


Αλεξάνδρα Ανδρούσου - Σοφία Αυγητίδου

(Επιμέλεια)



**Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των
εκπαιδευτικών:
Ερευνητικές προσεγγίσεις.**

Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων

Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στη Προσχολική Ηλικία,

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Αθήνα 2013

Αλεξάνδρα Ανδρούσου - Σοφία Αυγητίδου

(Επιμέλεια)

**Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών:
Ερευνητικές προσεγγίσεις.**

Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων

Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στη Προσχολική Ηλικία,

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Αθήνα 2013

ISBN: 978-618-80640-1-0

Γλωσσική επιμέλεια: Κατερίνα Καυχίτσα.

Εξώφυλλο: Αντιγόνη Παρούση, επίκουρος καθηγήτρια ΕΚΠΑ.

Περιεχόμενα

A. ΜΕΡΟΣ

Εισαγωγή

Σοφία Αυγητίδου, Αλεξάνδρα Ανδρούσου 15

B. ΜΕΡΟΣ

Διερεύνηση και αξιολόγηση των διαδικασιών εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών
στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης.

**Υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αξιολογούν την εφαρμογή διαδικασιών ανίχνευσης στο
πλαίσιο της Πρακτικής τους Άσκησης**

Μ. Παπανδρέου, Α. Γρηγοριάδης, Μ. Μπιρμπίλη 39

**Πιλοτική εφαρμογή του μοντέλου *Lesson Study* στο Πρόγραμμα Πρακτικής
Κατάρτισης του ΤΕΕΠΗ - ΔΠΘ**

Γ. Ρεκαλίδου, Μ. Μουμουλίδου, Κ. Καραδημητρίου, Γ. Μαυρομάτης, Ε. Σάλμοντ
..... 69

**Η εκπαίδευση του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της Πρακτικής
Άσκησης: η συμβολή των ημερολογιακών καταγραφών**

Σοφία Αυγητίδου, Βασιλεία Χατζόγλου 97

Υποστηρίζοντας το στοχασμό των υποψήφιων εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης. Συγκριτικά αποτελέσματα μέσω πειραματικής έρευνας

Κατιφένεια Χατζοπούλου, Δόμνα-Μίκα Κακανά 125

Κριτήρια αναστοχασμού των υποψήφιων εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της Πρακτικής τους Άσκησης

Κατερίνα Μιχαλοπούλου 157

Γ. ΜΕΡΟΣ

Οι απόψεις των εκπαιδευτών εκπαιδευτικών και των υποψηφίων εκπαιδευτικών για την Πρακτική Άσκηση.

Πρακτική Άσκηση Φοιτητών Παιδαγωγικών Τμημάτων. Ανάμεσα στον πρακτικισμό και την αναποτελεσματική θεωρητικότητα

Κώστας Χρυσοφίδης 173

«Δεν αισθανόμαστε σιγουριά όταν...». Παράγοντες που θεωρούν οι φοιτητές και φοιτήτριες σημαντικούς για την αξιολόγηση της Πρακτικής τους Άσκησης

Μαρία Καμπεζά 197

Απόψεις των φοιτητών για τον σκοπό και την ωφελιμότητα της Πρακτικής Άσκησης

Μαρία Αμπαρτζάκη, Βασίλειος Οικονομίδης, Ελισσάβητ Χλαπάνα 225

Αντιλήψεις, προσδοκίες και μετατοπίσεις των τριτοετών φοιτητριών/ών του ΤΕΑΠΗ σε σχέση με την Πρακτική τους Άσκηση: εστιάζοντας στα δεδομένα μιας ακαδημαϊκής χρονιάς

Χαρά Κορτέση-Δαφέρμου, Μαρία Σφυρόερα, Λία Τσερμίδου 257

Διερεύνηση των Απόψεων Υποψηφίων Εκπαιδευτικών για τις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές και τις υιοθετημένες Πρακτικές στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης

Μαρία Σακελλαρίου, Κωνσταντίνα Ρέντζου 289

Η Πρακτική Άσκηση στις Φυσικές Επιστήμες στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Ιωαννίνων και οι αντιλήψεις φοιτητών για τη γνωστική και παιδαγωγική τους επάρκεια

Κατερίνα Πλακίτση, Ελένη Κολοκούρη, Χαρίκλεια Θεοδωράκη, Ιωάννα Χριστονάση
..... 321

Δ. ΜΕΡΟΣ

Η συνεργασία μεταξύ διαφορετικών φορέων κατά την Πρακτική Άσκηση των υποψηφίων εκπαιδευτικών.

Εκπαιδεύοντας εκπαιδευτικούς ως μέντορες μελλοντικών εκπαιδευτικών σε ένα διερευνητικό αναστοχαστικό πλαίσιο

Αλεξάνδρα Ανδρούσου, Βασίλης Τσάφος 361

Πρακτική Άσκηση και εξέλιξη της επαγγελματικής κοινότητας. Απόψεις εκπαιδευτικών στα νηπιαγωγεία Πρακτικής Άσκησης για τη συνεργασία με το πανεπιστήμιο

Μαρία Ποιμενίδου, Δόμνα-Μίκα Κακανά 397

Οπτικές και ρόλοι των συνεργαζόμενων φορέων στο πρόγραμμα της Πρακτικής Άσκησης

Ελένη Κομίνια, Σοφία Αυγητίδου 425

Alexandra Androusou and Sofia Avgitidou

(Editors)

Teaching Practice during Initial Teacher Education:

Research perspectives

Teaching Practice Network of Early Childhood Education Departments

and

Faculty of Early Childhood Education, National Kapodistrian University of Athens

Athens 2013

ISBN: 978-618-80640-1-0

Language editing: Katerina Kafchitsa

Cover: Antigone Parousi,

Assistant Professor National and Kapodistrian University of Athens

Contents

A. PART

Introduction

Sofia Avgitidou, Alexandra Androusou 15

B. PART

Investigating and evaluating the processes of teacher education in the context of
teaching practice.

**Student teachers evaluate the process of eliciting children's ideas and
understanding about different topics in the context of their field experience**

M. Papandreou, A. Gregoriadis, M. Birbili 39

**A pilot implementation of the Lesson Study model in the Preschool Education
Students Practicum Program**

G. Rekalidou, M. Moumoulidou, K. Karadimitriou, G. Mavrommatis, E. Salmont
..... 69

**Educating the reflective practitioner in the context of teaching practice: The
contribution of journal entries**

Sofia Avgitidou, Vasileia Hatzoglou 97

Supporting reflection of initial teacher education in the Practicum. Comparative results through experimental research

Katiphenia Chatzopoulou, Domna-Mika Kakana 125

Pre-service teacher's reflection criteria during their teaching Practice

Aikaterini Michalopoulou 157

C. PART

The opinions of teacher educators and student teachers about teaching practice.

Teaching practice of students teachers at Departments of Education: Between practice and ineffective theorizing

Konstantinos Chrysafidis 173

“We don’t feel confident when...”. Issues that pre-service teachers consider important in order to assess their teaching Practicum

Maria Kampeza 197

Student-teachers’ views on the purpose and benefits of practicum

Maria Ampartzaki, Vassilios Oikonomidis, Elissavet Chlapana 225

Third-year students' perceptions and expectations about their Practicum and possible changes according to the data of an academic year

Chara Cortessis-Dafermou, Maria Sfyroera, Lia Tsermidou 257

Pre-Service Kindergarten Teachers' Beliefs for Developmentally Appropriate Practices in the context of their Practicum

Maria Sakellariou, Konstantina Rentzou 289

The Science Education Internship in the Department of Early Childhood Education at the University of Ioannina, Greece and the University Students' aspects on their Cognitive and Pedagogical Efficacy

Katerina Plakitsi, Eleni Kolokouri, Xarikleia Theodoraki, Ioanna Christonasi
..... 32

D PART

The collaboration among different participants during the teaching practice of becoming teachers.

Educating teachers as mentors of student teachers in a reflective research context

Alexandra Androussou, Vassilis Tsafos 350

Practicum and the evolution of the professional community. The teacher' views on the collaboration with the university

Maria Poimenidou, Domna-Mika Kakana 386

Perspectives and roles of collaborating participants in the teaching practice programme

Eleni Kominia, Sofia Avgitidou 413

A. ΜΕΡΟΣ

Εισαγωγή

Σοφία Αυγητίδου και Αλεξάνδρα Ανδρούσου

Ο σκοπός και η προέλευση του συλλογικού τόμου

Στον παρόντα συλλογικό τόμο δίνεται η ευκαιρία να αναδειχθούν οι προβληματισμοί των διδασκόντων και των συνεργατών τους σχετικά με την οργάνωση, την υλοποίηση και την αξιολόγηση των προγραμμάτων Πρακτικής Άσκησης των μελλοντικών εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης. Οι προβληματισμοί αυτοί προέκυψαν μετά από τη συστηματική διερεύνηση και αξιολόγηση των διαδικασιών και των τρόπων εκπαίδευσης των υποψηφίων εκπαιδευτικών από τους εκπαιδευτές εκπαιδευτικών. Επίσης, η μελέτη των απόψεων όλων των συμμετεχόντων στην Πρακτική Άσκηση (υπεύθυνων καθηγητών, φοιτητών, μεντόρων και νηπιαγωγών της τάξης) διαμόρφωσε το σκεπτικό πολλών κειμένων που συμπεριλαμβάνονται στον τόμο. Οι συγγραφείς των κειμένων προέρχονται από τα περισσότερα Παιδαγωγικά Τμήματα Προσχολικής Εκπαίδευσης, γεγονός που παρέχει τη δυνατότητα μιας χαρτογράφησης των Πρακτικών Ασκήσεων στη χώρα μας.

Όμως, γιατί ένας τόμος για τις Πρακτικές Ασκήσεις;

Στόχος του τόμου αυτού είναι να συμβάλει στη συζήτηση για την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών με άξονα την Πρακτική Άσκηση και τη σύνδεσή της με το υπόλοιπο Πρόγραμμα Σπουδών των Πανεπιστημιακών Τμημάτων Προσχολικής Εκπαίδευσης. Η Πρακτική Άσκηση των υποψηφίων εκπαιδευτικών αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε πολλές χώρες και συνδέεται με τη συγκρότηση επαγγελματιών εκπαιδευτικών που μπορούν να αναλάβουν αυτόνομα και υπεύθυνα παιδαγωγικό έργο στην προσχολική εκπαίδευση. Γνωρίζουμε ότι η προετοιμασία των εκπαιδευτικών είναι στενά συνδεδεμένη με την ποιότητα της εκπαίδευσης που θα παρέχουν στα σχολεία. Θεωρούμε σ' αυτό το σημείο σημαντικό οι σκοποί της Πρακτικής Άσκησης να γίνουν κατανοητοί στο πλαίσιο των ευρύτερων σκοπών της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Ήδη από πολύ νωρίς (Hargreaves όπ. αναφ. στο Day, 1995) η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών συνδέθηκε με τρεις επιδιώξεις: την απόκτηση της ικανότητας από τους

υποψήφιους εκπαιδευτικούς να κατανοούν τους εκπαιδευτικούς θεσμούς και τις διαδικασίες, την ενίσχυση της ικανότητας του κριτικού στοχασμού τους για τους θεσμούς και τις διαδικασίες και, τέλος, την απόκτηση ερευνητικών ικανοτήτων για την κατανόηση της εκπαιδευτικής πράξης και την ανάπτυξη του στοχασμού, ως βάση για τη συνεχή βελτίωση και αλλαγή σ' όλη την εκπαιδευτική τους σταδιοδρομία. Οι επιδιώξεις που περιγράψαμε παραπάνω δεν είναι ούτε δεδομένες ούτε αυτονόητες. Ποικίλα μοντέλα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών βασίστηκαν παλαιότερα στη λογική της μαθητείας, επικεντρώνοντας την Πρακτική Άσκηση στη σχολική εμπειρία (school based teacher education). Το μοντέλο της μαθητείας υποστηρίζει ότι η επαγγελματική συγκρότηση στο πεδίο προκύπτει από την παρατήρηση έμπειρων εκπαιδευτικών στην πράξη, την ανάληψη εκπαιδευτικού έργου από τους φοιτητές και την αλληλεπίδραση με άλλους εκπαιδευτικούς στο σχολείο. Με άλλα λόγια, στο μοντέλο της μαθητείας η Πρακτική Άσκηση διεκδικεί μεγάλο μέρος της προετοιμασίας των υποψηφίων εκπαιδευτικών και στηρίζεται σε παρατηρήσεις και διδασκαλίες στο χώρο της εκπαίδευσης με την καθοδήγηση έμπειρων εκπαιδευτικών-μεντόρων και πολύ λιγότερο στην παρακολούθηση ακαδημαϊκών μαθημάτων στο Πανεπιστήμιο (Αυγητίδου, 2007). Μια τέτοια προσέγγιση στην προετοιμασία των υποψηφίων εκπαιδευτικών υπονοεί ότι η γνώση που πρέπει να αποκτήσει ο εκπαιδευτικός είναι κυρίως διαδικαστική και πραγματιστική, προκύπτει ως αποτέλεσμα κοινής λογικής και συλλογικής εμπειρίας και αποκτάται διαισθητικά (Ματσαγγούρας, 1998: 385).

Ένα άλλο μοντέλο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, το μοντέλο δεξιοτήτων, τονίζει και καθιστά αναγκαία την οριοθέτηση μιας σειράς δεξιοτήτων και την αντίστοιχη εκμάθηση και εκγύμναση των υποψηφίων εκπαιδευτικών σ' αυτές, αφού λειτουργούν ως στρατηγικές για την αντιμετώπιση καθημερινών καταστάσεων κατά την εκπαιδευτική πράξη (Αυγητίδου, 1997: 102). Το μοντέλο δεξιοτήτων έχει συνδεθεί με τη «λογική των συνταγών» και της θεώρησης του ρόλου του εκπαιδευτικού, καθώς και της εκπαιδευτικής πράξης ως στατικών και τυποποιημένων διαδικασιών (Aspland & Brown, 1993· Παπαναούμ, 1994). Ένας εκπαιδευτικός με τέτοιου είδους γνώσεις καλείται να εκπληρώσει ένα ρόλο τεχνοκράτη-εκτελεστικού φορέα που κατέχει την «τεχνολογία της διδασκαλίας» και επικεντρώνεται σ' αυτήν (Ματσαγγούρας, 1998: 308). Η έμφαση στην τεχνική της διδασκαλίας και όχι στην

ανάλυση και ερμηνεία του παιδαγωγικού έργου, σύμφωνα με συγκεκριμένα κάθε φορά πολιτικά, ιδεολογικά και θεωρητικά πλαίσια συμβάλλει στην προετοιμασία εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν κυρίως ένα ρόλο μεταπράτη παρά διαμορφωτή του αναλυτικού προγράμματος (Ματσαγγούρας, 1998). Οι δύο παραπάνω θεωρήσεις συνδέονται και με την υπάρξη στην Ελλάδα ενός «κλειστού» αναλυτικού προγράμματος που αναζητά εκπαιδευτικούς εφαρμοστές τυποποιημένων προγραμμάτων και όχι εκπαιδευτικούς συνδημιουργούς του αναλυτικού προγράμματος. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται άλλωστε ως συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό (Hopf και Ξωχέλλης, 2003) και λειτουργεί μ' αυτόν τον τρόπο όλα τα χρόνια, παρά τις κατά καιρούς επιχειρούμενες «μεταρρυθμίσεις». Η συνθήκη αυτή ενισχύθηκε από τον ισχύοντα τρόπο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, όπου μέχρι το 1984, οι σπουδές ήταν διετείς (Σχολές Νηπιαγωγών και Παιδαγωγικές Ακαδημίες) και όπου η έμφαση στα Προγράμματα Σπουδών ήταν η εφαρμογή καλών πρακτικών και όχι η αναλυτική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Σταμέλος, 1999).

