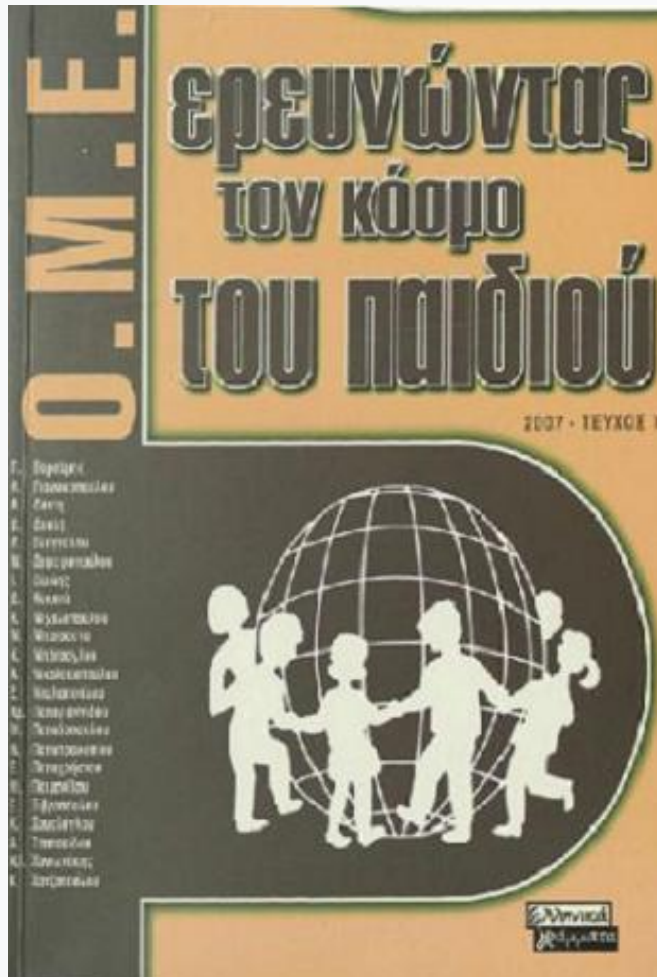


Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού

Τόμ. 7 (2007)



Η αναστοχαστική διδασκαλία στην Προσχολική Εκπαίδευση

Κατερίνα Μιχαλοπούλου (Katerina Michalorouliou)

doi: [10.12681/icw.18223](https://doi.org/10.12681/icw.18223)

Copyright © 2018, Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού



Άδεια χρήσης [Creative Commons Αναφορά-Μη Εμπορική Χρήση 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Μιχαλοπούλου (Katerina Michalorouliou) Κ. (2007). Η αναστοχαστική διδασκαλία στην Προσχολική Εκπαίδευση. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 7, 59-69. <https://doi.org/10.12681/icw.18223>

Η αναστοχαστική διδασκαλία στην Προσχολική Εκπαίδευση

1. Εισαγωγή

Σε ό,τι αφορά τον εκπαιδευτικό, είναι γεγονός ότι τίθεται ανέκαθεν το ερώτημα και διατυπώνονται απόψεις για την αποστολή και τις ιδιότητές του, ένα ερώτημα που καθίσταται βέβαια σήμερα ιδιαίτερα επιτακτικό. Ο εντοπισμός των χαρακτηριστικών του «καλού» δασκάλου ή των τύπων συμπεριφοράς του «αποτελεσματικού» εκπαιδευτικού αποτελεί για μεγάλο χρονικό διάστημα σημαντική απασχόληση (Ξωχέλλης, 1997, 2005).

Η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης συνδέεται με υψηλό επίπεδο κατάρτισης των εκπαιδευτικών, ποικίλες ικανότητες και κίνητρα. Η παγκόσμια τάση των αρμόδιων υπουργείων είναι η παρότρυνση των Πανεπιστημίων ώστε να βελτιώσουν τη συνεργασία τους με τα σχολεία. Στη Γαλλία, τα Πανεπιστημιακά Ινστιτούτα Εκπαίδευσης δασκάλων και νηπιαγωγών (IUFM) που ιδρύθηκαν το 1991, οδήγησαν στην ανάπτυξη μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που ενισχύει τη συνεργασία ανάμεσα σε ερευνητές και εκπαιδευτικούς της βί-

σης, ώστε να ληφθούν σοβαρά υπόψη τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι τελευταίοι στην άσκηση του επαγγέλματός τους (Demailly & Zay, 1994, 1997). Επίσης, στις ΗΠΑ, ερευνητές προσανατολίστηκαν προς την ίδρυση σχολών που δίνουν έμφαση στην επαγγελματική συνείδηση (Holmes Group, 1990) ή σε συνεργασίες σχολείων-Πανεπιστημίων (Zay, 1994).

