αναφορές φοιτητών/-τριών. Στις αναφορές αυτές διακρίνει κάποιος, άλλοτε σε μεγαλύτερο και πιο συνειδητό βαθμό και άλλοτε σε μικρότερο, την μετατόπιση από μια ισχυρή παραδοχή της ύπαρξης μιας αλήθειας για τον κόσμο, τα πράγματα, τη γνώση (μέσα από πειθαρχία, στοχοθεσία, κατευθυντικότητα, ορθολογική αντιμετώπιση) προς μια παραδοχή ύπαρξης ελευθερίας, κατασκευής της γνώσης, πολυπρισματικότητας μέσα από ανοιχτές διαδικασίες διαλόγου. Διαφωτιστικό το παράδειγμα που ακολουθεί:

Μετά τον 1ο κύκλο της Διδακτικής Άσκησης: «*Στη ΔΑ ανακάλυψα ότι πίστευα πως όλα έχουν μια εξήγηση, ότι τα κείμενα έχουν μια ερμηνεία, ένα 'μήνυμα', ότι η ιστορία είναι μία και αληθινή. Πίστευα στο σωστό και το λάθος. Αρχικά στη διδασκαλία μου ήμουν αρκετά κατευθυντικός, οδηγούσα τους μαθητές σε μία 'ορθολογική' αντιμετώπιση. Αρκετά αργότερα κατάλαβα ότι έχασα και γω ο ίδιος την εστίασή μου, θα έλεγα ότι έχασα και τους ίδιους τους μαθητές μου. Ούτε εγώ το χάρηκα τελικά, ούτε εκείνοι. Σαν να μην τους είχα εμπιστοσύνη[…] Μετά κατάλαβα, μέσα και από συζητήσεις με συμφοιτητές μου στο μάθημα, ότι τα πράγματα δεν είναι άσπρα ή μαύρα, είναι απαραίτητος ο διάλογος, η ελευθερία να το κάνει κάποιος αυτό, η δυνατότητα να σκέφτεται […]*» (Φ9)

Μετά τον 2ο κύκλο της Διδακτικής Άσκησης: *«στην επόμενη διδασκαλία μου αυτό το άλλαξα σε κάποιο βαθμό. Έδωσα βήμα λόγου και σκέψης, προσπάθησα να διασταυρώνω απόψεις μαθητών, και είδα με έκπληξή μου ότι είχα μέσα μου ευελιξία αλλά και ανοιχτότητα! […] Συνειδητοποίησα ότι μπορούσα να δείξω εμπιστοσύνη στους άλλους, είχα δυνατά σημεία που δεν τα γνώριζα..*».

Εδώ ο φοιτητής φαίνεται να περνά από το επίπεδο των *ικανοτήτων* και των *πεποιθήσεων* και ακουμπά στο επίπεδο της *αποστολής*, καθώς δείχνει να αυξάνει την επίγνωσή του αναφορικά με την ύπαρξή του στον κόσμο, σε σχέση με το πώς αντιλαμβάνεται τη δουλειά του. Αξιοσημείωτο είναι το ότι αναδεικνύονται, ταυτόχρονα, κάποιες ιδιαίτερες *πυρηνικές ποιότητές* του (ανοιχτότητα, ευελιξία, εμπιστοσύνη), που μπορούν να συμβάλουν στην οικοδόμηση μιας πιο συνειδητής εκπαιδευτικής ταυτότητας.

## 4.2. Παράγοντες που φαίνεται να ενίσχυσαν την διαδικασία του αναστοχασμού των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών

Στην κατηγορία αυτή εντοπίστηκαν συνολικά 12 αναφορές (όλων δηλαδή των συμμετεχόντων στην έρευνα), οι οποίες αναδεικνύουν εμφατικά δύο υποκατηγορίες: τις ανταλλαγές α/ με τον πανεπιστημιακό καθηγητή και β/ με τους συμφοιτητές στο αμφιθέατρο.