Από το 1984 και μετά, με την ίδρυση των Παιδαγωγικών Τμημάτων Προσχολικής Αγωγής και Δημοτικής Εκπαίδευσης, το περιεχόμενο και η διάρκεια των σπουδών άλλαξε ριζικά. Οι τετραετείς σπουδές οδήγησαν στη δημιουργία νέων Προγραμμάτων Σπουδών, στα οποία διατηρήθηκαν στοιχεία από το προηγούμενο καθεστώς (όπως μαθήματα καλλιτεχνικά, εφαρμογής προγραμμάτων κ.λπ.) και προστέθηκαν μαθήματα από την περιοχή των κοινωνικών επιστημών (κοινωνιολογία, εκπαιδευτική πολιτική κ.λπ.), την ψυχολογία, την γλωσσολογία κ.ά. Κάθε τμήμα διαμόρφωσε ανάλογα με την σύνθεση των μελών ΔΕΠ ένα δικό του προφίλ στο Πρόγραμμα Σπουδών, με κοινά και διαφορετικά στοιχεία. Σ' όλα τα τμήματα υπήρξε μέριμνα για την Πρακτική Άσκηση των φοιτητών και φοιτητριών, η οποία διαμορφώθηκε ανάλογα με τις επιστημονικές προσεγγίσεις που υιοθέτησαν τα μέλη ΔΕΠ.

Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια, στη διεθνή συζήτηση όπως και στην Ελλάδα, οι επιδιώξεις της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών έχουν αλλάξει. Η απόκτηση ερευνητικών, στοχαστικών και συνεργατικών ικανοτήτων των υποψηφίων εκπαιδευτικών αποτελεί ζητούμενο και επιδίωξη των εκπαιδευτών των εκπαιδευτικών (Zeichner, 2005). Σύμφωνα με την (ανα)στοχαστική πρακτική, στόχος

της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών είναι όχι μόνο να τους εξοπλίσει με την αναγκαία θεωρητική υποδομή για να κατανοούν και να αναλύουν τα δεδομένα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και να τους εμπλέξει σε επαγγελματικές δραστηριότητες που τους βοηθούν να αναπτύξουν την στοχαστική τους κρίση, τις διερευνητικές τους δεξιότητες, την ικανότητα να διαλέγονται, να συνθέτουν, να συνεργάζονται και να συμμετέχουν σε συλλογικές δράσεις. Στόχος της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σήμερα είναι να δημιουργήσει (ανα)στοχαζόμενους επαγγελματίες, οι οποίοι προσπαθούν να βελτιώσουν την εκπαιδευτική συνθήκη με στόχο την ισότιμη ανάπτυξη όλων των μαθητών (Schnellert κ.ά., 2008). Η στοχαστική ανάλυση της εκπαιδευτικής πράξης, τους επιτρέπει να συσχετίσουν την εκπαιδευτική διαδικασία τόσο με τη θεωρητική γνώση όσο και με το ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο (Smith & Lovat, 2003· Zeichner & Liston, 1987). Η κοινωνικοπολιτισμική πλαισίωση βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίσουν την πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης ως θεσμού αλλά και της ίδιας της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Σ' αυτή την προοπτική και ο ρόλος της Πρακτικής Άσκησης στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών έχει αλλάξει. Ο σκοπός της Πρακτικής Άσκησης δεν περιορίζεται στην απόκτηση μίας πρακτικής εμπειρίας στο χώρο εργασίας αλλά συνδέεται με την απόκτηση και αξιοποίηση θεωρητικών, ερευνητικών και στοχαστικών ικανοτήτων, επιδιώκοντας την κριτική προσέγγιση τόσο της προσωπικής εκπαιδευτικής πράξης, όσο και του τρόπου εργασίας άλλων εκπαιδευτικών. Το νέο πλαίσιο για την Πρακτική Άσκηση απασχολεί κατεξοχήν τις συναντήσεις του Δικτύου και αποτυπώνεται στους προβληματισμούς όλων των συγγραφέων του συλλογικού τόμου, όπως παρουσιάζονται παρακάτω.

Πώς προέκυψε όμως ο συγκεκριμένος τόμος;

Η δημιουργία του συγκεκριμένου συλλογικού τόμου δεν προέκυψε τυχαία. Ο τόμος δημιουργήθηκε μετά από πολλές συναντήσεις και συστηματικές συζητήσεις στο πλαίσιο του Δικτύου Πρακτικών Ασκήσεων. Το Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων εγκαινιάστηκε στην πρώτη συνάντηση των υπευθύνων των Πρακτικών Ασκήσεων από όλα τα Παιδαγωγικά Τμήματα Προσχολικής Εκπαίδευσης στο Βόλο, την άνοιξη του 2008. Την πρώτη συνάντηση συγκάλεσε με πρόσκληση προς όλα τα

Παιδαγωγικά Τμήματα Προσχολικής Εκπαίδευσης, το Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Η δημιουργία του Δικτύου Πρακτικών Ασκήσεων αγκαλιάστηκε από όλα τα τμήματα ως αναγκαία και απαραίτητη για την εξασφάλιση της βέλτιστης οργάνωσης της Πρακτικής Άσκησης, στο πλαίσιο της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Το γεγονός ότι κάθε Τμήμα έχει τις δικές του ιδιαιτερότητες και είχε διαμορφώσει λύσεις ανάλογες με τις τοπικές συνθήκες, είχε ως συνέπεια να υπάρχουν διαφορετικές εκδοχές οργάνωσης της Πρακτικής Άσκησης. Η δημιουργία του δικτύου είχε ως στόχο τη δημιουργία μιας κοινότητας πρακτικής που να αλληλεπιδρά συστηματικά, να ανταλλάσσει γνώσεις και εμπειρίες και να προχωρά στη συστηματοποίηση της γνώσης και των πρακτικών σχετικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Το Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων επισημοποιήθηκε μετά από τη συμφωνία των γενικών συνελεύσεων των Τμημάτων Προσχολικής Εκπαίδευσης που αποφάσισαν να συμμετέχουν σ' αυτό. Από τότε ακολούθησαν πέντε συναντήσεις του Δικτύου που εκπλήρωσαν με επιτυχία τους στόχους δημιουργίας του.

Οι πρώτες συναντήσεις του Δικτύου είχαν στόχο διερευνητικό, προκειμένου να γνωρίσουμε τον τρόπο οργάνωσης των προγραμμάτων Πρακτικής Άσκησης στα διαφορετικά τμήματα, τη σύνδεσή τους με το υπόλοιπο Πρόγραμμα Σπουδών των Τμημάτων μας, να μοιραστούμε προβληματισμούς για επιστημονικά και πρακτικά θέματα (π.χ. σύνδεση με τα νηπιαγωγεία) και να αποκτήσουμε μία κοινή γλώσσα και ορολογία. Στην πρώτη συνάντηση διατυπώθηκε ομόφωνα η ανάγκη όλων μας για την οργάνωση τακτικών ετήσιων συναντήσεων μεταξύ μας, με συγκεκριμένη ατζέντα κάθε φορά, ώστε να δημιουργηθεί ένας χώρος επιστημονικού διαλόγου και ανταλλαγής εμπειριών.

Οι επόμενες συναντήσεις οργανώθηκαν ως επιστημονικές διημερίδες ή συνέδρια με διαφορετικά θέματα, όπου οι ανακοινώσεις των συναδέλφων αποτελούσαν τα εναύσματα για να προχωρήσουμε τη μεταξύ μας συζήτηση. Με δεδομένο ότι όλοι οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες σ' αυτό το Δίκτυο εμπλεκόμαστε ενεργά στις Πρακτικές Ασκήσεις των Τμημάτων μας, οι βασικοί μας προβληματισμοί αφορούσαν πάντα στη σύνδεση θεωρίας και πράξης. Μετά το Βόλο, η δεύτερη συνάντηση οργανώθηκε ως συνέδριο από το Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική ηλικία του ΕΚΠΑ σε συνεργασία με το Διδασκαλείο

Νηπιαγωγών Αθήνας. Το θέμα του συνεδρίου ήταν «*Προγράμματα Σπουδών στα Διδασκαλεία Νηπιαγωγών: Σκέψεις, προτάσεις και προβληματισμοί*» και έγινε στις 20-21 Φεβρουαρίου 2009. Την τρίτη συνάντηση οργάνωσε το Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του ΑΠΘ, με την υποστήριξη του Διδασκαλείου ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ στις 4-5 Φεβρουαρίου 2010. Η τρίτη συνάντηση οργανώθηκε τόσο σε μικρές ομάδες εργασίας που επεξεργάστηκαν διαφορετικά θέματα όσο και σε συναντήσεις στην ολομέλεια των μελών του Δικτύου. Το Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης και το Διδασκαλείο Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Κρήτης οργάνωσαν την τέταρτη συνάντηση στο πλαίσιο διημερίδας με θέμα «*Η Πρακτική Άσκηση στην Εκπαίδευση και τη Μετεκπαίδευση των Νηπιαγωγών*», στις 18-19 Μαΐου 2011. Το Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Πατρών πραγματοποίησε την πέμπτη συνάντηση στο πλαίσιο επιστημονικής διημερίδας με θέμα: «*Δίκτυο για την Πρακτική Άσκηση των Παιδαγωγικών Τμημάτων Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης*», στις 4-5 Απριλίου 2012. Στη συνάντηση της Πάτρας αποφασίστηκε να αποτυπωθούν σ' ένα συλλογικό τόμο οι τρέχουσες επιστημονικές έρευνες και οι προβληματισμοί των μελών ΔΕΠ που αναλαμβάνουν την Πρακτική Άσκηση καθώς και των συνεργατών τους. Η τελευταία ημερίδα του Δικτύου έγινε στην Αθήνα με την οργάνωση του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική ηλικία του ΕΚΠΑ, στις 7 Φεβρουαρίου 2013 και θέμα «*Η Πρακτική Άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: θεωρία, πράξη, έρευνα*». Στην ημερίδα αυτή παρουσιάστηκαν τα περισσότερα κείμενα του τόμου και δημιουργήθηκαν ευκαιρίες για μία εις βάθος συζήτηση πριν τη δημοσίευσή τους. Το επόμενο συνέδριο θα πραγματοποιηθεί στην Αλεξανδρούπολη από το Τμήμα Επιστημών Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης με θέμα «*Βελτιώνοντας την εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών σε περίοδο κρίσης των θεσμών: προτάσεις, εφαρμογές*» στις 26-28 Σεπτεμβρίου 2013.

Η δραστηριότητα του Δικτύου είναι λοιπόν πολύχρονη και συστηματική. Το γνήσιο ενδιαφέρον όλων των συμμετεχόντων στο Δίκτυο για διάλογο, προβληματισμό, μοίρασμα εμπειρίας και τεχνογνωσίας καθώς και το φιλικό κλίμα που δημιουργήθηκε, ευνόησε την επιστημονική συζήτηση για τη θέση και τη λειτουργία της Πρακτικής Άσκησης στο Πρόγραμμα Σπουδών. Διαβάζοντας κάποιος

τα κείμενα του τόμου θα διαπιστώσει ομοιότητες αλλά και διαφορές στις προτεραιότητες και στις προσεγγίσεις που επιλέγει κάθε πανεπιστημιακό τμήμα στην αρχική εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, θεωρούμε ότι ο πλουραλισμός των απόψεων και των στρατηγικών στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι χρήσιμος σ' έναν δημιουργικό και κριτικό διάλογο.

Η δομή και το περιεχόμενο του συλλογικού τόμου

Ο συλλογικός αυτός τόμος περιλαμβάνει κείμενα των μελών του Δικτύου που προέρχονται από έρευνες που μελετούν την Πρακτική Άσκηση σε κάθε τμήμα. Ήταν κοινή μας απόφαση να δημοσιεύσουμε πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα, ώστε να φωτίσουμε διαφορετικές πτυχές της Πρακτικής Άσκησης και να αποτυπωθεί, όσο πληρέστερα γίνεται, η σημερινή κατάσταση στον χώρο της Πρακτικής Άσκησης στα Παιδαγωγικά Τμήματα Προσχολικής Εκπαίδευσης.

Στη συνέχεια, θα εξηγήσουμε τη δομή του συλλογικού τόμου σε τέσσερα μέρη και θα περιγράψουμε σύντομα το περιεχόμενο των κειμένων που περιλαμβάνονται στον τόμο. Μετά την εισαγωγή, στο Β' μέρος του τόμου αναφέρονται έρευνες που προσπαθούν να απαντήσουν σε τρία ερωτήματα: α) τι επιδιώκεται στην Πρακτική Άσκηση των υποψηφίων εκπαιδευτικών, β) ποιες στρατηγικές χρησιμοποιούνται για να επιτευχθούν οι επιδιώξεις αυτές και γ) πόσο αποτελεσματικές είναι οι στρατηγικές αυτές. Στο τέλος των κειμένων γίνονται προτάσεις με βάση τα αποτελέσματα των ερευνών.

Οι επιδιώξεις των υπευθύνων των Πρακτικών Ασκήσεων που γράφουν στο Β' μέρος του κειμένου σχετίζονται, όπως προαναφέραμε, με τις σύγχρονες επιδιώξεις στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: την απόκτηση ερευνητικών, στοχαστικών και συνεργατικών ικανοτήτων των υποψηφίων εκπαιδευτικών. Η προτεραιότητα στην απόκτηση ερευνητικών ικανοτήτων από τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς είναι φανερή στο άρθρο των Παπανδρέου, Γρηγοριάδη και Μπιρμπίλη. Περιγράφουν τόσο το θεωρητικό πλαίσιο όσο και τη διαδικασία εκπαίδευσης των φοιτητών τους στις τεχνικές ανίχνευσης των ιδεών των παιδιών. Η συγκεκριμένη μεθοδολογία αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης, βασίζεται

τόσο στην ανάγκη κατασκευής μίας συγκεκριμένης γνώσης αντλώντας από τα ίδια τα παιδιά, όσο και στην ανάγκη δόμησης και αναδόμησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων βασισμένης σ' αυτή τη γνώση. Οι συγγραφείς μελέτησαν τόσο τις εργασίες σχεδιασμού όσο και τις εργασίες αξιολόγησης που κατέθεσαν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί στην Πρακτική Άσκηση. Η μελέτη αυτή δείχνει ότι η γνωριμία των υποψηφίων εκπαιδευτικών με τη διαδικασία ανίχνευσης των ιδεών των παιδιών ως ερευνητική τεχνική αλλά και η υποστήριξή τους με σχετική θεωρία, παραδείγματα και ανατροφοδότηση από τους εκπαιδευτές, τούς οδήγησαν, πρώτον στην χρήση των τεχνικών ανίχνευσης αλλά και στην κατανόηση της συνολικής θεωρίας στην πράξη.

Η απόκτηση συνεργατικών και στοχαστικών ικανοτήτων θεωρείται, όπως προαναφέραμε, απαραίτητη στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Στο κείμενό τους οι Ρεκαλίδου, Μουμουλίδου, Καραδημητρίου, Μαυρομάτης και Σάλμοντ προτείνουν έναν νέο τρόπο οργάνωσης της Πρακτικής Άσκησης που την καθιστά μία συλλογική και συνεργατική διαδικασία. Ο νέος αυτός τρόπος αποτελεί προσαρμοσμένη εφαρμογή της μεθόδου *Lesson Study* για πρώτη φορά σε ελληνικό Παιδαγωγικό Τμήμα με στόχο το μετασχηματισμό της εμπειρίας των φοιτητριών στην Πρακτική Άσκηση από ατομική σε συλλογική. Ο μετασχηματισμός της εμπειρίας σε συλλογική προκύπτει λόγω της έμφασης και της δυνατότητας που δίνεται στη μέθοδο *Lesson Study* για ανταλλαγή απόψεων, διαλόγου και συνεργασίας μεταξύ των μελών μιας ομάδας κατά το σχεδιασμό της δράσης καθώς και κατά την συσχέτιση της αυτοαξιολόγησης με την ετεροαξιολόγηση από τα μέλη της ομάδας. Στο κείμενό τους, οι συγγραφείς αποτιμούν τα αποτελέσματα του νέου τρόπου οργάνωσης της Πρακτικής Άσκησης και τα οφέλη που αποκόμισαν οι συμμετέχοντες σ' αυτήν, βασισμένοι σε ερωτηματολόγια που απάντησαν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αλλά και στη μελέτη των εργασιών που παρέδωσαν στην Πρακτική Άσκηση. Εντοπίζουν επίσης τις δυσκολίες κατά την υλοποίηση της μεθόδου. Ωστόσο, τα οφέλη από την εφαρμογή της μεθόδου αφορούν στην ανάπτυξη μιας συνεργατικής κουλτούρας και στην απόκτηση ερευνητικών και συνεργατικών δεξιοτήτων από τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς.