Γενικά, όλες οι παραπάνω τάσεις συσπειρώνονται γύρω από μια στερεή θεωρητική βάση και επισημαίνουν την ανάγκη για έναν «στοχαζόμενο» εκπαιδευτικό, ερευνητή και καινοτόμο.

Η επιτυχία του βιβλίου του Donald Schön (1983) και της θεωρίας που πρόσβυσε, κατέστησε τον όρο ιδιαίτερα πολυσημικό, ώστε θα πρέπει κανείς να σημειώνει με ποια έννοια τον χρησιμοποιεί. Στη συνέχεια επιχειρούμε να αποσαφηνίσουμε τους όρους στο πλαίσιο αναφοράς τους.

2. Θεωρητικό υπόβαθρο

Ήδη ο J.Dewey (1933) διατύπωσε τις έννοιες της αναστοχαστικής σκέ-

ψης (reflecting thinking) και της διερευνητικής προσέγγισης (méthode délibérante). Στο έργο του, όπου επιχειρεί να συνδέσει την εκπαίδευση, την εμπειρία και τη ζωή, χρησιμοποιεί τη διερεύνηση και τον αναστοχασμό ως μεθόδους προσέγγισης της ίδιας της εκπαίδευσης, η οποία ορίζεται ως ένα κοινωνικό κίνημα με συγκρούσεις με το οποίο αλληλεπιδρούν οι επιστημονικές έρευνες.

Το 1983 ο Schön καταδεικνύει αρχικά τους συγκεκριμένους τρόπους θεωρητικοποίησης των εκπαιδευτικών σε αντιδιαστολή με αυτούς που η πανεπιστημιακή εκπαίδευση έχει την τάση να επιβάλλει, πλην όμως στη συλλογική εργασία στην οποία ήταν συντονιστής παρουσιάζει ορισμένες περιπτώσεις σύνδεσης ερευνητών και εκπαιδευτικών, προκειμένου να προσδιορίσει την έννοια της αναστοχαστικής καμπής (reflective turn). Στη συγκεκριμένη εργασία φαίνεται να πολλαπλασιάζει «επί χάρτου» τις θεωρίες αναφοράς (εθνογραφία, παιδαγωγική, φιλοσοφία της εκπαίδευσης, ψυχολογία, ψυχανάλυση, κοινωνιολογία) με τις μεθοδολογίες μιας κλασικής προσέγγισης όπου ο ερευνητής εξετάζει από απόσταση τα θεωρητικά μοντέλα των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο μιας συλλογικής επιστημονικής έρευνας στην οποία «ο ερευνητής μετασχηματίζει τα υποκείμενα της έρευνάς του σε συμμετόχους της έρευνας» (Schön, 1996, σ. 35). Ο Schön φαίνεται πως θέλει να καταδείξει ότι όλες αυτές οι θεωρίες και μεθοδολογίες συνάδουν με την υιοθέτηση μιας «αναστοχα-

στικής καμπής» (reflective turn) και να αναδείξει τη φύση της συγκεκριμένης καμπής εντός της κοινής συνισταμένης των εν λόγω θεωριών/μεθοδολογιών. Η αναστοχαστική πρακτική δεν αναγνωρίζει περισσότερο την ύπαρξη «ενός» θεωρητικού μοντέλου σε σχέση με μια μεθοδολογία, αλλά μιας επιδίωξης: να «δοθεί νόημα στη δουλειά των εκπαιδευτικών», δηλαδή να «διασαφηνιστεί ο προφορικός λόγος και η γλώσσα του σώματος των εκπαιδευτικών μέσω της εξέτασης των συνεπαγομένων εκ των μοντέλων ποικίλων δραστηριοτήτων της διδακτικής πρακτικής που οι ίδιοι εφαρμόζουν» (Schön, 1996, σ. 23).

3. Φύση και σκοποί της αναστοχαστικής διδασκαλίας

Είναι γενικά παραδεκτό ότι η αναστοχαστική εξέταση της εκπαιδευτικής πρακτικής αποτελεί ουσιαστικό παράγοντα για τη δημιουργία, διατήρηση και ανάπτυξη της ικανότητας του εκπαιδευτικού να σκέφτεται και να ενεργεί με επαγγελματισμό καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας.