### 4.2.1. *Ενεργητική ακρόαση από τον πανεπιστημιακό καθηγητή και ανάδειξη των δυνατών σημείων των φοιτητών:*

«Η καθηγήτριά μας στις αναστοχαστικές συζητήσεις μας χρησιμοποιούσε τρόπους για να μας ενθαρρύνει, να δυναμώσει τη δυνατότητά μας να αναστοχαζόμαστε πάνω στις διδασκαλίες μας, μας άκουγε, χωρίς να παρεμβαίνει: έκανε αρκετά θετικά σχόλια (π.χ. *η περιγραφή της διδασκαλίας σου είναι πολύ πλούσια και ενδιαφέρουσα*), μας προκαλούσε με ερωτήματα, για να αυξήσει τον προβληματισμό μας (π.χ. *γιατί θεωρείς ότι είναι σημαντικό να μπαίνεις στον κόσμο των μαθητών; Ποιες ενέργειες ένιωσες να κάνεις προς αυτή την κατεύθυνση με την διδασκαλία σου; Ποια νιώθεις ότι είναι τα δυνατά στοιχεία της διδασκαλίας σου; Με ποιον τρόπο το ένιωσες αυτό; Οι υπόλοιποι πώς το ακούτε αυτό που είπε;* κλπ.), ενθάρρυνε τον μεταξύ μας διάλογο (π.χ. *τώρα μου δημιουργήθηκε και μένα ένα ερώτημα, αλλά θα πρότεινα πρώτα να ρωτήσετε εσείς τον Χ πάνω σε ό,τι περιέγραψε ότι έκανε στην διδασκαλία του. Προσπαθήστε στις ερωτήσεις σας να εντάσσετε, αν μπορείτε, και όρους θεωρίας*)» (Φ11). Από το παραπάνω απόσπασμα αναδεικνύονται στοιχεία της μη κατευθυντικής προσέγγισης στην εποπτεία ασκούμενων εκπαιδευτικών (Hennissen et al., 2008, 175), μερικά από τα οποία είναι η υποβολή ερωτημάτων, η αντίδραση με όρους ενσυναίσθησης, η ενεργητική ακρόαση[2].

### 4.2.2. *Συζητήσεις και ανταλλαγές στο αμφιθέατρο με τους συμφοιτητές*

Οι συζητήσεις και οι ανταλλαγές στο αμφιθέατρο φάνηκε ότι βοήθησαν τους φοιτητές και τις φοιτήτριες να προχωρήσουν από τα εξωτερικά επίπεδα του κρεμμυδιού προς τα πιο εσωτερικά, της ταυτότητας και της αποστολής.

Ιδιαίτερα διαφωτιστικό είναι το παράδειγμα που ακολουθεί:

«*Στην αρχή ντρεπόμουν να συμμετάσχω στην συζήτηση. Ένιωθα απογοήτευση για πράγματα που έκανα στη διδασκαλία μου. Ακούγοντας κάποιους πιο 'τολμηρούς' συμφοιτητές μου, είδα ότι φόβο και απογοήτευση ένιωθαν και άλλοι, μία σύγχυση ίσως, θα έλεγα. Σταδιακά νιώσαμε εμπιστοσύνη, νιώσαμε ότι είμαστε μέρος ενός πλέγματος που δεν μας απειλούσε. Έτσι, άρχισα και γω να μοιράζομαι μαζί τους κάποιες αστοχίες μου, όπως κάποιες πεποιθήσεις μου και που τώρα ένιωθα να με περιορίζουν. Μαζί με αυτά, όμως, συνειδητοποίησα τις καλές μου προθέσεις, τα δυνατά μου σημεία· συνειδητοποίησα ότι μίλησαν στη διδασκαλία μου μαθητές που τους είχε ξεχάσει η μέντοράς μου, τους φερόμουν με σεβασμό. Μία συμφοιτήτριά μου είπε στο αμφιθέατρο 'παρά την απειρία μας, οι μαθητές μάς χρειάζονται, χρειάζονται το πάθος, την καλή μας διάθεση, τον ενθουσιασμό, που δεν έχουν πολλοί μέντορες…'. Αυτό με ταρακούνησε, γιατί κατάλαβα ότι δεν είναι ωραίο να μένουμε μόνον στα προβλήματα που αντιμετωπίζουμε στα σχολεία.. και γιατί είδα ότι αυτό το είχαμε νιώσει όλοι, χωρίς να το συνειδητοποιούμε!* […]» (Φ1)