Η απόκτηση ικανοτήτων στοχασμού με στόχο τη συγκρότηση κριτικά σκεπτόμενων εκπαιδευτικών που εντοπίζουν ζητήματα στην παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη τονίζεται στα επόμενα τρία κείμενα του Β' μέρους. Και τα τρία

κείμενα βασίζονται σε έρευνες των ημερολογιακών καταγραφών των φοιτητριών, ενώ η έρευνα της Χατζοπούλου και Κακανά υποστηρίζεται και από συνεντεύξεις με τις υποψήφιες εκπαιδευτικούς. Τα τρία κείμενα για το στοχασμό των υποψηφίων εκπαιδευτικών συμφωνούν ότι με την κατάλληλη υποστήριξη δίνονται ικανές ευκαιρίες στις φοιτήτριες να ξανασκεφτούν τις εκπαιδευτικές τους επιλογές και τα αποτελέσματά τους.

Πιο συγκεκριμένα, η Σοφία Αυγητίδου και η Βασιλεία Χατζόγλου μελετούν τον τρόπο που συμβάλλει το είδος των ερωτήσεων που κατευθύνει τις ημερολογιακές καταγραφές των υποψηφίων εκπαιδευτικών στην ενίσχυση του στοχασμού τους σε ανώτερα επίπεδα. Η έρευνα δείχνει ότι οι ερωτήσεις μπορούν να συμβάλλουν στην υπέρβαση περιγραφικών καταγραφών και στην ικανότητα των φοιτητριών να προβούν σε εξήγηση, συσχέτιση, γενίκευση και κριτική των εμπειριών τους κατά την Πρακτική Άσκηση. Διαφορετικά είδη ερωτήσεων φάνηκε να ευνοούν διαφορετικά είδη στοχασμού. Γενικότερα, όμως, οι ερωτήσεις που συνέθεταν παραπάνω από μία λειτουργίες (π.χ. περιγραφή, αιτιολόγηση, παραδείγματα, εναλλακτική πρόταση) ήταν πιο αποτελεσματικές για την ενίσχυση του στοχασμού. Τέλος, η μελέτη αναδεικνύει μία συγκεκριμένη πρόταση οργάνωσης της δομής και του περιεχομένου του ημερολογίου της Πρακτικής Άσκησης με στόχο την καταγραφή, την ερμηνεία και το στοχασμό των φοιτητριών σε τεχνοκρατικό, προσωπικό, πρακτικό και κριτικό επίπεδο.

Η Φένια Χατζοπούλου και η Δόμνα-Μίκα Κακανά εστιάζουν την έρευνά τους στις δυσκολίες που συναντούν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί για να υιοθετήσουν το μοντέλο του στοχαζόμενου επαγγελματία. Τονίζουν τη διάσταση ανάμεσα αφενός στις θεωρητικές προσεγγίσεις που οι φοιτήτριες παρακολουθούν στις πανεπιστημιακές παραδόσεις και αφετέρου στις παιδαγωγικές πρακτικές που παρακολουθούν στα νηπιαγωγεία κατά τη διάρκεια της Πρακτικής τους Άσκησης. Το γεγονός ότι παρακολουθούν τρόπους δουλειάς που δεν συνάδουν με το μοντέλο του αναστοχαζόμενου επαγγελματία, τις αποτρέπει από το να το υιοθετήσουν οι ίδιες. Στην έρευνά τους, οι Χατζοπούλου και Κακανά παρακολουθούν, μέσα από μια έρευνα δράσης μια ομάδα φοιτητριών ώστε να διαπιστώσουν αν υπήρξε μεταστροφή των προσωπικών τους θεωριών (όπως αυτές είχαν διαμορφωθεί έως εκείνη τη στιγμή υπό την επίδραση των σπουδών τους), ως προς το μοντέλο του στοχαζόμενου

εκπαιδευτικού. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι οι φοιτήτριες κατάφεραν να αντιμετωπίσουν την πολυπλοκότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας στοχαστικά, να την αξιολογήσουν και να αυτοαξιολογηθούν, και σε κάποιο βαθμό να επαναπροσδιορίσουν το ρόλο τους και τις προσωπικές τους θεωρίες, μόνο όταν είχαν μια καλή συνεργασία με νηπιαγωγούς που λειτούργησαν ως μέντορες.

Στο κείμενό της η Κατερίνα Μιχαλοπούλου εξετάζει τα κριτήρια που χρησιμοποιούν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί για να στοχαστούν κατά τη διάρκεια της Πρακτικής τους Άσκησης. Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί υποστηρίχθηκαν με συγκεκριμένα ερωτήματα που διαμόρφωσε η υπεύθυνη της Πρακτικής Άσκησης, προκειμένου να στοχαστούν πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την εκπαιδευτική τους πράξη. Τα ερωτήματα αυτά ανταποκρίνονταν σε διαφορετικά επίπεδα στοχασμού και στόχευαν στη συνειδητή λήψη αποφάσεων από τις φοιτήτριες, λαμβάνοντας υπόψη τις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες. Η μελέτη των εργασιών που κατέθεσαν οι συμμετέχουσες στην έρευνα αναδεικνύουν ως κριτήρια για τη λήψη αποφάσεων και την αξιολόγηση των πρακτικών τους το ενδιαφέρον των παιδιών, την ανίχνευση των αρχικών ιδεών των παιδιών, την εδραίωση συνεργασιών, τη δημιουργία και λειτουργία των ομάδων κ.ά. Στο κείμενο επισημαίνονται επίσης οι δυσκολίες των φοιτητριών να στοχαστούν πάνω στις πρακτικές προσεγγίσεις που επέλεξαν.

Και από τα τρία κείμενα προκύπτει η αναγκαιότητα να διερευνηθούν σε βάθος τόσο οι διαδικασίες ενίσχυσης του στοχασμού όσο και οι δυσκολίες που συναντούν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, ώστε να προκύψουν νέες ιδέες και προτάσεις από τους εκπαιδευτές των εκπαιδευτικών.

Το Γ' μέρος του τόμου καταγράφει τις απόψεις των εκπαιδευτών εκπαιδευτικών και των υποψηφίων εκπαιδευτικών για την Πρακτική Άσκηση, προκειμένου να προταθούν συγκεκριμένοι τρόποι βελτίωσής της. Στο κείμενό του ο Κώστας Χρυσοφίδης συζητά ένα κρίσιμο ζήτημα για την Πρακτική Άσκηση, που δεν είναι άλλο από τον ρόλο της θεωρίας και της πράξης και τη μεταξύ τους σχέση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Τα επόμενα δύο κείμενα, της Καμπεζά και των Αμπαρτζάκη, Χλαπάνα και Οικονομίδη αντίστοιχα, συζητούν τις απόψεις των ίδιων των υποψηφίων εκπαιδευτικών και την ικανοποίησή τους από την εμπειρία τους στην Πρακτική Άσκηση. Ακολουθεί το κείμενο των Δαφέρμου, Σφυρόερα και

Τσερμίδου που αναδεικνύει εκτός από τις αρχικές απόψεις των φοιτητριών για την Πρακτική Άσκηση, και τις πιθανές μετατοπίσεις τους καθώς εξελίσσονται στα διαφορετικά στάδια της Πρακτικής Άσκησης. Τέλος, τα επόμενα δύο κείμενα, εξετάζουν τις απόψεις των φοιτητριών σε σχέση με ειδικότερα θέματα, όπως τις αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές (Σακελλαρίου και Ρέντζου) ή την επάρκειά τους στη διδακτική των Φυσικών Επιστημών μετά την ολοκλήρωση της Πρακτικής Άσκησης (Πλακίτση, Κολοκούρη, Θεοδωράκη, Χριστονάση).

Πιο αναλυτικά, ο Κώστας Χρυσafiδης αναφέρεται στις διαφορετικές μορφές εκπαίδευσης εκπαιδευτικών που ισχύουν σήμερα στην Ελλάδα, τις οποίες εξετάζει σε σχέση με το ποιο μοντέλο θεωρίας και πράξης (θετικιστικό, ερμηνευτικό ή κριτικό) υιοθετούν. Κατά την γνώμη του ένα σύνθετο μοντέλο ανταποκρίνεται στις σημερινές ανάγκες των φοιτητριών και φοιτητών κατά την Πρακτική Άσκηση, της οποίας τα βήματα είναι: οι πρώτες στοχευμένες επισκέψεις των φοιτητών στα σχολεία, η παρακολούθηση περιπτώσεων διδακτικής παρέμβασης, η απόπειρα σχεδιασμού δράσης και τέλος η ανάληψη διδασκαλίας στην τάξη για ένα ευρύτερο χρονικό διάστημα. Ο συγγραφέας καταλήγει στο συμπέρασμα ότι για να βελτιωθούν τα αποτελέσματα της Πρακτικής Άσκησης πρέπει να ενισχυθεί ο ρόλος των μεντόρων και τονίζει την σημασία που έχει η ανάπτυξη μιας τέτοιας προοπτικής για την βελτίωση της Πρακτικής Άσκησης.

Η Μαρία Καμπεζά, στην έρευνά της διερευνά την οπτική των φοιτητών και των φοιτητριών πάνω στα ζητήματα που αφορούν στην Πρακτική Άσκηση και τις εμπειρίες τους από τις επισκέψεις στα νηπιαγωγεία. Η έρευνα εστιάζει στο ποιους παράγοντες επιλέγουν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες για να αξιολογήσουν την εμπειρία τους στην Πρακτική Άσκηση, ποιες δυσκολίες διατυπώνουν και, τέλος, εάν διαφοροποιούνται τα στοιχεία αυτά από το γ' στο δ' έτος. Πρόκειται για μια ποιοτική προσέγγιση που μας δίνει τη δυνατότητα να «ακούσουμε» τη φωνή των φοιτητριών. Η ανάλυση των αντιλήψεων των φοιτητριών που συμμετείχαν στην έρευνα δείχνει ότι το πώς θα ανταποκριθούν σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές περιστάσεις εξαρτάται από την ικανότητά τους να «διαβάσουν» τις καταστάσεις αυτές, για να μπορούν να προωθήσουν την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών. Άρα, η συγγραφέας καταλήγει ότι πρέπει να οργανωθούν περισσότερο συστηματικά διαδικασίες που θα διευκολύνουν τους φοιτητές και τις φοιτήτριες να θέσουν ερωτήματα, να εντοπίσουν

προβληματικές καταστάσεις, να διερευνήσουν πώς αισθάνονται και πώς τις κατανοούν, να αναλύσουν τον δικό τους ρόλο στην τάξη και να βρουν τρόπους δράσης με στόχο την αλλαγή και τη βελτίωση. Η Πρακτική Άσκηση μπορεί να προσφέρει αυτήν τη δυνατότητα καθώς αποτελεί το πλαίσιο ερμηνείας της εμπειρίας από την εκπαιδευτική πράξη και το μέσο κατανόησης της επιλογής των συγκεκριμένων τρόπων δράσης κάθε φορά.

Η Μαρία Αμπαρτζάκη, ο Βασίλης Οικονομίδης και η Ελισσάβητ Χλαπάνα διερευνούν τις απόψεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών για το σκοπό και την ωφελιμότητα της Πρακτικής Άσκησης. Πιο συγκεκριμένα, αξιολογούν την εμπειρία των φοιτητριών στην Πρακτική Άσκηση του β' έτους σπουδών, εξετάζοντας μέσω ενός ερωτηματολογίου τις απόψεις τους για τη σημασία της Πρακτικής Άσκησης, τη θέση της στο Πρόγραμμα Σπουδών, την προσφορά, τις αδυναμίες, και τις ανάγκες βελτίωσής της. Η έρευνα αναδεικνύει τις θετικές εμπειρίες των φοιτητριών στην Πρακτική Άσκηση και τις πολυδιάστατες απόψεις τους για το σκοπό της, οι οποίες περιλαμβάνουν τόσο γενικούς σκοπούς, όπως τη σύνδεση θεωρίας και πράξης, όσο και ειδικότερους που αφορούν στην ενίσχυση των διδακτικών τους δεξιοτήτων και την προετοιμασία τους για το επάγγελμα. Η συσχέτιση των απαντήσεων των φοιτητριών στα διαφορετικά ερωτήματα της έρευνας, έδειξε επίσης ότι οι εμπειρίες των φοιτητριών στην Πρακτική Άσκηση επηρεάζουν αναλογικά τις απόψεις τους για τη σκοποθεσία και την ωφελιμότητα του μαθήματος. Οι συγγραφείς καταλήγουν σε συγκεκριμένες προτάσεις για τη βελτίωση της Πρακτικής Άσκησης λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα της έρευνας.

Η Χαρά Δαφέρμου, η Μαρία Σφυρόερα και η Λία Τσερμίδου, εξετάζουν τις προσδοκίες και τις αντιλήψεις τριτοετών φοιτητριών/ών του ΤΕΑΠΗ σχετικά με την Πρακτική Άσκηση, αλλά και τις τυχόν μετακινήσεις τους -ως προς τις προσδοκίες και τις αντιλήψεις τους- κατά τη διάρκεια μιας ακαδημαϊκής χρονιάς. Η έρευνα διεξήχθη με ερωτηματολόγια πριν και μετά το μάθημα της Πρακτικής Άσκησης και συμπληρώθηκε από μαγνητοφωνημένες συζητήσεις σε ομάδες εστίασης 15 ατόμων. Οι συγγραφείς, αναλύοντας συγκριτικά τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου και των συζητήσεων σε ομάδες, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι μετακινήσεις των αντιλήψεων των φοιτητών και φοιτητριών στο πλαίσιο των σπουδών τους, παρά τον προσανατολισμό των Προγραμμάτων Σπουδών στην εκπαίδευση στον αναστοχασμό,

φαίνεται να παραμένουν σχετικά επιφανειακές. Εντοπίζουν ότι οι φοιτητές και οι φοιτήτριες σε επίπεδο «δηλώσεων» δείχνουν να αντιλαμβάνονται τη μεγάλη σημασία της θεωρητικής γνώσης για την κατανόηση του πλαισίου της τάξης γενικότερα, ωστόσο, στις απαντήσεις τους κάποιες φορές εξακολουθούν να ανιχνεύονται στοιχεία που παραπέμπουν στο διχοτομικό μοντέλο της αντίληψης «άλλο η θεωρία και άλλο η πράξη».

Η Μαρία Σακελλαρίου και η Κωνσταντίνα Ρέντζου εξετάζουν τόσο τις αντιλήψεις όσο και τις πρακτικές των υποψηφίων εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της Πρακτικής τους Άσκησης σε σχέση με τις αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές. Η μελέτη αυτή στηρίζεται στη βασική παραδοχή ότι ο τρόπος σκέψης και οι αντιλήψεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις πρακτικές τους. Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο πεποιθήσεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών, που έδωσε την ευκαιρία σύγκρισης των πεποιθήσεων των υποψηφίων εκπαιδευτικών για τις αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές με τις πρακτικές που δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν στην τάξη κατά την Πρακτική τους Άσκηση. Η έρευνα έδειξε ότι οι πεποιθήσεις των φοιτητριών προσέγγιζαν περισσότερο τη θεωρία των αναπτυξιακά κατάλληλων πρακτικών από ότι οι πρακτικές τους στην τάξη. Οι συγγραφείς συζητούν τα αποτελέσματα της έρευνάς τους κάνοντας παράλληλα προτάσεις για την οργάνωση προγραμμάτων αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών που μπορούν να συμβάλλουν στην επίδραση της θεωρίας των αναπτυξιακά κατάλληλων πρακτικών τόσο στις αντιλήψεις όσο και στις πρακτικές των μελλοντικών εκπαιδευτικών.