Ο αναστοχασμός οδηγεί πρώτα απ' όλα στην κριτική: κριτική της δικής του εκπαιδευτικής πρακτικής –των συνεπαγομένων αξιών που προκύπτουν από αυτήν– του προσωπικού, κοινωνικού, θεσμικού και πολιτικού περιβάλλοντος, υπό την ευρεία έννοια, με σκοπό τη συνεισφορά τους για την επιτυχία. Ως εκ τούτου, ο αναστοχασμός αφορά το

παρελθόν, το παρόν και το μέλλον: πρόκειται τόσο για τη «διατύπωση του προβλήματος» όσο και για τη «λύση του προβλήματος» (Mezirow, 1991). Ο αναστοχασμός συμβάλλει σημαντικά τόσο στη δημιουργία όσο και τη διατήρηση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών ως επαγγελματιών που δραστηριοποιούνται στην εκπαίδευση.

Η αναστοχαστική διαδικασία αποτελεί μια διαλεκτική μεταξύ της σκέψης και της δράσης, της θεωρίας και της πρακτικής (Pedretti, 1996, σ. 325) και είναι γνωστή ως γενεσιουργός πράξη μεταβολών.

Στην πράξη, οι ιδέες που κατευθύνουν τις ενέργειες υπόκεινται σε μεταβολές σε τέτοιο βαθμό όσο και οι ίδιες οι ενέργειες. Ως εκ τούτου, μόνο μέσω της εκ των βάθρων μεταβολής των πεποιθήσεων, αξιών και αισθημάτων μας έναντι της εκπαίδευσης και της μάθησης θα καταστούμε ικανοί να μεταβάλλουμε άρδην την εκπαιδευτική πρακτική που ακολουθούμε. Η ανάπτυξη μιας κουλτούρας κριτικού αναστοχασμού ενισχύει το παιδαγωγικό μας δυναμικό και προσφέρει στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες αποδόμησης των συμβατικών ακαδημαϊκών πρακτικών» (Carr & Kemmis, 1986, σ. 33).

Η χρήση του αναστοχασμού διανοίγει ευκαιρίες αυτοαξιολόγησης, ενώ το συγκεκριμένο μοντέλο του διδάσκοντα επηρεάζει την ποιότητα των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών, πανεπιστημιακών και νομοθετών.

Σύμφωνα με τον Pollard (2002), υπάρχουν επτά κύρια χαρακτηριστικά της αναστοχαστικής εκπαιδευτικής πρακτικής:

1. Η αναστοχαστική διδασκαλία προϋποθέτει ενεργό ενδιαφέρον για τους στόχους και τα αποτελέσματα, καθώς και για τα μέσα και την τεχνική επάρκεια.
2. Η αναστοχαστική διδασκαλία εφαρμόζεται σε μια κυκλική ή σπειροειδή διδακτική στο πλαίσιο της οποίας ο διδάσκων παρακολουθεί, αξιολογεί και ανασκοπεί συνεχώς τις ενέργειές του.
3. Η αναστοχαστική διδασκαλία προαπαιτεί επάρκεια μεθόδων διερεύνησης των δεδομένων της τάξης προκειμένου να στηριχθεί η προοδευτική ανάπτυξη μιας διδασκαλίας υψηλότερης στάθμης.
4. Η αναστοχαστική διδασκαλία προαπαιτεί μια στάση η οποία να χαρακτηρίζεται από ευρύ πεδίο σκέψης, υπευθυνότητα και ομοψυχία.
5. Η αναστοχαστική διδασκαλία βασίζεται στην κρίση του διδάσκοντα, η οποία διαμορφώνεται μέσω της διερεύνησης των δεδομένων της τάξης και των πληροφοριών άλλων ερευνών.
6. Η αναστοχαστική διδασκαλία, η επαγγελματική κατάρτιση και η προσωπική καταξίωση προωθούνται μέσω της συνεργασίας και του διαλόγου με τους συναδέλφους.
7. Η αναστοχαστική διδασκαλία επιτρέπει στους διδάσκοντες να μεσολαβήσουν δημιουργικά στη διδασκαλία και την εκμάθηση εφαρμόζοντας πλαίσια που αναπτύχθηκαν εκτός της σχολικής αίθουσας.

4. Μορφές αναστοχαστικής διδασκαλίας

Οι Grimmet, P & Erickson, G. (1988) προτείνουν τρεις τρόπους αναστοχασμού:

- τεχνικός ως μέσο κατεύθυνσης ή ελέγχου της πρακτικής. Μπορεί να βοηθήσει στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της υλοποίησης των υφιστάμενων υποχρεωτικών προγραμμάτων σπουδών, χωρίς όμως να τίθεται υπό αμφισβήτηση η αποτελεσματικότητά τους,
- διερευνητικός, ως μέσο επιλογής μεταξύ μιας σειράς εναλλακτικών ιδεών και πρακτικών της εκπαίδευσης,
- διαλεκτικός ως μέσο μετασχηματισμού και αναδόμησης της πρακτικής με αφετηρία τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης και της χειραφέτησης.