Εδώ φαίνεται μια πρώτη συνειδητοποίηση των *πυρηνικών ποιοτήτων* (core qualities) του φοιτητή· σαν να σημειώνεται μια πρώτη αλλαγή στον τρόπο που βλέπει τον εαυτό του, ξεπερνώντας τα εμπόδια που αναμφίβολα υπάρχουν στο επίπεδο του *περιβάλλοντος*. Σημαντικό ρόλο σε αυτό έπαιξε, κατά δήλωσή του, η διαλεκτική αλληλεπίδραση των φοιτητών σχετικά με τη δράση τους και τον αναστοχασμό τους. Έτσι, ο φόβος, η σύγχυση για τα εμπόδια, η απογοήτευση δείχνουν να μετασχηματίζονται σε χαρά και ενθουσιασμό, με προϋπόθεση την ανοιχτότητα απέναντι στους άλλους.

Αλλά και στο επόμενο παράδειγμα λόγου, φαίνεται μια έναρξη μετασχηματισμού στοιχείων της *ταυτότητας* και της αίσθησης της *αποστολής* της φοιτήτριας: «*Στην αρχή νόμιζα ότι η διδασκαλία έχει σκοπό την εφαρμογή της θεωρίας στην πράξη. Φυσικά και ισχύει αυτό, αλλά αρχικά δεν έβρισκα ιδιαίτερο νόημα. Πίστευα ότι βοηθούμε τους μαθητές μας να είναι καλοί μαθητές και να περάσουν στο Πανεπιστήμιο* (επίπεδο αρχικών πεποιθήσεων, πρώτων πρακτικών θεωριών) […] *Στην πορεία, μέσα από τα μαθήματά μας, και κυρίως από όσα ανταλλάσσαμε εκεί μέσα με συμφοιτητές μας (από τις δικές τους εμπειρίες στη ΔΑ), άρχισα να σκέφτομαι κάτι για πρώτη φορά συνειδητά: η εκπαίδευση σκοπεύει να δημιουργήσει έναν καλύτερο κόσμο* (επίπεδο *ταυτότητας* και *αποστολής*). *Αυτό ίσως είναι το κλειδί. Θέλω πια να είμαι δημιουργική, όχι για να μαθαίνουν καλύτερα οι μαθητές, αλλά για να αυξάνω το ενδιαφέρον τους για τον κόσμο, τον εαυτό τους, τους άλλους* (επίπεδα *συμπεριφοράς*, *ικανότητας*, *αποστολής*) (Φ3)».

## 5. Συζήτηση

Όπως φάνηκε από την ανάλυση των δεδομένων, οι ποικίλες «ανταλλαγές» επέτρεψαν στους φοιτητές και στις φοιτήτριες σε αξιοσημείωτο βαθμό να συλλογιστούν πάνω στη στάση τους απέναντι στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, πάνω στις ιδέες τους για τον εαυτό τους ως εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών, με τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία τους. Η εφαρμογή του μοντέλου του κρεμμυδιού τούς έδωσε τη δυνατότητα να διατυπώσουν ρητά βασικές τους ιδιότητες και χαρακτηριστικά, μη απόλυτα συνειδητά έως τότε· άρχισαν να συνειδητοποιούν την δική τους γνώση που καθοδηγεί τη δράση (δηλαδή την πρακτική τους γνώση), και το πώς αυτή μπορεί να συνδεθεί με την θεωρία, με την ταυτόχρονη συνειδητοποίηση και των δικών τους θεωρητικών παραδοχών.

Δόθηκε, επίσης, έναυσμα για μια διεύρυνση της κατανόησης της έννοιας της ταυτότητάς τους, περνώντας από την παραδοσιακή της εννοιολόγηση (ο εκπαιδευτικός ως πηγή γνώσης) σε μια εικόνα του εκπαιδευτικού με μια πρώτη επίγνωση της *αποστολής* του. Αυτή η προσέγγιση του αναστοχασμού πιστεύουμε ότι έχει σημαντικές δυνατότητες αλλαγής των παραδοσιακών συνηθειών και πρακτικών στην εκπαίδευση των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών, καθώς βασίζεται όχι μόνο σε αρνητικές αλλά και σε θετικές εμπειρίες, προσφέροντάς τους ένα ασφαλές περιβάλλον να διερευνήσουν τις αντιλήψεις και τα συναισθήματά τους και να καλωσορίσουν τις ελλείψεις και τα συναισθήματα ανασφάλειας (Korthagen & Nuijten, 2017) ως αναπόφευκτο μέρος της διαδικασίας της επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