Οι Κατερίνα Πλακίτση, Ελένη Κολοκούρη, Χαρίκλεια Θεοδωράκη και Ιωάννα Χριστονάση εστιάζουν επίσης στις μετατοπίσεις των αντιλήψεων των φοιτητών στο πλαίσιο των Πρακτικών Ασκήσεων στις Φυσικές Επιστήμες του Τμήματος Προσχολικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Πιο συγκεκριμένα, διερευνούν την επάρκεια των υποψηφίων εκπαιδευτικών μετά την ολοκλήρωση της Πρακτικής Άσκησης μέσα από δύο έρευνες θετικιστικής προσέγγισης, που πραγματοποιήθηκαν με ερωτηματολόγια. Συγκεκριμένα, στην πρώτη έρευνα, στόχος ήταν να διερευνηθούν τυχόν μετατοπίσεις στις ιδέες των φοιτητών για τα φυσικά φαινόμενα ύστερα από την αλλαγή του πλαισίου εκπαίδευσής τους. Στη δεύτερη έρευνα αναζητήθηκαν τυχόν αποκλίσεις στις απόψεις πρωτοετών και τεταρτοετών

φοιτητών για την επάρκειά τους να διδάξουν Φυσικές Επιστήμες στο νηπιαγωγείο, ύστερα από την ολοκλήρωση των μαθημάτων-εργαστηρίων της Πρακτικής Άσκησης. Οι έρευνες δείχνουν κάποιες μετατοπίσεις κυρίως σε ό,τι αφορά στην επάρκεια των φοιτητών για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, αλλά ταυτοχρόνως ανέδειξαν και πολλές αντιστάσεις και αντιφάσεις.

Τέλος, στο Δ' μέρος συμπεριλήφθηκαν όλες οι έρευνες που εξετάζουν τους ρόλους και τις απόψεις των διαφορετικών συμμετεχόντων στο πρόγραμμα της Πρακτικής Άσκησης. Η τελευταία δεν αποτελεί ένα απλό μάθημα, στο κλειστό και προστατευμένο χώρο του πανεπιστημίου, αλλά ένα πρόγραμμα που βασίζεται στη συνεργασία ποικίλων φορέων, στο άνοιγμα του πανεπιστημίου προς την τοπική κοινωνία (σχολεία, εκπαιδευτικοί, γονείς) και στη δυναμική της αλληλεπίδρασής τους. Στο Δ' μέρος λοιπόν μελετώνται ο ρόλος των μεντόρων στην Πρακτική Άσκηση και η διαδικασία εκπαίδευσής τους (Ανδρούσου και Τσάφος), οι απόψεις των νηπιαγωγών των τάξεων για τη συνεργασία τους με το πανεπιστήμιο (Ποιμενίδου και Κακανά) καθώς και οι απόψεις όλων των συμμετεχόντων στην Πρακτική Άσκηση και οι διαφορές στις οπτικές τους (Κομίνια και Αυγητίδου). Όλα τα κείμενα του Δ' μέρους καταλήγουν σε προτάσεις για την καλύτερη συνεργασία μεταξύ των διαφορετικών συμμετεχόντων στην Πρακτική Άσκηση.

Αναλυτικότερα, η Αλεξάνδρα Ανδρούσου και ο Βασίλης Τσάφος, παρουσιάζουν μια έρευνα δράσης που αφορά στην εκπαίδευση νηπιαγωγών-μελλοντικών μεντόρων στο Διδασκαλείο Αθηνών. Η έρευνα διερευνά πώς μια εκπαίδευση μεντόρων με έναν στοχαστικό συνεργατικό προσανατολισμό, αποτελεί μια απαραίτητη διαδικασία στην προοπτική μιας διαφορετικής εκπαίδευσης των φοιτητών και φοιτητριών στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης. Αναλύοντας ημερολόγια των νηπιαγωγών που συμμετείχαν για δύο χρόνια σε σεμινάρια καθώς και τα ημερολόγια των δύο διδασκόντων, αναδεικνύουν τις δυσκολίες μετάβασης από έναν ρόλο εκπαιδευτικού σε έναν ρόλο μέντορα. Η ανάλυση δείχνει ωστόσο ότι ο αναστοχασμός και ο στοχασμός βοήθησαν τις περισσότερες να αναπλαισιώσουν την εκπαιδευτική τους εμπειρία. Η εκπαίδευση βέβαια των μεντόρων σε μια τέτοια στοχαστική και συνεργατική προοπτική φάνηκε ότι είναι σύνθετη και ιδιαίτερα απαιτητική διαδικασία. Κι αυτό συνέβη διότι, όπως διαφάνηκε από τις παραδοχές των ίδιων των μετεκπαιδευομένων, προσκρούει τόσο στον τρόπο που έχουν εκπαιδευτεί,

άρα στη βιωμένη γνώση τους, όσο και στην ίδια την επαγγελματική τους πρακτική και στην οπτική τους απέναντι σ' αυτή.

Η Μαρία Ποιμενίδου και η Δόμνα-Μίκα Κακανά τοποθετούν τους προβληματισμούς τους για την πετυχημένη Πρακτική Άσκηση στο πλαίσιο της συζήτησης για τον ρόλο των νηπιαγωγών στις τάξεις, των οποίων οι φοιτητές και οι φοιτήτριες κάνουν την Πρακτική τους Άσκηση. Η έρευνά τους, μέσω ερωτηματολογίων, εστιάζει στις αντιλήψεις των νηπιαγωγών και τα κριτήρια που χρησιμοποιούν για την αξιολόγηση της Πρακτικής Άσκησης των φοιτητών και των φοιτητριών. Η ανάλυσή τους αναδεικνύει ότι οι νηπιαγωγοί αξιολογούν την Πρακτική Άσκηση με βάση τις δικές τους αξίες και την επαγγελματική τους ταυτότητα, έτσι όπως την έχουν διαμορφώσει μέσα από την εμπειρία τους. Διαπιστώνουν επίσης ότι εκφράζουν μια απόσταση από το Πανεπιστήμιο έως και μια κριτική στάση. Οι συγγραφείς υποστηρίζουν με βάση τα ευρήματά τους, ότι για να επιτευχθεί η βελτίωση της Πρακτικής Άσκησης χρειάζεται μια διαφορετική σχέση του Πανεπιστημίου με τα νηπιαγωγεία, καθώς και η υιοθέτηση μιας συνεργασίας που να δημιουργεί το πλαίσιο μιας δυναμικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους δύο αυτούς πόλους. Υπό αυτή την έννοια, τονίζουν την ανάγκη ανάπτυξης διαλόγου και δικτύων συνεργασίας πανεπιστημίου και νηπιαγωγείων.

Η Ελένη Κομίνια και η Σοφία Αυγητίδου εξετάζουν τις οπτικές των ποικίλων εμπλεκόμενων (υπεύθυνων καθηγητριών, μεντόρων, φοιτητών και νηπιαγωγών) τόσο για τη σημασία της Πρακτικής Άσκησης όσο και για την αντίληψη του ρόλου που κατέχουν σ' αυτήν. Η ανάλυση των δεδομένων που προκύπτουν από τη χρήση συνεντεύξεων και ερωτηματολογίων, δείχνει σημαντικές διαφοροποιήσεις στις οπτικές αυτές, αναδεικνύοντας ότι οι διαφορετικές νοηματοδοτήσεις του σκοπού της Πρακτικής Άσκησης και των ρόλων που έχουν οι εμπλεκόμενοι σ' αυτήν, δεν δημιουργούν απαραίτητα τις προϋποθέσεις για ουσιαστική συνεργασία με ένα κοινό ζητούμενο. Οι διαφοροποιήσεις αυτές εντοπίζονται, μεταξύ άλλων, στην έμφαση που δίνουν ορισμένοι εμπλεκόμενοι στο ρόλο της πρακτικής εμπειρίας έναντι του στοχασμού και της έρευνας, στο είδος της βοήθειας που θεωρούν ότι πρέπει να έχουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί και στο είδος του εκπαιδευτικού που εν τέλει επιθυμούμε να συγκροτήσουμε μέσω της Πρακτικής Άσκησης.

Συνολικά, θα μπορούσε να διαπιστώσει κανείς ότι όλοι και όλες οι συγγραφείς στον παρόντα συλλογικό τόμο προσπαθούν να πράξουν αυτά που υποστηρίζουν στην προετοιμασία των υποψηφίων εκπαιδευτικών, με την έννοια ότι μελετούν, ερευνούν, στοχάζονται και συνεργάζονται με συναδέλφους και άλλους συμμετέχοντες για να βελτιώνουν συνεχώς τις πρακτικές τους ως εκπαιδευτές εκπαιδευτικών. Κοινός τόπος όλων των κειμένων είναι οι δυσκολίες που συναντούν τόσο σε επίπεδο διαμορφωμένων αντιλήψεων (φοιτητών, νηπιαγωγών) και θεσμικών παραγόντων (έλλειψη προσωπικού, αποσπασμένων εκπαιδευτικών).

Συμπεράσματα και σκέψεις για την περαιτέρω μελέτη της Πρακτικής Άσκησης και του ρόλου της στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών

Ένα κεντρικό ζήτημα που υπονοείται στην προσπάθεια των συγγραφέων, είτε να καταγράψουν και να αναλύσουν τις οπτικές των ποικίλων εμπλεκομένων στην Πρακτική Άσκηση, είτε να αποτυπώσουν τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα εκπαίδευσης των υποψηφίων εκπαιδευτικών, είναι αυτό της σχέσης θεωρίας και πράξης. Η προσέγγιση που επιλέγεται στο κεντρικό ζήτημα της σχέσης θεωρίας και πράξης από όλους όσοι εκπαιδεύουν εκπαιδευτικούς και κυρίως από όσους εμπλέκονται στην Πρακτική Άσκηση συνδέεται, κατά τη γνώμη μας, με τρεις άξονες: τις επιδιώξεις των εκπαιδευτών εκπαιδευτικών για την Πρακτική Άσκηση, τις προσδοκίες τους για τη συμβολή της Πρακτικής Άσκησης στην επαγγελματική συγκρότηση των υποψηφίων εκπαιδευτικών και τις πρακτικές τους για την επίτευξη των επιδιώξεών τους. Οι επιδιώξεις, οι προσδοκίες και οι πρακτικές γίνονται φανερές στις διαδικασίες και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών που επιλέγουμε αλλά και στο τι τελικά αξιολογούμε για να κρίνουμε τα αποτελέσματα των επιλογών μας. Σε μερικά κείμενα του τόμου οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αξιολογήθηκαν στο κατά πόσο έχουν κατακτήσει τη θεωρία που διδάχτηκαν στο πανεπιστήμιο και κατά πόσο μπορούν να την υλοποιήσουν στην πράξη. Σε άλλα κείμενα, δόθηκε έμφαση στη διαδικασία υποστήριξης των υποψηφίων εκπαιδευτικών κατά την προσπάθεια κατανόησης και αξιοποίησης της θεωρίας στην εκπαιδευτική πράξη μέσω της χρήσης συγκεκριμένων ερευνητικών εργαλείων. Τα ερευνητικά αυτά

εργαλεία συνετέλεσαν στην καταγραφή αλλά και την ανάλυση της εμπειρίας των υποψηφίων εκπαιδευτικών στο πεδίο. Η ερμηνεία των καταγραφών των υποψηφίων εκπαιδευτικών με βάση τη θεωρία αλλά και η προσπάθεια θεωρητικοποίησης της εμπειρίας τους μέσω της ανάλυσης των καταγραφών τους, αναδεικνύουν, κατά τη γνώμη μας, τις σχέσεις αλληλεπίδρασης ανάμεσα στη θεωρία, την έρευνα και την πράξη.

Τα κείμενα του συλλογικού τόμου αναδεικνύουν συγκεκριμένους παράγοντες που επηρεάζουν την εμπειρία και τα αποτελέσματα της εμπειρίας των υποψηφίων εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης. Οι παράγοντες αυτοί είναι ο βαθμός και το είδος της υποστήριξης που έχουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, οι προσωπικές θεωρίες των υποψηφίων εκπαιδευτικών, το περιεχόμενο των προγραμμάτων Πρακτικής Άσκησης και οι διαδικασίες εκπαίδευσής τους, οι προηγούμενες εμπειρίες των υποψηφίων εκπαιδευτικών αλλά και οι συνθήκες εργασίας στο νηπιαγωγείο. Σε κάθε περίπτωση, οι παράγοντες αυτοί είναι δύσκολο να απομονωθούν, μιας και οι προτεραιότητες των εκπαιδευτών εκπαιδευτικών, η οργάνωση και η λειτουργία των προγραμμάτων Πρακτικής Άσκησης, η συνεργασία και οι σχέσεις μεταξύ των συνεργαζόμενων φορέων, οι εμπειρίες και οι προηγούμενες γνώσεις των φοιτητών και των φοιτητριών αλληλεπιδρούν με σύνθετους και πολύπλοκους τρόπους.

Ένα άλλο ζήτημα που αναδεικνύεται στον παρόντα τόμο αφορά στην ερευνητική μεθοδολογία που επιλέχθηκε, προκειμένου να μελετηθεί το πεδίο της Πρακτικής Άσκησης. Η χρήση των ερωτηματολογίων, των συνεντεύξεων και η μελέτη των εργασιών των υποψηφίων εκπαιδευτικών και των ημερολογίων τους αποτελούν τις συχνότερες μεθόδους έρευνας. Αυτό που είναι σημαντικό να αναδειχτεί σε όλες τις έρευνες είναι το γεγονός ότι οι πεποιθήσεις, οι προτεραιότητες και οι επιλογές των εκπαιδευτών εκπαιδευτικών επηρεάζουν τόσο τον τρόπο συλλογής δεδομένων σχετικά με την Πρακτική Άσκηση όσο και την ερμηνεία τους. Οι προτεραιότητες και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτών εκπαιδευτικών συνδέονται με συγκεκριμένες θεωρίες για το ζητούμενο στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και τον τρόπο επίτευξής του και μ' αυτόν τον τρόπο επηρεάζουν τα ίδια τα ερευνητικά ερωτήματα, το τι συγκεκριμένα αναζητείται στα ερωτηματολόγια και στις συνεντεύξεις, το πώς ερμηνεύονται τα δεδομένα και εν τέλει επηρεάζουν την τελική

παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Υπό αυτή την έννοια, έχει νόημα ο αναστοχασμός των ίδιων των εκπαιδευτών εκπαιδευτικών στα κείμενά τους για το πώς οι επιδιώξεις τους και οι μεθοδολογίες τους επηρεάζουν τα αποτελέσματα των ερευνών τους για την Πρακτική Άσκηση. Ένας τέτοιος αναστοχασμός πιστεύουμε ότι θα συμβάλλει στην εμπάθυση στο ρόλο των υπευθύνων των Πρακτικών Ασκήσεων και των συνεπειών που έχουν οι επιλογές τους στη συγκρότηση των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Επίσης, νομίζουμε ότι η περαιτέρω διερεύνηση των νοηματοδοτήσεων που φέρουν ορισμένοι όροι και λειτουργίες για διαφορετικούς συμμετέχοντες, θα συντελέσει στην υπέρβαση πιθανών εμποδίων κατά την Πρακτική Άσκηση. Για παράδειγμα, θα μπορούσε να μελετηθεί αν η έννοια της ωφέλειας ή της ικανοποίησης έχει το ίδιο νόημα για τους εκπαιδευτές εκπαιδευτικών, τους φοιτητές και τις φοιτήτριες αλλά και για τις νηπιαγωγούς στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης. Ή αν εκπαιδευτές, φοιτητές και νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν τα ίδια κριτήρια για να δηλώσουν ικανοποιημένοι από την Πρακτική Άσκηση. Η έρευνα αυτή προτείνουμε να γίνει διατμηματικά προκειμένου να αναδειχθεί η σχέση ανάμεσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο (οργάνωση, περιεχόμενο και διαδικασία) της Πρακτικής Άσκησης και τα διαφορετικά ή κοινά νοήματα των συμμετεχόντων σ' αυτήν. Νομίζουμε, επίσης, ότι θα είναι χρήσιμο σε επόμενες έρευνες να αξιολογηθεί περισσότερο η παρατήρηση των πρακτικών των υποψηφίων εκπαιδευτικών κατά την Πρακτική Άσκηση και η δυνατότητα συσχέτισης των πεποιθήσεων και των πρακτικών τους. Τέλος, τα αποτελέσματα από τον τρόπο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης χρειάζεται να μελετηθούν και μακροπρόθεσμα μελετώντας την πορεία, τον τρόπο εργασίας και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο εργασιακό πεδίο οι απόφοιτοι των τμημάτων. Εξάλλου, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί δε θα εργαστούν ως ατομικές οντότητες στα νηπιαγωγεία. Η παροχή κατάλληλων συνθηκών εργασίας, η πολιτική βούληση για τη στήριξη της δημόσιας και δωρεάν ποιοτικής προσχολικής εκπαίδευσης και η επάρκεια πόρων και μέσων μεταξύ άλλων, αποτελούν πλαίσια που θα καθορίσουν τον τρόπο εργασίας (Vandenbroeck & Urban, 2011) και θα στηρίξουν περισσότερο ή λιγότερο τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς στην πραγμάτωση των δυνατοτήτων που τους προσέφερε η αρχική τους εκπαίδευση.