Οι Hutton & Smith (1995) προτείνουν μια αναπτυξιακή διαδοχή σχετικά με τη φύση του στοχασμού:

- τεχνικός, που βασίζεται σε συγκεκριμένες ερευνητικές / θεωρητικές βάσεις,
- διαλεκτικός, που σταθμίζει διαφορές οπτικές και στη συνέχεια διερευνά εναλλακτικές λύσεις,
- κριτικός, που, βάσει ηθικών κριτηρίων αντιμετωπίζει τους στόχους και τις πρακτικές του επαγγέλματος,
- αναφορικός με διάφορες οπτικές, αντλώντας στοιχεία από οποιαδήποτε από τις προηγούμενες εναλλακτικές (Day, 2003, σ. 83).

Πιο πρόσφατα, άλλοι ερευνητές

οριοθέτησαν την εκμάθηση με βάση έναν αναστοχασμό στο πλαίσιο των θεμελιωδών αξιών και πεποιθήσεων αναφορικά με την εκπαίδευση. Προτάθηκαν πέντε «κατευθύνσεις» αναστοχαστικής πρακτικής: άμεση, τεχνική, διερευνητική, διαλεκτική και διαπροσωπική (Wellington & Austin, 1996).

Η άμεση κατεύθυνση δίνει έμφαση σε μια τάση να επικεντρώνεται στις άμεσες απαιτήσεις και τα τρέχοντα καθήκοντα, μια παιδαγωγική συχνά εκλεκτική, πλην όμως επιφανειακή.

Η τεχνική κατεύθυνση επικεντρώνεται στην ανάπτυξη και στην τελειοποίηση της διδακτικής μεθοδολογίας καθώς και στην επίτευξη των στόχων. Χαρακτηριστικό της είναι ότι έχει ως βάση τις τεχνικές της συμπεριφοράς.

Η διερευνητική κατεύθυνση υπογραμμίζει την ανακάλυψη, την παραγωγή και την αξιολόγηση της νοητικής ικανότητας του ατόμου στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Δέχεται δεδομένους στόχους, πλην όμως θέτει υπό διαπραγμάτευση τη διαδικασία και το περιεχόμενο για την επίτευξη τους. Το βάρος εδώ εστιάζεται στον παράγοντα «άνθρωπος» προκειμένου να εντοπίσει τις ατομικές ικανότητες στο πλαίσιο μιας ανθρωπιστικής παιδαγωγικής.

Η διαλεκτική κατεύθυνση εστιάζεται στην πολιτική χειραφέτηση, σε ζητήματα σχετικά με τους τελικούς στόχους του περιεχομένου και των μέσων της εκπαίδευσης. Υπάρχει τάση για επικέντρωση σε κοινωνικοπολιτικά ζητήματα. Κατά τη συγκε-

κριμένη παιδαγωγική, ο εκπαιδευτικός θέτει στον εαυτό του, εξετάζει και αξιολογεί διάφορα ζητήματα, γεγονός που ενισχύει την αυτογνωσία και την υπευθυνότητα.

Τέλος, η διαπροσωπική κατεύθυνση επικεντρώνεται στην αυτομόρφωση και αυτοανάπτυξη του ατόμου.

Θεωρούμε σημαντικό οι διδάσκοντες να ασχολούνται με τον καθένα από τους παραπάνω τρόπους αναστοχασμού κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας, όταν αυτό κρίνεται σκόπιμο, προκειμένου να διαφυλάξουν και να αναπτύξουν την αφοσίωση στο έργο τους, τις γνώσεις καθώς και την προσωπική και επαγγελματική επιτυχία τους χωρίς ωστόσο να εμμένουμε στην ιεράρχηση της αναστοχαστικής εκπαιδευτικής πρακτικής.

5. Η έρευνα

Στόχοι της έρευνας

Στοχεύουμε να διερευνήσουμε τα παρακάτω θέματα :

- τις απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τον ρόλο της επικοινωνιακής ικανότητας, του ταλέντου, των γνώσεων σε θέματα που «διδάσκουν» αλλά και των γνώσεων διάφορων θεωριών μάθησης και διδασκαλίας.
- τη σύνδεση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας με την προσωπικότητα της νηπιαγωγού, με τα νήπια και το επίπεδό τους, με τα γνωστικά αντικείμενα (π.χ. γλώσσα, μαθηματικά, εικαστικά),

με τους στόχους διδασκαλίας και μάθησης καθώς και με τις μεθόδους διδασκαλίας.