Παράλληλα, η έρευνα επιβεβαίωσε και τον βιγκοτσκικό ρόλο των σημαντικών άλλων στην οικοδόμηση μιας αίσθηση ταυτότητας: ο διάλογος μεταξύ ενός ατόμου και σημαντικών άλλων μετασχηματίζεται σε εσωτερικό διάλογο μέσα στο άτομο (Lewis, 2002). Με αυτή τη λογική, οι διαλογικές ανταλλαγές μεταξύ ενός επόπτη και ενός εκπαιδευόμενου εκπαιδευτικού μπορεί να έχει σημαντική επίδραση στην οικοδόμηση στοιχείων της επαγγελματικής ταυτότητας του τελευταίου, καθώς μπορεί να ενδυναμωθεί και να δεσμευθεί να αναλάβει την ευθύνη του για τη δική του μαθησιακή διαδικασία.

Τέλος, φάνηκε ότι ο αναστοχασμός των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών μπόρεσε να απλωθεί και στα έξι επίπεδα του μοντέλου του κρεμμυδιού. Οι φοιτητές πέρασαν από τα εξωτερικά στα πιο εσωτερικά επίπεδα, δίνοντας μορφή στην αρχικά ακαθόριστη αίσθηση της αποστολής τους, δείχνοντάς μας ότι παρ' όλους τους περιορισμούς και τις αβεβαιότητες

που πάντα υπάρχουν στον εκπαιδευτικό –και όχι μόνο– κόσμο η πρακτική του πυρηνικού αναστοχασμού μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, της αυτο-αποτελεσματικότητας και της οικοδόμησης μιας δυναμικής εκπαιδευτικής ταυτότητας.

## Σημειώσεις

1. Επιδιώξεις των δύο διδακτικών ασκήσεων των φοιτητών/-τριών του ΠαιΤΔΕ:

α/ Οι φοιτητές κατά το Ζ΄ εξάμηνο φοίτησής τους ασκούνται στην παρατήρηση, η οποία προηγείται, και την πραγματοποίηση διδασκαλιών, η οποία ακολουθεί την παρατήρηση, σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο θεωρητικό μέρος του μαθήματος συμπληρώνουν τις θεωρητικές τους γνώσεις για τον σχεδιασμό και τη διδασκαλία (με βάση μια γενικότερη στοχαστική και όχι τεχνοκρατική προοπτική) και αναστοχάζονται πάνω στη δική τους διδασκαλία (ενώπιον των συμφοιτητών τους και του πανεπιστημιακού καθηγητή). Κεντρικές επιδιώξεις της Διδακτικής Άσκησης είναι να αναγνωρίζουν και να επιλέγουν τις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους για την κάθε εκπαιδευτική περίσταση, να αναλύουν τα χαρακτηριστικά των διδασκαλιών των μεντόρων που παρατηρούν (σε μικρές ομάδες), να ελέγχουν τις υποκείμενες παραδοχές τους για τη διδασκαλία και τη μάθηση, να διερευνούν την έννοια της προσωπικής θεωρίας του εκπαιδευτικού, να αναγνωρίζουν τον πρωτεύοντα ρόλο του αναστοχασμού του εκπαιδευόμενου εκπαιδευτικού πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη ΔΑ.