Η συζήτηση στο πλαίσιο των Πρακτικών Ασκήσεων χρειάζεται να συνεχιστεί και να οδηγήσει σε σαφείς τοποθετήσεις σχετικά με:

- το μοντέλο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών που υιοθετεί κάθε τμήμα σε σχέση με το είδος του εκπαιδευτικού που επιθυμεί να συγκροτήσει και τις διαδικασίες που επιλέγει για την επιθυμητή συγκρότηση και
- το τι είδους προσχολική εκπαίδευση επιθυμούμε καθώς και πώς οι αντιλήψεις μας για μία ποιοτική προσχολική εκπαίδευση επηρεάζουν αντίστοιχα το περιεχόμενο των προγραμμάτων της Πρακτικής Άσκησης που επιλέγουμε για την προετοιμασία των υποψηφίων εκπαιδευτικών.

Συγκεκριμένα, η συζήτηση για το πώς θέλουμε και φανταζόμαστε την προσχολική εκπαίδευση επηρεάζει τόσο το περιεχόμενο όσο και τις διαδικασίες εκπαίδευσης των υποψηφίων εκπαιδευτικών. Οι θεωρητικές προσεγγίσεις της προσχολικής εκπαίδευσης δεν αφορούν μόνο στο πώς οργανώνουμε προγράμματα για μικρά παιδιά και ποιες προσεγγίσεις χρησιμοποιούμε για την ενίσχυση της μάθησης και της ολόπλευρης ανάπτυξής τους. Αντίθετα, αφορούν και στις θεωρίες μας για την παιδική ηλικία, την κριτική θεώρηση των σχέσεων εξουσίας που αναπτύσσονται στην τάξη του νηπιαγωγείου, το ρόλο του πολιτισμικού και κοινωνικού πλαισίου και του τρόπου που αλληλεπιδρά με τα άτομα στη διαμόρφωση της βιωμένης εμπειρίας των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση. Στο πλαίσιο της σύγχρονης συζήτησης για την προσχολική παιδαγωγική, όπως αυτή έχει προκύψει από κριτικές (Dahlberg & Moss, 2005), κοινωνικοπολιτισμικές (Hedegaard & Fleer, 2008), μετα-αναπτυξιακές (James, Jenks & Prout, 1998) και μετα-δομικές (MacNaughton, 2005) θεωρίες, δίνουμε δύο παραδείγματα για το πώς σχετίζονται οι αντιλήψεις μας για την προσχολική εκπαίδευση με τον τρόπο που εκπαιδεύουμε τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας και το νόημα που αποκτούν η έρευνα και ο στοχασμός σε κάθε παράδειγμα. Συγκεκριμένα, αν, εκ των προτέρων, γνωρίζουμε ως «ειδικοί» και με βάση τις γενικά αποδεκτές αναπτυξιακές θεωρίες, όλες τις απαντήσεις για το τι είδους προσχολική εκπαίδευση επιθυμούμε, εκπαιδεύουμε τους φοιτητές μας σε ένα συγκεκριμένο τρόπο πραγμάτωσής της. Ο στοχασμός που καλούμε τους φοιτητές μας να επιδείξουν, επικεντρώνεται, στη συνέχεια, στο κατά πόσο πέτυχαν οι στόχοι που θέσαμε εξ αρχής και κατά πόσο η εφαρμογή των στρατηγικών και των τεχνικών που

επιλέχθηκαν είχαν τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Επίσης, οι ερευνητικές ικανότητες των υποψηφίων εκπαιδευτικών στοχεύουν στην αξιολόγηση του βαθμού επιτυχίας των στόχων του εκπαιδευτικού και του τρόπου ανταπόκρισης των παιδιών σύμφωνα με τα προσδοκώμενα αναπτυξιακά επίπεδα. Είναι σαφές, σ' αυτήν την περίπτωση, ότι οι εκπαιδευτικοί προετοιμάζονται για να υλοποιήσουν προκαθορισμένα περιβάλλοντα μάθησης και στρατηγικές επίτευξης μιας επιθυμητής προσχολικής εκπαίδευσης. Η προσέγγιση αυτή παραπέμπει σε ένα μηχανικό-τεχνικό μοντέλο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών.

Αντίθετα, τι θα συμβεί αν θεωρήσουμε την προσχολική εκπαίδευση ως ένα πεδίο διαπραγμάτευσης (Rogers, 2010: 163) που συνδιαμορφώνεται από τους εκπαιδευτικούς, τα παιδιά, τους γονείς και τους κοινωνικούς φορείς; Υπό αυτή την θεωρητική προσέγγιση, το περιεχόμενο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών επικεντρώνεται στην ενίσχυση μίας κριτικής θεώρησης των αναπτυξιακών και παγκόσμια αποδεκτών παιδαγωγικών θεωριών και στην ικανότητα οργάνωσης κατάλληλων περιβαλλόντων μάθησης, όπου τα παιδιά αποτελούν ενεργητικά πρόσωπα στη διαμόρφωση του περιεχομένου και των διαδικασιών προσχολικής εκπαίδευσης. Μια μετα-αναπτυξιακή (post-developmental) παιδαγωγική προσέγγιση απαιτεί την επανατοποθέτηση, την επαναπλαισίωση, την εμπλοκή όλων όσων μαθαίνουν, την ενδυνάμωση και τον κριτικό στοχασμό ως κύρια χαρακτηριστικά της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Nolan & Kilderly, 2010: 115). Σ' αυτό το πλαίσιο, οι ερευνητικές ικανότητες των υποψηφίων εκπαιδευτικών επικεντρώνονται στην αναζήτηση τρόπων κατασκευής κοινού νοήματος με τα παιδιά, στη γνωριμία μαζί τους και στη διερεύνηση των ταυτοτήτων που συγκροτούνται καθημερινά στο νηπιαγωγείο. Επίσης, σ' αυτή την περίπτωση, ο στοχασμός των υποψηφίων εκπαιδευτικών αφορά, μεταξύ άλλων, στη συζήτηση θεμάτων σχετικά με τις σχέσεις εξουσίας και τις «φωνές» των παιδιών στην τάξη και στην κριτική θεώρηση των τρόπων που οι ενήλικες τις διαχειρίζονται μαζί με τα παιδιά.

Κλείνοντας, η συμβολή αυτού του τόμου έγκειται, κατά τη γνώμη μας, στην έναρξη και δημοσιοποίηση μιας συζήτησης για την πρακτική άσκηση των υποψηφίων εκπαιδευτικών και βασίζεται σε δύο κύριες παραδοχές: η πρώτη παραδοχή ορίζει ότι ο δρόμος για τη βελτίωση της διαδικασίας εκπαίδευσης εκπαιδευτικών δε μπορεί να είναι άλλος από αυτόν της συστηματικής έρευνας των διαδικασιών και των

αποτελεσμάτων της εκπαίδευσής τους, με σαφή αναφορά στις θεωρητικές, επιστημολογικές και μεθοδολογικές επιλογές των ερευνητών και των ερευνητριών. Η δεύτερη παραδοχή αφορά στην πρόθεση κοινοποίησης τόσο της γνώσης όσο και των προβληματισμών των εκπαιδευτών εκπαιδευτικών που προκύπτουν από τέτοιου είδους έρευνες και μελέτες με στόχο την αξιοποίησή τους σε έναν ουσιαστικό διάλογο για την εμπάθυνση στο πεδίο και τη συγκρότηση θεωρίας. Υπό αυτή την έννοια, ευχόμαστε ο παρόν συλλογικός τόμος να αποτελέσει την απαρχή μίας σειράς δημοσιεύσεων σχετικών ερευνών και μελετών στο χώρο της Πρακτικής Άσκησης και της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Aspland, R. & Brown, G. (1993). Keeping Teaching Professional. In D. Bridges & T. Kerry (Eds.) *Developing Teachers Professionally: Reflections for Initial and In-Service Trainers* (pp. 6-22). London: Routledge.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. Oxfordshire: Routledge Falmer.
- Day, C. (1995). Qualitative Research, Professional Development and the Role of Teacher Educators: fitness for purpose. *British Educational Research Journal*, 21(3), 357-369.
- Hedegaard, M. & Fler, M. (2008). *Studying Children: A Cultural-Historical Approach*. Maidenhead: McGraw-Hill.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- MacNaughton, G. (2005). *Doing Foucault in Early Childhood Studies: Applying Post-Structural Ideas*. London: Routledge.
- Nolan, A. & Kilderly, A. (2010). Post-developmentalism and professional learning. Implications for understanding the relationship between play and pedagogy. In

- L. Brooker & S. Edwards (Eds.) *Enganging Play* (pp. 108-121). Berkshire: Open University Press.
- Rogers, S. (2010). Powerful pedagogies and playful resistance. In L. Brooker & S. Edwards (Eds.) *Enganging Play* (pp. 152-165). Berkshire: Open University Press.
- Smith, D. L., & Lovat, T. J. (2003). *Curriculum: Action on reflection*, Tuggerah: Social Science Press.
- Schnellert, L., Butler, D. & Higginson, S. (2008). Co-constructors of data, co-constructors of meaning: Teacher professional development in an age of accountability. *Teaching and Teacher Education*, 24, 725-750.
- Zeichner, K. (2005). The Agenda for Teacher Education. In Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. (eds). *Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 737-759). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Zeichner, K. M. & Liston, D. P. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 56(1), 23-48.

Ελληνόγλωσση

- Αυγητίδου, Σ. (1997). Σύνδεση Θεωρίας και Πράξης στην εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών. *Μακεδόν*, 4, 101-113.
- Αυγητίδου, Σ. (2007). Ο στοχαστικο-κριτικός εκπαιδευτικός ως ζητούμενο στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Η συμβολή του προγράμματος της Πρακτικής Άσκησης. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 45-57.
- Horf, D. & Ξωχέλλης, Π. (2003). *Γυμνάσιο και Λύκειο στην Ελλάδα: Διαχρονικά ερευνητικά δεδομένα, κριτικές επισημάνσεις, μελλοντικές προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Ελληνικά γράμματα.

- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Θεωρία της Διδασκαλίας: Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαναούμ, Ζ. (1994). Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων: Κριτήρια Σχεδιασμού και Αξιολόγησης. Στα Πρακτικά του Πανελλήνιου Συμποσίου με θέμα «*Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Παρόν και Μέλλον*». Αθήνα: Gutenberg.
- Σταμέλος, Γ. (1999). *Τα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα: Καταβολές- Παρούσα Κατάσταση- Προοπτικές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Vandenbroeck, M. & Urban, M. (2011). Υπάρχει ανάγκη για ικανά συστήματα: τα ευρήματα και οι συστάσεις από ένα ευρωπαϊκό ερευνητικό πρόγραμμα. *Παιδιά στην Ευρώπη*, 21, 7-9.

B. ΜΕΡΟΣ

Διερεύνηση και αξιολόγηση των διαδικασιών εκπαίδευσης των
εκπαιδευτικών
στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης.

**Υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αξιολογούν την εφαρμογή διαδικασιών
ανίχνευσης στο πλαίσιο της Πρακτικής τους Άσκησης**

M. Παπανδρέου, A. Γρηγοριάδης, M. Μπιρμπίλη,
Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης,
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*

Abstract

*Student teachers evaluate the process of eliciting children's ideas
and understanding about different topics in the context of their
field experience*

M. Papandreou, A. Gregoriadis, M. Birbili

The current educational and teaching views/approaches/trends acknowledge the importance of exploring children's ideas for learning and teaching. This study examines the way that student teachers design and evaluate the exploration of children's ideas during their pre-service practicum. More specifically, a sample of thirty student teachers' reports from the Practicum of Department of Early Childhood Education of Aristotle University of Thessaloniki were analyzed. Results showed the achievements, the progress and the difficulties that pre-service teachers face during designing and implementing teaching practices and procedures for exploring young children's ideas and knowledge. Moreover, results highlight issues concerning specific actions for improving both the content of the workshops in student's practicum and the overall structure of the pre-service teachers' training.

Εισαγωγή

Οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης υποστηρίζουν ότι τα παιδιά οικοδομούν τη γνώση χρησιμοποιώντας «εφόδια» που διαθέτουν από κάθε φάση της ζωής τους. Διαμορφώνουν δηλαδή, τις δικές τους αντιλήψεις μέσα από ποικιλία εμπειριών, ανάλογα με το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο ζουν. Ωστόσο, αυτές οι αντιλήψεις είναι συχνά ανεπαρκείς ή «εσφαλμένες» και παρόλο που τα παιδιά μπορεί να ανακαλύπτουν σταδιακά μόνα τους κάποιες ανεπάρκειες της σκέψης τους, παρ' όλ' αυτά, χρειάζεται συνήθως να υποστηριχθούν συστηματικά από τους ενήλικες για να κατακτήσουν τη νέα γνώση. Σήμερα, είναι κοινά αποδεκτό ότι τα παιδιά χτίζουν αυτή τη γνώση πάνω στις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους. Αυτή η θεμελιακή πλέον παιδαγωγική αρχή, παρόλο που αποτελεί κοινή παραδοχή για την εκπαίδευση, συχνά φαίνεται να προσεγγίζεται επιφανειακά κατά την παιδαγωγική πράξη.

Η εργασία αυτή ασχολείται με το ζήτημα της διερεύνησης της σκέψης των μικρών παιδιών στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αναγνωρίζοντας την κατανόηση της σκέψης των παιδιών ως απαραίτητη προϋπόθεση για το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εξετάζει, στα πλαίσια ενός προγράμματος Πρακτικής Άσκησης (από εδώ και πέρα θα συντομογραφείται ως Π. Α.), που εστιάζει προς την κατεύθυνση αυτή, τις πρακτικές των υποψηφίων εκπαιδευτικών και το στοχασμό τους κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η σημασία της διαδικασίας της αντίχνευσης για τη μάθηση και τη διδασκαλία

Η διερεύνηση της σκέψης των παιδιών αποτελεί συστηματικό αντικείμενο έρευνας μέχρι και σήμερα. Αρχικά, θεμελιώθηκε με τις κλινικού τύπου συνεντεύξεις του Piaget και των συνεργατών του και σταδιακά απασχόλησε διάφορα επιστημονικά πεδία, όπως η ψυχολογία, η διδακτική και η παιδαγωγική.

Στο χώρο της διδακτικής διακρίνονται συστηματικές ερευνητικές προσπάθειες που μελετούν αφενός τη μαθηματική σκέψη των παιδιών και τον τρόπο που αυτή

αναπτύσσεται (π.χ. Hughes, 1986· Munn, 1994· Mansfield, Pateman & Bendarz, 1996· Nunes & Bryant, 1996) και αφετέρου τις ιδέες τους για έννοιες και φαινόμενα του φυσικού κόσμου (π.χ. Christidou & Hatzinikita, 2006· Koliopoulos, Tantaros, Papandreou & Ravanis, 2004· Resta-Schweitzer & Weil-Barais, 2007· Shepardson, 2002· Vosniadou & Brewer, 1994· Ραβάνης, 1999). Επιπλέον, τα τελευταία χρόνια αναπτύσσεται ένα νέο ερευνητικό πεδίο στο χώρο της παιδαγωγικής, το οποίο μελετά τις αντιλήψεις των παιδιών για διάφορες διαστάσεις της ζωής τους (Einarsdottir, Dockett & Perry, 2009· Fargas-Malet, McSherry, Larkin & Robinson, 2010· Smith, Duncan & Marshall, 2005).