- την πιστή ή διαφοροποιημένη διδασκαλία ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα
- την άποψη κατά την οποία η νηπιαγωγός, εκτός από παιδαγωγός, είναι και ερευνήτρια.
- τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη.

Μέθοδος και δείγμα

Πιο συγκεκριμένα, εξετάζουμε τις απόψεις 100 νηπιαγωγών που διδάσκουν σε Νηπιαγωγεία της περιοχής της Θεσσαλίας σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και το μοντέλο του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. Η μέθοδος που χρησιμοποιήσαμε είναι αυτή του ερωτηματολογίου, το οποίο εστιάζει σε τρία διαφορετικά μοντέλα αποτελεσματικής διδασκαλίας:

- *Το μοντέλο του χαρισματικού εκπαιδευτικού / επικοινωνιακό μοντέλο*, σύμφωνα με το οποίο ο διδάσκων βασίζεται σε επικοινωνιακές ικανότητες και ικανότητες παρουσίασης, σχεδιάζοντας αποτελεσματικές επικοινωνιακές στρατηγικές κατά τη διάρκεια του μαθήματος.
- *Το μοντέλο των δεξιοτήτων* σύμφωνα με το οποίο ο διδάσκων θα πρέπει αφενός να έχει επαρκή γνώση του γνωστικού αντικείμενου προκειμένου να διδάξει με επιτυχία και αφετέρου να είναι αποτελεσματικός σχεδιαστής και διαχειριστής της αίθουσας διδασκαλίας (Moore, 2000). Το μοντέλο αυτό αναφέρεται στην άρτια

παιδαγωγική κατάρτιση. Ο εκπαιδευτικός συνειδητοποιεί το επίπεδο της δραστηριότητάς του στις βασικές διαστάσεις του: το σχολείο, τη σχέση του με τους μαθητές και τη συμπεριφορά του απέναντι σε αυτούς, την αντιμετώπιση της τάξης, τη διδακτική διαδικασία σε όλες τις παραμέτρους της (σχεδιασμός, διεξαγωγή, αξιολόγηση) και τη μεθόδευσή της, την κοινωνικοποιητική του αποστολή (Παπαναούμ, 1994, 2003).

- *Το αναστοχαστικό μοντέλο*: ο αναστοχασμός προϋποθέτει μια εις βάθος κατανόηση σχετικά με τον ρόλο του διδάσκοντα της σχετικής διδακτικής θεωρίας και έρευνας – περιλαμβανομένων των θεωριών περί νοητικής, γλωσσικής και συναισθηματικής ανάπτυξης – προκειμένου αυτός να μπορεί να επιλαμβάνεται ζητημάτων τα οποία δεν περιορίζονται στο «τι» και στο «πότε» της εκπαίδευσης, αλλά περιλαμβάνουν και ερωτήσεις σχετικά με το «πώς» και το «γιατί» (Moore, 2000). Ο εκπαιδευτικός συνειδητοποιεί ότι η υπάρχουσα πραγματικότητα είναι μόνο μία από τις πιθανές που θα μπορούσαν να υπάρχουν και θεωρεί ως αμφισβητήσιμο κάθε τι που θεωρείται δεδομένο για τον ρόλο του και το σχολείο γενικά (Ξωχέλλης, 1997, σ. 16).

6. Αποτελέσματα της έρευνας

Σύμφωνα με τα αποτελέσματά μας, 35 % των νηπιαγωγών συνδέ-

ουν την αποτελεσματικότητα με την προσωπικότητα και τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, ανεξάρτητα από τα παιδιά και το επίπεδό τους, τα γνωστικά αντικείμενα και τους στόχους διδασκαλίας και μάθησης. Για το ποσοστό αυτό, οι γνώσεις που αποκτούν τα παιδιά δεν συνδέονται με το κριτήριο της αποτελεσματικότητας.

47 % υποστηρίζουν το μοντέλο των δεξιοτήτων και στις πρακτικές τους υιοθετούν το αναλυτικό πρόγραμμα και το εφαρμόζουν πιστά, χωρίς να ασκούν κριτική. Επίσης, δεν συνηθίζουν να αναθεωρούν τις μεθόδους που χρησιμοποιούν, γιατί πιστεύουν πως αυτές δεν επιδρούν ιδιαίτερα στη συμπεριφορά και στις ικανότητες των παιδιών.

Τέλος, το αναστοχαστικό μοντέλο υποστηρίζεται από ένα ποσοστό μόλις 18 % του δείγματος.