β/ Οι φοιτητές κατά το Η΄ εξάμηνο φοίτησής τους συνεχίζουν την ΔΑ σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε υψηλότερο επίπεδο απαιτήσεων σε σύγκριση με την ΔΑ Α΄. Στο θεωρητικό μέρος του μαθήματος εμπλουτίζουν τις θεωρητικές τους γνώσεις για τον σχεδιασμό και τη διδασκαλία με βάση την επιστημονική βιβλιογραφία (μέρος της οποίας γίνεται αντικείμενο συζήτησης στο αμφιθέατρο), και αναστοχάζονται πάνω στη δική τους διδασκαλία. Κεντρικές επιδιώξεις της ΔΑ Β΄ είναι να επιχειρούν δοκιμαστικές εφαρμογές διδακτικών πρακτικών και μεθόδων και να αναλύουν τα χαρακτηριστικά τους, να ερευνούν την καταλληλότητα θεωρητικών θέσεων για τη διδασκαλία και τη μάθηση και των σύστοιχων διδακτικών μεθόδων σε σχέση με το συγκεκριμένο, κάθε φορά, μαθησιακό περιβάλλον, να διερευνούν την έννοια της προσωπικής τους θεωρίας μέσα από την συνειδητοποίηση των πλαισίων αναφοράς τους, να προχωρούν

σε πιο σύνθετα επίπεδα αναστοχασμού (αξιοποιώντας τον αναστοχασμό και τις παρατηρήσεις από την ΔΑ Α΄), και, τέλος, όχι μόνο να κατανοούν αλλά και να μετασχηματίζουν, σε κάποιο βαθμό, τις προσωπικές τους παραδοχές για τη διδασκαλία και τη μάθηση.

2. Σε αντίθεση με κατευθυντικές προσεγγίσεις, οι οποίες περιλαμβάνουν κυρίως την αξιολόγηση, την καθοδήγηση, την εκμάθηση στρατηγικών στους ασκούμενους φοιτητές (Hennissen et al., 2008).

## Βιβλιογραφία

Attema-Noordewier, S., Korthagen, F. A. J. & Zwart, R. C. (2013). "Core reflection in primary schools: A new approach to educational innovation", in Korthagen, F. A. J., Kim, Y. M. & Greene, W. L. (eds.), *Teaching and learning from within: A core reflection approach to quality and inspiration in education*, New York, Routledge, pp. 111-130).

Γιόφτσαλη, Κ. & Πίτσου, Χ. (2021). *Αναστοχαστικές Προσεγγίσεις σε Τυπικά και Εναλλακτικά Πλαίσια Εκπαίδευσης. Πρακτική άσκηση και αναστοχασμός σε πανεπιστημιακά τμήματα επιστημών εκπαίδευσης και αγωγής*, Αθήνα, Gutenberg.

Clarke, V. & Braun, V. (2014). "Thematic analysis", in Teo, T. (ed.), *Encyclopedia of critical psychology*, New York, Springer, pp. 1947-1952.

Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2008). "Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues", *Educational Research Review*, 3, No.2, pp. 168-186.

Hoekstra, A., Brekelmans, M., Beijaard, D., & Korthagen, F. (2009). "Experienced teachers' informal learning: Learning activities and changes in behavior and cognition", *Teaching and teacher education*, 25, No.5, pp. 663-673.

Körkkö, M., Kyrö-Ämmälä, O. & Turunen, T. (2016). "Professional development through reflection in teacher education", *Teaching and Teacher Education*, *55*, pp. 198-206.

Korthagen, F. A. J. (2004). "In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education", *Teaching and Teacher Education,* 20, No.1, pp. 77-97.

Korthagen, F. A. J. (2014). "Promoting core reflection in teacher education: Deepening professional growth", in Orland-Barak, L. & Craig, C. J. (eds.), *International teacher education: Promising pedagogies*. Bingley, U.K., Emerald, pp. 73-89.

Korthagen, F. A. J. (2016). "Pedagogy of teacher education", in Loughran, J. & Hamilton, M. L. (eds.), *International handbook of teacher education*, Singapore, Springer Science, pp. 311-346.

Korthagen, F. A. J. (2017). "Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0", *Teachers & Teaching: Theory and Practice,* 23, No.4, pp. 387-405.

Korthagen, F. A. J., & Nuijten, E.E. (2017). "Core reflection approach in teacher education", in Lampert, J. (ed.), *Oxford research encyclopedia of education*, New York, Oxford University Press, pp. 189-206.

Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). "Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional development", *Teachers and Teaching: Theory and Practice,* 11, No.1, pp. 47-71.

Korthagen, F. A. J. & Vasalos A. (2010). "Going to the core: Deepening reflection by connecting the person to the profession", in Lyons, N. (ed.), *Handbook of reflection and reflective inquiry*, Boston, MA: Springer, pp. 529-552.