Σε ό,τι αφορά στη διαδικασία της ανίχνευσης των ιδεών των παιδιών, οι διδακτικές και οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις αναγνωρίζουν τη σημασία που έχει για τη μάθηση και τη διδασκαλία, αλλά αντιμετωπίζουν με διαφορετικό τρόπο το αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας, δηλαδή τις ιδέες των παιδιών. Για παράδειγμα, ερευνητές από το χώρο της διδακτικής των ΦΕ και των μαθηματικών (Hughes, 1986· Nunes & Bryant, 1996· Ravanis, 1999· Shepardson, 2002, κ.ά.), δίνουν έμφαση στο ειδικό περιεχόμενο και τα χαρακτηριστικά της προηγούμενης και άτυπης γνώσης των παιδιών. Προσπαθούν, δηλαδή, να διερευνήσουν με ποιον τρόπο κατακτούν τα μικρά παιδιά σταδιακά μια έννοια, ποια εμπόδια συναντούν και πώς μπορεί η εκπαίδευση να αξιοποιήσει αυτή τη γνώση ώστε να βοηθήσει τα παιδιά στην συγκρότησή της.

Για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας αξιοποιούνται κυρίως τα πλούσια ερευνητικά δεδομένα από τη μελέτη της σκέψης των παιδιών για τη διαμόρφωση διδακτικών προσεγγίσεων (Ραβάνης, 1999· Τζεκάκη, 2011). Είναι λίγες οι περιπτώσεις στις οποίες η διαδικασία της ανίχνευσης των ιδεών των παιδιών φαίνεται να ενσωματώνεται στην εκπαιδευτική διαδικασία, ως εργαλείο αξιολόγησης πειραματικών διδακτικών παρεμβάσεων, διευκολύνοντας τη σύγκριση των επιδόσεων των παιδιών (Resta-Schweitzer & Weil-Barais, 2007· Kampeza & Ravanis, 2009). Αυτό που δεν φαίνεται να προτείνεται μέχρι τώρα με συστηματικό τρόπο, εκτός από ελάχιστες περιπτώσεις (Ergazaki, Zogza & Grekou, 2009· Ergazaki, Saltapida & Zogza, 2010), είναι η ενσωμάτωση της ανίχνευσης στην εκπαιδευτική διαδικασία ως σημείο έναρξης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων με στόχο την αξιοποίηση των ιδεών των παιδιών κατά τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό (Papandreou & Terzi, 2011).

Χωρίς να υποτιμούν τη σημασία των προηγούμενων εμπειριών και γνώσεων των παιδιών για ένα θέμα, οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις που προτείνονται σήμερα (π.χ. μέθοδος project) δίνουν κυρίως έμφαση σε μια διάσταση της αξιοποίησής τους. Συγκεκριμένα, φαίνεται να αξιοποιούν τη διαδικασία ανίχνευσης των ιδεών των παιδιών κυρίως για να αναδείξουν και να δημιουργήσουν μια στέρεα βάση κοινών εμπειριών μεταξύ της ομάδας της τάξης (Helm & Katz, 2012).

Εκπρόσωποι της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας που αντιμετωπίζουν τη συγκρότηση της γνώσης και τη μάθηση ως αποτέλεσμα της συνεχούς συμμετοχής των ατόμων σε πολιτισμικές και κοινωνικές δραστηριότητες (Rogoff, 2003), δίνουν έμφαση όχι τόσο στις ομοιότητες που παρουσιάζει ο τρόπος σκέψης των παιδιών, όσο στις διαφοροποιήσεις, οι οποίες πηγάζουν από τις δικές τους ιδιαίτερες πολιτισμικές και καθημερινές εμπειρίες. Μία τέτοια προσέγγιση βέβαια δημιουργεί και διαφορετικές δυνατότητες ή προοπτικές για την εκπαιδευτική πράξη. Οι πλούσιες και συχνά σύνθετες ιδέες των παιδιών μιας τάξης που αποκαλύπτονται με «διαδικασίες ανίχνευσης» είναι δυνατόν να αξιοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό με διάφορους τρόπους: α) να τον βοηθήσουν στην ανάπτυξη κοινού νοήματος στα πλαίσια της ομάδας (Robbins, 2005) και β) να του προσφέρουν χρήσιμες πληροφορίες για το σχεδιασμό των επόμενων δράσεων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, *«όπως τρόπους έκφρασης και επικοινωνίας που προτιμούν κάποια παιδιά, τις διαστάσεις του αντικειμένου που φαίνεται να τα ενδιαφέρουν περισσότερο, τις πηγές απ' όπου αντλούν τις ιδέες τους ή μέρος αυτών, αντιπαραθέσεις και διαφωνίες που αναπτύσσονται μεταξύ τους κ.λπ.»* (Papandreou & Terzi, 2011:45).

Διαδικασίες προσέγγισης των ιδεών των παιδιών

Ένα άλλο ζήτημα που απασχολεί παιδαγωγούς και ερευνητές, αφορά στα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την ανάδειξη των ιδεών και αντιλήψεων των παιδιών και τις συνθήκες που διαμορφώνουν το ιδιαίτερο πλαίσιο των διαδικασιών ανίχνευσης.

Οι εκπρόσωποι της προσέγγισης Reggio Emilia χρησιμοποιώντας την έκφραση *«εκατό γλώσσες των παιδιών»* (Edwards et al., 1998), αναφέρονται στους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά συνήθως εκφράζουν και αναπαριστούν ιδέες και

εμπειρίες (π.χ. χειρονομίες, γκριμάτσες, κινήσεις, χορό, τραγούδια, σχέδια κ.ά.). Η πρόκληση για εκπαιδευτικούς και ερευνητές έγκειται στο να μάθουν να «ακούν» τα παιδιά, όταν μιλούν με όλους αυτούς τους διαφορετικούς τρόπους, καθώς και στο να τους αξιοποιούν ως εργαλεία για τη διερεύνηση της σκέψης τους (Clark, 2005· Fargas-Malet, McSherry, Larkin & Robinson, 2010· Robbins, 2005).

Ο προφορικός και ο γραπτός λόγος αποτελούν «εύκολους» τρόπους επικοινωνίας για τους ενήλικες (Rinaldi, 2005), όμως για κάποια παιδιά μπορεί να αποτελούν εμπόδιο καθώς δεν έχουν αναπτύξει επαρκώς τον προφορικό λόγο ή προτιμούν ακόμα να εκφράζονται με άλλους τρόπους. Μελέτες έδειξαν ότι παιδιά τα οποία δυσκολεύονται με τους παραδοσιακούς τρόπους επικοινωνίας, καταφέρνουν να μοιραστούν τις ιδέες και τις απόψεις τους για ένα θέμα, όταν τους παρέχονται εναλλακτικοί τρόποι έκφρασης. Η «φωνή» αυτών των παιδιών, σε κάποιες περιπτώσεις, δεν θα είχε ακουστεί αν είχε χρησιμοποιηθεί μόνο η συνέντευξη αντί μιας ποικιλίας τεχνικών (Clark, 2005· Yelland, Lee, O'Rourke & Harrisson 2008). Αυτό συμβαίνει, επειδή κάθε τεχνική έχει τους δικούς της περιορισμούς. Για παράδειγμα, οι οπτικές αναπαραστάσεις (βιβλία, χάρτες, σχέδια και φωτογραφίες των ίδιων των παιδιών κ.ά.) υποστηρίζεται ότι ενισχύουν τις συζητήσεις και την επικοινωνία (Einarsdottir et al., 2009· Robbins, 2005). Από την άλλη πλευρά όμως, το σχέδιο, αν και είναι από τις πιο δημοφιλείς δραστηριότητες, μέσω της οποίας τα περισσότερα παιδιά καταφέρνουν να αναπαραστήσουν και να εκφράσουν τη σκέψη τους, δεν μπορεί να διευκολύνει εκείνα που δεν το αγαπούν ιδιαίτερα ή το αποφεύγουν γιατί αισθάνονται ότι δεν είναι ικανά σε αυτό.

Επειδή, λοιπόν, είναι πιθανόν κάποια παιδιά να ανταποκρίνονται καλύτερα σε διαφορετικές μεθόδους διερεύνησης, αρκετοί ερευνητές (Clark, 2005· Fargas-Malet et al., 2010· Smith et al., 2005) προτείνουν την υιοθέτηση προσεγγίσεων που συνδυάζουν ποικίλες μεθόδους έκφρασης και επικοινωνίας. Επιπλέον, η εναλλαγή των μεθόδων μπορεί να βοηθήσει να αποκαλυφθούν οι διαφορές μεταξύ των παιδιών και των απόψεών τους, αλλά και οι διάφορες διαστάσεις ενός θέματος. Τη διαπίστωση αυτή έκανε η Clark (2005) κατά τη διάρκεια ενός ερευνητικού project, στο οποίο εφάρμοσε την προσέγγιση «μωσαϊκό», μια πολυ-μεθοδική προσέγγιση, για να διερευνήσει τις αντιλήψεις των παιδιών για τους χώρους παιχνιδιού.

Ένα άλλο ζήτημα που απασχολεί τους μελετητές της μεθόδου project, αλλά και άλλους ερευνητές, είναι ο χρόνος που διατίθεται στα παιδιά να σκεφτούν, να ανακαλέσουν εμπειρίες, να διατυπώσουν απόψεις και ιδέες. Επειδή τα μικρά παιδιά δεν έχουν την άνεση να οργανώνουν και να εκφράζουν γρήγορα τη σκέψη τους, οι ερευνητές επισημαίνουν ότι είναι σημαντικό να τους παρέχεται χρόνος να εκφράσουν και να ανταλλάξουν απόψεις και συναισθήματα (Warming, 2005). Επιπλέον, οι παλαιότερες εμπειρίες των μικρών παιδιών για κάποιο θέμα, μπορεί να είναι περιορισμένες, ενώ είναι πιθανόν μια ομάδα παιδιών να μην έχει πολλές κοινές εμπειρίες για κάποιο ζήτημα. Αυτό συνήθως δυσκολεύει τα παιδιά να εντοπίσουν διαστάσεις του θέματος, για τις οποίες ενδιαφέρονται να μάθουν περισσότερα ή να διατυπώσουν ερωτήματα. Γι' αυτούς ακριβώς τους λόγους, υποστηρίζεται ότι η πρώτη φάση ενός σχεδίου εργασίας, ειδικά σε τάξεις μικρών παιδιών, θα πρέπει να διαρκεί περισσότερο, έτσι ώστε να παρέχονται πολλές ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με το θέμα, να ανταλλάξουν απόψεις και να δημιουργήσουν τελικά μια βάση κοινών εμπειριών, που θα τους βοηθήσει να διατυπώσουν ερωτήματα που επιθυμούν να διερευνήσουν (Helm & Katz, 2012).

Στόχος της μελέτης

Η μεθοδολογία που θα ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός για να βοηθήσει τα παιδιά να αποκαλύψουν τις ιδέες τους αποτελεί έναν κρίσιμο παράγοντα για την επιτυχία αυτής της διαδικασίας. Παρ' όλ' αυτά, δεν φαίνεται να έχει μελετηθεί, αν και σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί διερευνούν τις ιδέες και τις εμπειρίες των παιδιών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, με ποιους τρόπους το κάνουν και πώς τις αξιοποιούν.

Αφετηρία της παρούσας μελέτης αποτέλεσε ο προβληματισμός σχετικά με την εφαρμογή διαδικασιών ανίχνευσης των ιδεών των παιδιών από τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς του ΤΕΠΑΕ. Συγκεκριμένα, στο Πρόγραμμα Πρακτικής Άσκησης του τελευταίου έτους σπουδών στο ΤΕΠΑΕ, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην προσπάθεια των φοιτητών να εφαρμόσουν διαδικασίες ανίχνευσης των ιδεών των παιδιών, σχετικά με το θέμα που προτείνεται στην τάξη για διερεύνηση/έρευνα. Έτσι λοιπόν η μελέτη αυτή επιχειρεί να διερευνήσει α) το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων ανίχνευσης που σχεδίασαν και εφάρμοσαν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί και β) το περιεχόμενο του αναστοχασμού τους, κατά τη φάση της

αξιολόγησης των διαδικασιών ανίχνευσης, μετά την ολοκλήρωση της Πρακτικής τους Άσκησης.

Μεθοδολογία

Το πλαίσιο της έρευνας

Η μελέτη αυτή υλοποιήθηκε στα πλαίσια της Πρακτικής Άσκησης υποψηφίων εκπαιδευτικών, κατά το τελευταίο εξάμηνο των σπουδών τους, στο Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ. Οι φοιτητές και φοιτήτριες είχαν ήδη συμπληρώσει πέντε εξάμηνα Π. Α. κατά τη διάρκεια των οποίων α) εξοικειώθηκαν με το περιβάλλον και το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, β) πραγματοποίησαν συστηματικές δραστηριότητες παρατήρησης, καταγραφής και ερμηνείας των χαρακτηριστικών και συμπεριφορών των παιδιών καθώς και της εκπαιδευτικής διαδικασίας και γ) σχεδίασαν, υλοποίησαν και αξιολόγησαν δραστηριότητες από διάφορες μαθησιακές περιοχές. Το πρόγραμμα που ακολούθησαν κατά τη διάρκεια του τελευταίου εξαμήνου των σπουδών τους (ακαδημαϊκό έτος 2011-12) παρουσιάζεται στον πίνακα 1.

Κατά τη διάρκεια των τριών πρώτων συναντήσεων των φοιτητών και φοιτητριών με τους διδάσκοντες προσεγγίστηκαν τα εξής ζητήματα: ο προσδιορισμός των διαστάσεων ενός θέματος, τα στάδια μιας έρευνας, η χρήση των πολλαπλών αναπαραστάσεων κατά τη διάρκεια της έρευνας και η καταγραφή της εξέλιξης της σκέψης των παιδιών. Επιπλέον, δόθηκε έμφαση στην ανάδειξη της σημασίας της πρώτης φάσης της έρευνας (Helm & Katz, 2012), στις διαφορετικές τεχνικές που μπορούν να εφαρμόσουν κατά τη διαδικασία της ανίχνευσης των ιδεών των παιδιών για το θέμα καθώς και στους διαφορετικούς τρόπους αναπαράστασης και επικοινωνίας που προτιμούν τα παιδιά.

Η ενασχόληση των φοιτητών και φοιτητριών αυτών με διαδικασίες αναστοχασμού και αυτο-αξιολόγησης δεν ήταν συστηματική κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Είναι πιθανόν σε κάποια μαθήματα ή στα πλαίσια της Π. Α. (στα προηγούμενα εξάμηνα), να ζητήθηκε να εμπλακούν σε διαδικασίες αναστοχασμού, αλλά αυτό αφορούσε σε ορισμένο αριθμό φοιτητών και φοιτητριών και σε συγκεκριμένα διδακτικά πλαίσια (π.χ. στις φυσικές επιστήμες). Για να

δημιουργηθούν λοιπόν «κοινές εμπειρίες» για όλους τους φοιτητές, κατά τη διάρκεια των συναντήσεων αναπτύχθηκαν συγκεκριμένες δράσεις αναστοχασμού:

α) δόθηκε στους φοιτητές και τις φοιτήτριες μία λίστα με ερωτήσεις αναστοχασμού, που θα μπορούσαν να χρησιμοποιούν κατά τη διάρκεια των σχεδιασμών τους (βλ. παράρτημα),

β) συμμετείχαν σε βιωματικό εργαστήριο στο οποίο κλήθηκαν να αναλύσουν τις προγραμματισμένες δραστηριότητες ανίχνευσης, να εντοπίσουν τη σημασία τους, να αξιολογήσουν την επιτυχία τους και να προτείνουν αλλαγές και αναμορφώσεις και τέλος

γ) συμμετείχαν σε τρεις συναντήσεις ανατροφοδότησης κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης (βλ. πίνακα 1).

Πίνακας 1: Δράσεις και περιεχόμενα του προγράμματος Π. Α.