Η επικοινωνιακή ικανότητα

Η επικοινωνιακή ικανότητα θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική καθώς αποτελεί την πρώτη επιλογή για το 35 % του δείγματος. Η προσωπικότητα της νηπιαγωγού συνδέεται στενά με την επιτυχία του έργου της, σύμφωνα με τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο. Ένα κοινό χαρακτηριστικό της έννοιας του χαρισματικού διδάσκοντα είναι ότι παρουσιάζεται ότι φτάνει στην επιτυχία με συχνά πρωτότυπους τρόπους, οι οποίοι δεν συνδέονται τόσο με τον σχεδιασμό και την προετοιμασία του μαθήματος. Αντιθέτως, ο χαρισματικός διδάσκων συχνά περιγράφεται ως ο εκπαιδευτικός που

μπαίνει στην τάξη εσκεμμένα απροετοίμαστος.

Παρά το γεγονός ότι το ζήτημα του ταλέντου μπορεί δυνητικά να αποδειχθεί πολύ επικίνδυνος «σύμβουλος» για τον αρχάριο διδάσκοντα, εντούτοις δεν σημαίνει ότι θα πρέπει να απορριφθεί εντελώς. Πιο χρήσιμη έννοια από αυτήν του χαρακτηριστικού διδάσκοντα ενδέχεται να είναι αυτή του επικοινωνιακού διδάσκοντα.

Το ταλέντο επικροτεί το 18 % και συνδέεται με τη μεταδοτικότητα και το μεράκι για το επάγγελμα. Σύμφωνα με μία απάντηση, «τα νήπια παρακολουθούν πιο ευχάριστα τις δραστηριότητες μιας ταλαντούχου νηπιαγωγού. Επίσης, οι γνώσεις της νηπιαγωγού στα θέματα που «διδάσκει» επιλέγονται κατά 37 %, ενώ οι γνώσεις διαφόρων θεωριών μάθησης και διδασκαλίας δε θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικές για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (10 %).

Η επιλογή κριτηρίων

Η αποτελεσματική διδασκαλία συνδέεται με την προσωπικότητα της νηπιαγωγού (35 %) η οποία εμπνέει σεβασμό και κερδίζει τα παιδιά, με τα νήπια και το επίπεδό τους (32 %), με τα γνωστικά αντικείμενα (16 %), κυρίως όταν η νηπιαγωγός έχει κλίση σε ορισμένα από αυτά, με τους στόχους διδασκαλίας και μάθησης (10%) καθώς και με τις μεθόδους διδασκαλίας (7%). Έμφαση δίνεται στην απλότητα των στόχων.

Το αναλυτικό πρόγραμμα ακολουθείται πιστά από το 78 % του δείγματος, εκτός από ορισμένες εξαι-

ρέσεις όπου αυτό δεν είναι δυνατό λόγω ακαταλληλότητας του χώρου ή έλλειψης υλικού, ή όταν οι στόχοι κρίνονται δύσκολα υλοποιήσιμοι, οπότε απλοποιούνται ή παραλείπονται. Το υπόλοιπο 22 % δηλώνει ότι τους προσαρμόζει στις ανάγκες και επιθυμίες των παιδιών.

Σύνδεση θεωρίας και πράξης

Μόνο το 18% του δείγματος θεωρεί πως η νηπιαγωγός μπορεί να είναι και ερευνήτρια. Η πλειοψηφία του δείγματος θεωρεί πως ο ρόλος της νηπιαγωγού είναι κυρίως συμβουλευτικός και συνδέει την έρευνα με την καταγραφή της συμπεριφοράς των νηπίων και τη συστηματική παρατήρηση της εξέλιξής τους.

Ωστόσο, την αναγκαιότητα της σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη αναγνωρίζει το 64 %. Παρόλα αυτά, όπως φάνηκε σε προηγούμενη ερώτηση, οι γνώσεις διαφόρων θεωριών μάθησης και διδασκαλίας δε θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικές για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (10 %). Η αντίφαση που υπάρχει πιστεύουμε πως καταδεικνύει ότι τελικά δεν γίνεται ουσιαστική προσπάθεια για το συγκερασμό θεωρίας και πράξης.

7. Συμπεράσματα

Πιστεύουμε ότι προκειμένου η διδασκαλία να είναι αποτελεσματική, οι νηπιαγωγοί θα πρέπει να θεωρούν εαυτούς ότι έχουν τον ρόλο τόσο του ερευνητή και του θεωρητικού όσο και του διδάσκοντα.

Εξάλλου, η θεώρηση του εκπαιδευτικού ως ερευνητή αποτελεί τη βάση όχι μόνο για την ανάπτυξη του διδακτικού προσωπικού, αλλά και για τη βελτίωση των αναλυτικών προγραμμάτων (Mc Kernan, 2000, Κουτσουβάνου, 2003).