Lewis, M. D. (2002). "The dialogical brain: Contributions of emotional neurobiology to understanding the dialogical self", *Theory & Psychology*, 12, pp. 175-190.

Mansvelder-Longayroux, D. D., Beijaard, D., & Verloop, N. (2007). "The portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers", *Teaching and Teacher Education*, 23, pp. 47-62.

Moore, R. (2003). "Re-examining the field experiences of pre-service teachers", *Journal of Teacher Education,* 54, No.1, pp. 31-41.

Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.), Thousand Oaks, CA: Sage.

Riazi, A. M. (2017). *Mixed methods research in language teaching and learning*, NY, Equinox Publishing.

Ruit, P., Korthagen, F. & Schoonenboom, J. (2019). "The impact of working with core qualities on primary school pupils' wellbeing", *Educational and Child Psychology*, 36, No.3, pp. 7-17.

Zwart C. Rosanne, Korthagen A.J. Fred & Attema-Noordewier Saskia (2015). "A strength-based approach to teacher professional development", *Professional Development in Education*, 41, No.3, pp. 579-596.

# Pathways to student-teachers' professional development. The role of core reflection

Maria Mamoura

## Abstract

Reflection, which has come back as a demand in recent years in the field of teachers' professional development, has been approached in research by many educational theorists and researchers. Reflective practice is defined (among other definitions) as teachers' ability to reflect on their actions, in order to understand more deeply the essence of each teaching experience and to join a process of dynamic learning (Zwart, Korthagen & Attema-Noordewier). More specifically, reflective practice helps teachers to identify their strengths and weaknesses, reviewing the relationship between theory and practice, so as to improve their practice (Attema-Noordewier, Korthagen & Zwart) and thus it can contribute to the substantial revision of the relationship between theory and practice (Körkkö, Kyrö-Ämmälä & Turunen). A recent approach to reflection practice, that of core reflection (Korthagen; Korthagen & Vasalos), has begun to gain momentum in the field of teacher education. This approach is based on the qualities and ideals of teachers as the foundation of reflection, and balances the professional and personal dimensions of their professional development (Korthagen & Nuijten).

In this ongoing qualitative research, an attempt is made to investigate the informal personal theories of student teachers of the Department of Educational Sciences (NKUA) about teaching and their role as teachers, as well as the possible transformation of these informal theories, as reflected in their oral and written reflective essays, after the completion of practicum (which lasted 2 semesters). The research was conducted using the Korthagen's model of core reflection.

The combination of qualitative data (semi-structured interviews of student teachers, discussions during university courses, reflective diaries) ensures the validity and reliability of the research. The analysis of the data was carried out using the method of thematic analysis.

As shown by the data analysis, the various exchanges among teacher students allowed them to reflect on their stance towards the teaching profession, on their ideas about themselves as trainee teachers with their strengths and weaknesses to a remarkable degree. They began to realize their practical knowledge, which until then had been guiding their action, and to interpret it in using theoretical terms. Student teachers were also given the impetus to expand their understanding of the concept of their identity as teachers, moving from a traditional understanding of the teacher as a possessor of knowledge to an image of the teacher, who gradually becomes aware of both their mission and their multiple identities.

Applying the "onion model" enabled them to articulate their core qualities and characteristics, which were not fully conscious up until then; they began to realize their own knowledge that guides action (i.e. their practical knowledge), and how it can be connected to theory, while being simultaneously aware of their own theoretical assumptions.

At the same time, research has also confirmed the Vygotskyan role of significant others in building a sense of identity: the dialogue between an individual and significant others is transformed into an inner dialogue within the individual (Lewis, 2002). In this sense, dialogic exchanges between a supervisor and a student

teacher can have a significant imprint on building elements of the latter's professional identity, as he/she can be empowered and committed to take responsibility for his own learning process.

Finally, it appeared that student teachers' reflection was spread across all six levels of the onion model. Student teachers moved from the outer to the innermost levels, giving shape to their initially undefined sense of mission, showing us that despite all the limitations and uncertainties that always exist in the educational world -and not only- the practice of core reflection can contribute to strengthening self-confidence, self-efficacy and building a dynamic educational identity.

Keywords: *core reflection, practicum, student teachers, teacher's professional development*