Δράσεις & περιεχόμενα	
1.	– Πρακτικά Ζητήματα – 4 θέματα για έρευνα: α. Παρατηρώ το σώμα μου και βλέπω τα κόκαλα, β. Παπούτσια, γ. Περπατώντας στην πόλη μου, δ. Τρύπες παντού – Εισαγωγή στην έρευνα & Μελέτη: Katz & Chard (2004).
2.	– Επιλέγουν θέμα, επισκέπτονται νηπιαγωγείο, συλλέγουν υλικό.
3.	– Βιωματικό εργαστήριο για την πρώτη φάση της έρευνας: πρόκληση ενδιαφέροντος, ανίχνευση Ιδεών, δημιουργία κοινών εμπειριών, διατύπωση ερωτημάτων, – Αναστοχασμός για τις δραστηριότητες στις οποίες ενεπλάκησαν οι φοιτητές και φοιτήτριες.
4.	– Μακροπρόθεσμος σχεδιασμός (με αναλυτικό σχεδιασμό της 1 ^{ης} φάσης της έρευνας)
5.	– 1^η Συνάντηση Ανατροφοδότησης (για τον μακροπρόθεσμο σχεδιασμό) – Με αφορμή το project: «Looking at the Trees around Us» (Bellous, 2004), πραγματοποιείται ανάλυση των φάσεων της έρευνας.
6.	– Υλοποίηση της 1^{ης} φάσης της έρευνας στα νηπιαγωγεία (2-3 μέρες).
7.	– 2^η Συνάντηση Ανατροφοδότησης: συζήτηση για ό,τι προέκυψε κατά την 1 ^η φάση της έρευνας & συζήτηση για το σχεδιασμό της κυρίως φάσης της έρευνας.
8.	– Υλοποίηση του υπόλοιπου προγράμματος (8 μέρες).
9.	– 3^η Συνάντηση ανατροφοδότησης σε ομάδες, μετά την ολοκλήρωση της Πρακτικής Άσκησης τους στα νηπιαγωγεία.

10. – Ατομική γραπτή εργασία (περιλαμβάνει: μακροπρόθεσμο σχεδιασμό, ημερήσιους σχεδιασμούς, σχεδιασμούς δραστηριοτήτων & 5 φύλλα αξιολόγησης).

Δεδομένα

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε από τις εργασίες που παρέδωσαν οι φοιτητές και φοιτήτριες μετά το τέλος της Π. Α. τους στα νηπιαγωγεία. Για τη συγκεκριμένη μελέτη, επιλέχθηκαν 30 εργασίες σύμφωνα με δυο κριτήρια: α) οι φοιτητές και φοιτήτριες, των οποίων οι εργασίες θα αξιοποιηθούν για το σκοπό της έρευνας, να έχουν κοινές εμπειρίες όσον αφορά στο θεωρητικό πλαίσιο και στις οδηγίες εκπόνησης των εργασιών, με άλλα λόγια να έχουν παρακολουθήσει τον ίδιο διδάσκοντα ή διδάσκουσα και β) η βαθμολογία που έχει δοθεί από τη διδάσκουσα να κυμαίνεται μεταξύ οκτώ και δέκα.

Οι «κοινές εμπειρίες» θεωρήθηκαν σημαντικές για την ανάλυση των δεδομένων καθώς διευκολύνουν τη σύγκριση (π.χ. μεταξύ αυτών που άκουσαν οι φοιτητές και αυτών που αξιολόγησαν) και μειώνουν τους παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν την ποιότητα της αξιολόγησης και γενικότερα του «γραπτού» ενός φοιτητή. Η επιλογή εργασιών που βαθμολογήθηκαν μεταξύ οκτώ και δέκα έγινε προκειμένου να αποφευχθούν μια σειρά «γνωστών» προβλημάτων, που συχνά παρουσιάζουν οι εργασίες των υποψηφίων εκπαιδευτικών (π.χ. σύντομες απαντήσεις, δυσκολία έκφρασης, γενικόλογες εκφράσεις κ.ά.).

Ως δεδομένα προς ανάλυση ορίστηκαν οι απαντήσεις των φοιτητών και φοιτητριών α) στα «*φύλλα σχεδιασμού*», όπου παρουσιάζουν τους στόχους και τις δράσεις που προγραμματίζουν να υλοποιήσουν σχετικά με την ανίχνευση των ιδεών των παιδιών γύρω από το θέμα της έρευνας και β) στο «*φύλλο αξιολόγησης δραστηριότητας ανίχνευσης των ιδεών των παιδιών*», το οποίο συμπληρώνουν μετά την ολοκλήρωση της επεξεργασίας του θέματος. Το φύλλο αυτό περιλαμβάνει ερωτήσεις που ζητάνε από τον/ην φοιτητή/ρια να περιγράψει τη δραστηριότητα που υλοποίησε, να καταγράψει τις ιδέες και τις ερωτήσεις των παιδιών, να αξιολογήσει αν ενθάρρυνε την έκφραση και την επικοινωνία μεταξύ τους, να αναφέρει τυχόν προβλήματα που αντιμετώπισε και τον τρόπο με τον οποίο τα διαχειρίστηκε και

τέλος, να αναστοχαστεί τι νομίζει ότι πήγε καλά και τι θα άλλαζε, αν επαναλάμβανε τη συγκεκριμένη δραστηριότητα.

Κάθε φοιτητής/ρια είχε σχεδιάσει τουλάχιστον δυο δραστηριότητες, ενώ υπήρχαν και αρκετοί που είχαν έως και τέσσερις. Στο σύνολο των 30 φοιτητών και φοιτητριών μελετήθηκαν 103 «*φύλλα σχεδιασμού οργανωμένης δραστηριότητας*» και 30 «*φύλλα αξιολόγησης δραστηριότητας ανίχνευσης των ιδεών των παιδιών*».

Η ανάλυση των δεδομένων

Από τα «*φύλλα σχεδιασμού οργανωμένης δραστηριότητας*» μελετήθηκαν και καταγράφηκαν οι διαδικασίες ανίχνευσης που περιέγραφαν οι φοιτητές και φοιτήτριες σε κάθε δραστηριότητα. Σε ορισμένες περιπτώσεις διαπιστώθηκε ότι οι φοιτητές και φοιτήτριες χρησιμοποιούσαν όρους, όπως π.χ. «καταιγισμός ιδεών» ή «επίλυση προβλήματος» χωρίς αυτοί να βρίσκονται σε αντιστοιχία με την περιγραφή της διαδικασίας. Σε αυτές τις περιπτώσεις, οι ερευνητές α) έλεγχαν τα δεδομένα από το «*φύλλο αξιολόγησης της δραστηριότητας*», όπου ο φοιτητής ή η φοιτήτρια μπορεί να έδινε πιο αναλυτικές πληροφορίες για την υλοποίηση της δραστηριότητάς του/ης και β) κατέγραφαν την τεχνική που ερμήνευαν οι ίδιοι ότι χρησιμοποιούσε ο/η εκάστοτε φοιτητής/ρια βασισμένοι στις περιγραφές του/ης. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε η κατηγοριοποίηση των τεχνικών που εντοπίστηκαν σε 12 επιμέρους κατηγορίες.

Η ανάλυση των «*φύλλων αξιολόγησης δραστηριότητας ανίχνευσης των ιδεών των παιδιών*» επικεντρώθηκε στην αναζήτηση κοινών «θεμάτων» ή «προβληματισμών» που απασχόλησαν τους φοιτητές και τις φοιτήτριες κατά την αξιολόγηση και τον αναστοχασμό της δράσης των παιδιών και των δικών τους πρακτικών. Αρχικά, κάθε φύλλο μελετήθηκε ξεχωριστά, με στόχο την αποτύπωση της «εικόνας» κάθε φοιτητή/ριας ως ξεχωριστής «περίπτωσης». Στη συνέχεια, τα φύλλα εξετάστηκαν όλα μαζί με στόχο των εντοπισμό κοινών κατηγοριών.

Αποτελέσματα

A) Τεχνικές που χρησιμοποίησαν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί κατά την διαδικασία ανίχνευσης των ιδεών των παιδιών

Από την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχτηκαν από τα «φύλλα σχεδιασμού οργανωμένης δραστηριότητας», προέκυψαν δώδεκα (12) κατηγορίες τεχνικών. Σε κάποιες από αυτές δημιουργήθηκαν και υποκατηγορίες που αποδίδουν καλύτερα τις επιλογές των φοιτητών και φοιτητριών και τον τρόπο με τον οποίο εφάρμοσαν τις τεχνικές που καταγράφουν.

1η Τεχνική: Συζήτηση

- i. *Οργανωμένη συζήτηση*: Πρόκειται για συζήτηση που προκαλεί ο φοιτητής ή η φοιτήτρια διατυπώνοντας ερωτήσεις (τις οποίες είχε ήδη σχεδιάσει και καταγράψει στο σχετικό φύλλο). Τις περισσότερες φορές συνδυάζεται με κάποια άλλη τεχνική, ακολουθεί δηλαδή μια αφήγηση ή την παρουσίαση εποπτικού υλικού, και οργανώνεται με στόχο την παρουσίαση οπτικών αναπαραστάσεων των παιδιών (σχέδια, πλαστελίνη κ.λπ.), ή προκαλείται για τη δημιουργία ιστογράμματος.
- ii. *Ατομική συνέντευξη*: Πρόκειται για μικρή συζήτηση που αναπτύσσεται μεταξύ του φοιτητή και της φοιτήτριας και ενός παιδιού, με αφορμή ένα σχέδιο ή μια κατασκευή και με στόχο το παιδί να μιλήσει για τις εμπειρίες ή τις γνώσεις του.
- iii. *Αυθόρμητη συζήτηση*: Πρόκειται για συζητήσεις, τις οποίες οι φοιτητές και φοιτήτριες είχαν προβλέψει και είχαν δηλώσει την πρόθεσή τους να τις καταγράψουν, λαμβάνοντας υπόψη τους μεθοδολογικά ζητήματα της ανίχνευσης που αναπτύχθηκαν στα εργαστήρια. Αυθόρμητες συζητήσεις εντοπίστηκαν όταν τα παιδιά ζωγράφιζαν π.χ. το ανθρώπινο σώμα ή όταν μελετούσαν το εποπτικό υλικό σε μια γωνιά.

2η Τεχνική: Καταιγισμός ιδεών

Πρόκειται για μια διαδικασία κατά την οποία ο φοιτητής ή η φοιτήτρια αφενός επιδιώκει την αυθόρμητη διατύπωση ιδεών με ερέθισμα μία λέξη, μία φράση ή μία

εικόνα, αφετέρου καταγράφει τις ιδέες των παιδιών και τελικά τα εμπλέκει στη διαδικασία της κατηγοριοποίησης-ομαδοποίησης (π.χ. δημιουργία κριτηρίων).

3η Τεχνική: Εποπτικό υλικό

Αυτή η κατηγορία περιλαμβάνει χρήση πραγματικών αντικειμένων, (π.χ. παπούτσια, αντικείμενα με τρύπες, ακτινογραφίες), ψηφιακό ή έντυπο υλικό (μία ιστορία σε ταινία ή ντοκιμαντέρ, εικόνες, φωτογραφίες, σχέδια, βιβλία γνώσεων, παρουσίαση powerpoint, ομοίωμα- ανθρώπινου σκελετού, κ.ά.).

4η Τεχνική: Ηχητικό/ακουστικό υλικό

Χρησιμοποιούνται ήχοι από κάποιο μέσο παραγωγής ήχου (π.χ. ήχοι της πόλης) ως ερέθισμα, προκειμένου να σκεφτούν τα παιδιά.

5η Τεχνική: Αφήγηση

Πρόκειται για αφήγηση μιας ιστορίας αυτοσχέδιας ή από βιβλίο. Μπορεί να είναι ένα παραμύθι, ένα γράμμα από κάποιον ήρωα ή μία προσωπική ιστορία-εμπειρία του/ης φοιτητή/ριας. Πολλές φορές ο αφηγητής είναι μια κούκλα που παίζει το ρόλο του διαμεσολαβητή.

6η Τεχνική: Κουκλοθέατρο

Μια ιστορία μεταφέρεται στο κουκλοθέατρο και οι ήρωες προκαλούν τα παιδιά να απαντήσουν σε ερωτήματα σχετικά με το θέμα της έρευνας.

7η Τεχνική: Παιχνίδι με κανόνες

Πρόκειται για παιχνίδια που σχεδιάζουν οι φοιτητές και φοιτήτριες με κύριο στόχο να τραβήξουν το ενδιαφέρον των παιδιών και να τα εμπλέξουν στην συζήτηση που ακολουθεί, όπως για παράδειγμα παιχνίδια «κρυμμένου θησαυρού» για την εύρεση κάποιου εποπτικού υλικού σχετικού με το θέμα της έρευνας ή το παιχνίδι της

«τυφλόμυγας» για την περιγραφή χαρακτηριστικών σώματος με αφή, ή η «παπουτσο-σαλάτα» για την κατηγοριοποίηση μπερδεμένων παπουτσιών κ.ά.

8η Τεχνική: Επίλυση προβλήματος

Πρόκειται για μικρά προβλήματα, τα οποία τα παιδιά με διάφορα υλικά (εποπτικό υλικό) καλούνται να λύσουν (π.χ. με αφορμή ένα κουκλοθέατρο καλούνται να φανταστούν και να σχεδιάσουν τα παπούτσια που φορούν συγκεκριμένες φιγούρες όπως αρχαίος, δύτες, κινέζα κ.ά.).

9η Τεχνική: Μελέτη πεδίου

Χρησιμοποιείται για να δώσει στα παιδιά την ευκαιρία να δημιουργήσουν κοινές εμπειρίες (π.χ. «περπατώντας στη γειτονιά μας»).

10η Τεχνική: Δραματοποίηση

Προκαλούνται τα παιδιά να αναπαραστήσουν εμπειρίες για το θέμα της έρευνας με το σώμα τους.

11η Τεχνική: Τραγούδι-χορός

Χρησιμοποιείται για να τραβήξει το ενδιαφέρον των παιδιών.

12η Τεχνική: Οπτικές αναπαραστάσεις δύο και τριών διαστάσεων

Πρόκειται για διαφορετικούς τρόπους δημιουργίας οπτικών αναπαραστάσεων που υλοποιούνται άλλοτε ατομικά (π.χ. σχέδιο, πλαστελίνη), άλλοτε σε μικρές ομάδες (π.χ. σχέδιο, κατασκευές) κι άλλοτε με όλη την ομάδα της τάξης (π.χ. δημιουργία ιστογράμματος).

Υποκατηγορίες:

- i. Σχέδιο
- ii. Κολάζ

- iii. Κατασκευές τριών διαστάσεων με πλαστελίνη ή άλλα υλικά (π.χ. το ανθρώπινο σώμα με πλαστελίνη ή κατασκευή παπουτσιών με άχρηστο υλικό).
- iv. Δημιουργία ιστογράμματος (με ιδέες, με ερωτήσεις, με εικόνες-σχέδια ή λόγια) ή απλή καταγραφή ιδεών ή ερωτημάτων σε λίστα.