Η θεώρηση αυτή πιστεύουμε πως συμβαδίζει με την πρόσφατη αναμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος, η φιλοσοφία του οποίου είναι η αναδυόμενη μάθηση από την πλευρά των παιδιών, στηριζόμενη στην ευελιξία του εκπαιδευτικού να προσαρμόζει το πρόγραμμα στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των παιδιών και να το αναδιαμορφώνει ανάλογα με τα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας (Κιτσαράς, 2004).

Η πολυπλοκότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού υπαγορεύει την ύπαρξη όχι μόνο περισσότερων γνώσεων, αλλά και περισσότερης σκέψης σχετικά με τις γνώσεις καθώς και περισσότερες δεξιότητες προκειμένου αυτές να προσαρμοστούν στις εκπαιδευτικές και μαθησιακές συνθήκες. Για το σκοπό αυτό απαιτούνται εκπαιδευτικοί που διαθέτουν αφενός αναλυτική ικανότητα και αφετέρου κριτικό πνεύμα προκειμένου να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες (Ματσαγγούρας, 2003).

Πρόκειται, δηλαδή, για τον δεοντολογικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, ο οποίος απαιτεί από τον διδάσκοντα να είναι συνεπής, δηλαδή να επιδιώκει τον περιορισμό του χάσματος μεταξύ των λόγων και των έργων του, μεταξύ του είναι και του φαίνεσθαι.

Η δεοντολογία της εκπαίδευσης σύμφωνα με τον Paul Ricoeur(1986) κινείται μεταξύ των εξής τριών πόλων: του «εγώ», του «εσύ» και του «αυτός». Ο πόλος του «εγώ» αποτελεί μια προσωπική σύνδεση με τη γνώση και την κουλτούρα, μια επιθυμία για διδασκαλία, έναν αρχικό ενθουσιασμό, μια επίπλαστη αίσθηση πρωτοπορίας που αντιτίθεται στους αυτοματισμούς, στις «νόρμες». Ο πόλος του «εσύ» απηχεί τη δημιουργία μιας σχέσης με τη γνώση, μέσω των προηγούμενων εμπειριών και ενίοτε μέσα από την αντιπαράθεση με αυτές, όταν αποτελούν εμπόδιο ή έρεισμα. Με τον πόλο του «αυτός» νοούνται η αντικειμενικότητα των γνώσεων, οι εκπαιδευτικές και ηθικές αξίες, οι προσδιορισμένοι ρόλοι, οι κοινωνικές προσδοκίες, οι θεσμοί.

Ο καθρέφτης της δεοντολογίας είναι στενά συνδεδεμένος με την παιδαγωγική πράξη και επιθυμεί να την αντικατοπτρίσει στον φορμαλισμό των τριών προαναφερθέντων πόλων, να βαθμονομήσει τον αναστοχασμό σε σχέση με το κλασικό σχήμα αντιπαράθεσης μεταξύ θεωρίας και πράξης καθώς και να φέρει σε αντιπαράθεση τη διδακτική πρακτική με τον ίδιο της τον εαυτό.

Βιβλιογραφία

- Carr, W & Kemmis, S.(1988). *Becoming critical. Education, knowledge and action research*, London: Taylor & Francis.
- Day, C.(2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της Δια-*

- βίου Μάθησης (μτφρ. Α. Βακάκη), Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Demailly & Zay (1994). Gestion de la recherche et formation de formateurs d'enseignants. À quelles conditions institutionnelles la recherche peut-elle être un outil de formation pour un groupe professionnel?, *Recherche et Formation*, 17, 47-64.
- Demailly & Zay (1997). Politiques et organisations dans la recherche-développement: le cas des instituts universitaires de formation des maîtres, *Revue Française de Pédagogie*, 121, 79-97.
- Dewey, J. (1933) How we think a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process, Boston: D.C.Heath.
- Grimmet, P & Erickson, G. (1988). Reflection in teacher education, New York: Teachers College Press.
- Holmes Group, (1990). *Tomorrow's schools. Principles for design of professional development schools*, East Lansing: Holmes Group Inc.
- Κιτσαράς, Γ. (2004). *Προγράμματα, Διδακτική Μεθοδολογία Προσχολικής Αγωγής*, Αθήνα: Έκδοση του συγγραφέα.
- Κουτσοβάνου, Ε. (2003). *Προγράμματα Προσχολικής Εκπαίδευσης και η Διαθεματική Διδακτική Προσέγγιση*, Αθήνα: Οδυσσέας.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης*, Αθήνα: Gutenberg.
- Mezirov, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*, San Francisco: Jossey Bass.
- Michalopoulou, Aik (2004). The structure of pedagogic practices in Greek Kindergarten, *International Journal of Learning*, 11, 651-655.
- Moore, A. (2000). *Teaching and learning. Pedagogy, curriculum and culture*, London : Routledge & Falmer.
- Mckernan, J. (1996). *Curriculum action research*, London: Kogan.
- Εωχέλλης, Π.(1997) Σχολείο και εκπαιδευτικός μπροστά στις σύγχρονες απαιτήσεις, *Μακεδόν, Φλώρινα*, 4, σσ. 3-19.
- Εωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαναούμ, Ζ.(1994). Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων: Κριτήρια σχεδιασμού και αξιολόγησης, *Πρακτικά του Πανελληνίου Συμποσίου Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαναούμ, Ζ.(2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Θεωρητική και εκπαιδευτική προσέγγιση*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Pedretti (1996). Facilitating action research in science, technology and society education: an experience in reflective practice, *Educational Action Research*, 4, 307-321.
- Pollard, A. (2002). *Reflective Teaching*, London: Continuum.
- Ricoeur, P.(1986). *Du texte à l' action*, Paris: Seuil.

- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D.A. (1996). *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*. Montréal: Éditions Logiques.
- Wellington & Austin (1996). Orientations to reflective practice, *Educational Research*, 38, 3, 307-316.
- Χρυσοφίδης, Κ. (2002). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Zay, D. (1994). *La formation des enseignants au partenariat. Une réponse à la demande sociale?*, Paris: PUF.

Λέξεις-κλειδιά: Αναστοχαστική διδασκαλία, Προσχολική Εκπαίδευση, μοντέλα αποτελεσματικής διδασκαλίας

Title: Reflective teaching in Preschool Education

Abstract

Since Donald Schön elaborated, the concept of reflective practice has become so familiar and over-used that its meaning also has become confused. The paper tries to make the terms and frames of references

explicit. In particular, the questionnaire distributed to pre-school teachers in the region of Thessaly aimed at investigating the following issues: the views of pre-school teachers regarding the role of communicative ability, talent, subject knowledge and the knowledge of various theories on learning and teaching, the connection between the effectiveness of teaching and the pre-school teacher's personality, the children and their level, learning fields, teaching and learning goals and teaching methods, faithful adherence to or deviation from the curriculum, the view according to which the pre-school teacher is also a researcher, the connection between theory and practice.

Key words: Reflective teaching, Preschool Education, models of good teaching

Διεύθυνση Επικοινωνίας

Κατερίνα Μιχαλοπούλου, Επίκουρη Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Παν/μίου Θεσσαλίας
 Διεύθυνση: Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Αργοναυτών-Φιλελλήνων, 38221, Βόλος
 Τηλέφωνο: 2421074814
 e-mail: kmihal@uth.gr

Παράρτημα
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

1. Πιστεύετε πως τον πιο σημαντικό ρόλο για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας παίζει:

Η επικοινωνιακή ικανότητα της νηπιαγωγού	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Το ταλέντο της νηπιαγωγού	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Οι γνώσεις της νηπιαγωγού σε θέματα που «διδάσκει»	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Οι γνώσεις διάφορων θεωριών μάθησης και διδασκαλίας	ΝΑΙ	ΟΧΙ

Παρακαλώ να εξηγήσετε την επιλογή σας.

2. Με πιο από τα παρακάτω κριτήρια συνδέετε την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας; Παρακαλώ να εξηγήσετε την επιλογή σας.

Με την προσωπικότητα της νηπιαγωγού	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Με τα νήπια και το επίπεδο τους		
Με τα γνωστικά αντικείμενα(π.χ. γλώσσα, μαθηματικά, εικαστικά κ.λ.π.)	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Με τους στόχους διδασκαλίας και μάθησης;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Με τις μεθόδους διδασκαλίας	ΝΑΙ	ΟΧΙ

3. Στη διδασκαλία σας υιοθετείτε πιστά το αναλυτικό πρόγραμμα ή κάνετε τροποποιήσεις; Παρακαλώ να εξηγήσετε:

4. Μπορεί η νηπιαγωγός, εκτός από παιδαγωγός να είναι και ερευνήτρια;

Παρακαλώ να εξηγήσετε την επιλογή σας. ΝΑΙ ΟΧΙ

5. Πιστεύετε πως χρειάζεται η θεωρία για να εξηγήσει την πράξη στο Νηπιαγωγείο; Παρακαλώ να εξηγήσετε την επιλογή σας.

Πολύ Αρκετά Λίγο Καθόλου