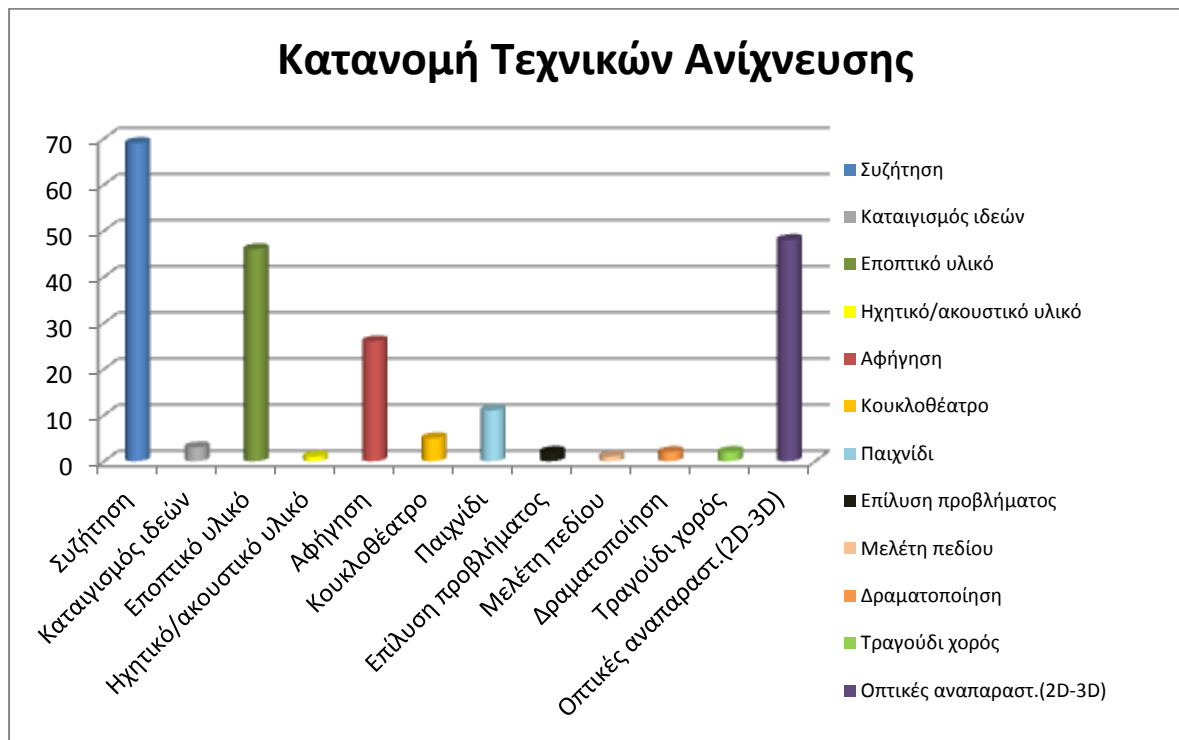
Όπως προκύπτει από το δείγμα των εργασιών, φαίνεται ότι οι φοιτητές και φοιτήτριες, κατά τον σχεδιασμό της πρώτης φάσης της έρευνας, έλαβαν υπόψη τους ζητήματα που αναλύθηκαν και συζητήθηκαν διεξοδικά στα εργαστήρια, όπως η αναγκαιότητα να δοθεί χρόνος και διαφορετικές ευκαιρίες στα παιδιά για να προσεγγίσουν το θέμα της έρευνας, να αποκαλύψουν προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες, καθώς και να δημιουργήσουν κοινές εμπειρίες, ώστε να μπορέσουν να διατυπώσουν τα ερωτήματά τους. Αυτό αρχικά επιβεβαιώνεται από τον αριθμό των δραστηριοτήτων που σχεδίασαν για την ανίχνευση των ιδεών των παιδιών και ενισχύεται από την ποικιλία των τεχνικών που υιοθέτησαν στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων τους. Ωστόσο, δεν χρησιμοποιήθηκαν με την ίδια συχνότητα όλες οι τεχνικές (βλ. πίνακα 2). Η μεγαλύτερη συγκέντρωση, όπως ήταν άλλωστε αναμενόμενο, εμφανίζεται στην «ομαδική συζήτηση» (62), την οποία όλοι οι φοιτητές και φοιτήτριες, εκτός από μια περίπτωση, συνδυάζουν με άλλη ή άλλες τεχνικές. Μεγάλη συγκέντρωση επίσης εμφανίζεται στις «οπτικές αναπαραστάσεις» (48), το «εποπτικό υλικό» (46) και την «αφήγηση» (26), ενώ και το «παιχνίδι με κανόνες» εμφανίζεται σε αρκετές περιπτώσεις (11).

Γενικά, οι δραστηριότητες που σχεδιάζουν οι φοιτητές και φοιτήτριες, συνδυάζουν αρκετές τεχνικές και σε ορισμένες περιπτώσεις πρόκειται για «υπερδραστηριότητες». Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι η δημιουργία ενός σεναρίου και η αφήγηση παίζουν κεντρικό ρόλο στις δραστηριότητες ανίχνευσης. Συχνά μια κούκλα που παίζει τον ήρωα του σεναρίου, αφηγείται τις εμπειρίες του, θέτει προβλήματα στα παιδιά, ζητά βοήθεια, στέλνει γράμματα. Ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης ο τρόπος χρήσης του εποπτικού υλικού, το οποίο αρκετές φορές εμφανίζεται ως έκπληξη στα παιδιά: για παράδειγμα μετά από ένα παιχνίδι, με ένα «γράμμα από τον ήρωα» της αφήγησης, ως «σάκος των θαυμάτων» ή ως «μυστηριώδες κουτί» που κάποιος έφερε στο νηπιαγωγείο.

Πίνακας 2: Η συχνότητα εμφάνισης των τεχνικών ανίχνευσης που εντοπίστηκαν στα φύλλα σχεδιασμού οργανωμένης δραστηριότητας.

Τεχνικές Ανίχνευσης	Συχνότητα-Ποσοστιαία κατανομή		
1. Συζήτηση	69	31,9%	(62- οργανωμένη συζήτηση) (3- ατομική συνέντευξη) (4- αυθόρμητη συζήτηση)
2. Καταιγισμός ιδεών	3	1,4%	
3. Εποπτικό υλικό	46	21,3%	
4. Ηχητικό-ακουστικό υλικό	1	0,5%	
5. Αφήγηση	26	12,4%	
6. Κουκλοθέατρο	5	2,3%	
7. Παιχνίδι με κανόνες	11	5,9%	
8. Επίλυση προβλήματος	2	0,9%	
9. Μελέτη πεδίου	1	0,5%	
10. Δραματοποίηση	2	1%	
11. Τραγούδι-χορός	2	1%	
12. Οπτικές αναπαραστάσεις δύο & τριών διαστάσεων	48	22,2%	(31- σχέδιο) (2- κολάζ) (4- κατασκευές) (11- ιστόγραμμα)
Σύνολο	216	100%	

Πίνακας 3: Η παρουσίαση της κατανομής των τεχνικών ανίχνευσης σε γράφημα ράβδων.



Ένα άλλο ενδιαφέρον εύρημα είναι ότι οι υποκατηγορίες I, II & III της κατηγορίας «οπτικές αναπαραστάσεις», κάποιες φορές συνδυάζονται με παρατήρηση και καταγραφή των αυθόρμητων συζητήσεων που αναπτύσσουν τα παιδιά (π.χ. όταν ζωγραφίζουν ένα κοινό θέμα ή όταν περιεργάζονται τα βιβλία για το σώμα σε μια γωνιά). Επίσης, σε ορισμένες περιπτώσεις μετά τη δημιουργία «οπτικών αναπαραστάσεων» ακολουθούν ατομικές συνεντεύξεις με κάθε παιδί από τον/ην φοιτητή/ρια ή οργανώνονται παρουσιάσεις στην ομάδα με στόχο την πρόκληση συζήτησης. Ωστόσο, υπάρχουν και περιπτώσεις, όπου η ζωγραφική χρησιμοποιείται σε μια δραστηριότητα, αλλά από την ανάλυση της διαδικασίας δεν γίνεται σαφές, αν ο φοιτητής ή η φοιτήτρια την αξιοποιεί στη συνέχεια ή αν έχει συνειδητοποιήσει το λόγο για τον οποίο χρησιμοποιεί αυτή την τεχνική. Δεν υπάρχουν δηλαδή ενδείξεις που να τεκμηριώνουν ότι ο φοιτητής ή η φοιτήτρια αντιμετωπίζει τη ζωγραφική ως μέσο για την ανίχνευση των ιδεών των παιδιών. Τέλος, παρατηρήθηκε ότι οι φοιτητές και φοιτήτριες που σχεδίασαν δραστηριότητες, στις οποίες περιλαμβάνεται και η «δημιουργία ιστογράμματος» μαζί με τα παιδιά, φαίνεται να έχουν αντιληφθεί τη δυναμική αυτού του εργαλείου για την εξέλιξη της έρευνας, καθώς αναφέρουν στο

σχεδιασμό σχόλια όπως: «τα παιδιά ενθαρρύνονται να ζωγραφίσουν τα σχόλια/ ιδέες τους».

B) Θέματα που απασχολούν τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς κατά την αξιολόγηση των διαδικασιών ανίχνευσης

Από τις απαντήσεις των φοιτητών και φοιτητριών στο «φύλλο αξιολόγησης δραστηριότητας ανίχνευσης των ιδεών των παιδιών», προκύπτουν τρεις κυρίως κατηγορίες «θεμάτων» που φαίνεται να του/ις απασχολούν και στις οποίες επικεντρώνουν τις παρατηρήσεις, τις περιγραφές, τα παραδείγματα και τα σχόλια τους.

1. Θέματα που αφορούν στην έκφραση των ιδεών και των ερωτημάτων των παιδιών κατά τη διαδικασία ανίχνευσης.

Αξιολογώντας τη συμμετοχή των παιδιών στις δραστηριότητες της ανίχνευσης, οι φοιτητές και φοιτήτριες φαίνεται να επικεντρώνονται α) στον προβληματισμό αν κατάφεραν να διευκολύνουν τα παιδιά «να εκφραστούν», επιλέγοντας κατάλληλες δράσεις και β) στην αναφορά και το σχολιασμό των τρόπων με τους οποίους εκφράζονταν τα παιδιά, οι οποίοι συχνά φαίνεται να προκαλούν την «έκπληξη» των φοιτητών και φοιτητριών. Την έκπληξή τους φαίνεται να προκαλεί επίσης η αποτελεσματικότητα διαφόρων τεχνικών και στρατηγικών που δοκίμαζαν για πρώτη φορά. Πιο συγκεκριμένα, οι φοιτητές και φοιτήτριες συχνά σχολιάζουν με φανερή ικανοποίηση το γεγονός ότι ορισμένες δράσεις που επέλεξαν, διευκόλυναν τα παιδιά να εκφράσουν τις ιδέες τους ή και ερωτήματα για το θέμα της έρευνας.

Αυτό φαίνεται στο επόμενο απόσπασμα, όπου η φοιτήτρια σχολιάζει πως πέτυχε τη συναισθηματική εμπλοκή των παιδιών στην διαδικασία:

«Το γεγονός ότι είχα καταγράψει δίπλα σε κάθε ερώτημα το όνομα του παιδιού που το διατύπωσε, αποτέλεσε ισχυρό κίνητρο για τα παιδιά και ήταν αναπάντεχο για μένα. Κάθε φορά που τα παιδιά απαντούσαν ένα ερώτημα, χαιρόντουσαν πάρα πολύ (ειδικά το παιδί που το είχε πει). Μάλιστα, η αίσθηση αυτή της

προσωπικής εμπλοκής των παιδιών στον πίνακα, αποτέλεσε βασικό λόγο που τα παιδιά εξέφρασαν τόσο ενδιαφέρον για την έρευνα».

Το ίδιο παρατηρείται και στο απόσπασμα που ακολουθεί, όπου άλλη φοιτήτρια αναλύει πώς ενθάρρυνε τα παιδιά να μιλήσουν περισσότερο, αξιοποιώντας τα σχόλιά τους και διατυπώνοντας κατάλληλες ερωτήσεις:

«Προσπάθησα όσο το δυνατόν περισσότερο να βοηθήσω τα παιδιά να μιλήσουν και να πουν τη γνώμη τους και κυρίως ακολούθησα έναν τρόπο, την αξιοποίηση των σχολίων των παιδιών. Δηλαδή κάθε φορά που γινόταν ένα «καλό» σχόλιο που ενθάρρυνε κι άλλο τη συζήτηση μας, έμενα να κάνω κι άλλες ερωτήσεις ώστε τα παιδιά να εκφραστούν. Προσπάθησα να το αξιοποιήσω (π.χ. «κυρία τα τυριά που δεν έχουν τρύπες γίνονται γάλα», «ακούσατε αυτό που είπε ο Δημήτρης; Το τυρί που δεν έχει τρύπες γίνεται γάλα. Τι λέτε εσείς;», «ναι μπορεί να γίνεται γάλα γιατί είναι άσπρο»).

Το γεγονός ότι οι φοιτητές και φοιτήτριες αφιερώνουν μεγάλο μέρος των απαντήσεών τους στο αν κατάφεραν να κάνουν «όλα» τα παιδιά «να εκφραστούν όσο θα έπρεπε» δεν προκαλεί έκπληξη γιατί, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η σημασία της έκφρασης των παιδιών για την ανίχνευση των ιδεών τους, τονίσθηκε ιδιαίτερα στα εργαστήρια. Ταυτόχρονα, το ζήτημα αυτό αποτέλεσε και ερώτημα στα φύλλα αναστοχασμού. Αν και φαίνεται ότι οι περισσότεροι επικέντρωσαν την προσοχή τους στο λόγο των παιδιών, ως μέσο έκφρασης, αρκετοί φοιτητές επέλεξαν συνειδητά εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης (βλ. Α' μέρος αποτελεσμάτων), λαμβάνοντας υπόψη χαρακτηριστικά των παιδιών που εντόπισαν από την «παρατήρηση» που έκαναν, πριν ξεκινήσουν τις δραστηριότητες ανίχνευσης. Πράγματι, εντοπίστηκαν σχόλια που αφορούν στα παιδιά που ενώ δυσκολεύονταν να εκφραστούν ικανοποιητικά με τον προφορικό λόγο, κατάφεραν τελικά να εκφραστούν με κάποιο άλλο μέσο, όπως το σχέδιο ή η «κούκλα-διαμεσολαβητής»:

«Στην πραγματικότητα γνώριζα πως τα δυο πρώτα νήπια αντιμετώπιζαν σημαντικές δυσκολίες στη χρήση της γλώσσας... σχεδιάζοντας τη δραστηριότητα ενέταξα σε αυτή το σχέδιο-ζωγραφική προκειμένου να έχουν την ευκαιρία να εκφραστούν».

«η κούκλα χρησιμοποιήθηκε για να ενθαρρύνει τα παιδιά κυρίως προνήπια (ήταν τα περισσότερα) που δυσκολεύονταν να εκφραστούν. Ένα παιδί μάλιστα που είχε τη μεγαλύτερη δυσκολία έκφρασης όταν μιλούσε, απευθυνόταν στην κούκλα-διαμεσολαβητή και όχι στα υπόλοιπα παιδιά».

Την αγωνία των φοιτητών και φοιτητριών για τις ευκαιρίες που είχαν τα παιδιά να εκφραστούν, μπορεί να εντοπίσει κάποιος και στις απαντήσεις τους στην ερώτηση «τι θα άλλαζα, αν έκανα ξανά την ίδια δραστηριότητα»:

«Μέσα από την καταγραφή της συζήτησης είδα πως τελικά από τα παιδιά που ήταν την ημέρα αυτή στο νηπιαγωγείο, τελικά υπήρξαν τρία που δεν μίλησαν καθόλου. Ωστόσο, θυμάμαι πως δοκίμασα με ερωτήσεις να τους δώσω την ευκαιρία να μιλήσουν, αλλά τελικά είδα πως δεν ήθελαν να πουν κάτι ή τουλάχιστον δεν βρήκα τον κατάλληλο τρόπο να τα καταφέρω».

«...προκειμένου τα προνήπια να εκφραστούν περισσότερο σχετικά με το θέμα της έρευνας, η διδάσκουσα θα ήταν δόκιμο να χρησιμοποιήσει περισσότερα ερεθίσματα και εποπτικό υλικό έτσι ώστε να κινητοποιηθούν μέσω των εικόνων και να εκφραστούν με μεγαλύτερη ευκολία».

2. Θέματα που αφορούν στην ποιότητα των μαθησιακών εμπειριών των παιδιών κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας.

Τα σχόλια των φοιτητών και φοιτητριών δείχνουν ότι τους απασχόλησε η ποιότητα των μαθησιακών εμπειριών των παιδιών κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων αντίληψης και ιδιαίτερα η ποιότητα των διαλόγων και της αλληλεπίδρασης μεταξύ τους, καθώς και το ενδιαφέρον τους για το θέμα της έρευνας. Συγκεκριμένα, οι φοιτητές και φοιτήτριες εστίασαν στην ύπαρξη (ή μη) πραγματικού διαλόγου μεταξύ των παιδιών, όπως φαίνεται από τα σχόλια που ακολουθούν:

«Ενισχύθηκε η επικοινωνία μεταξύ των παιδιών, όταν χωρίστηκαν σε ομάδες για να παρατηρήσουν τις εικόνες με τις τρύπες, όπου τα παιδιά αντάλλαξαν απόψεις μεταξύ τους. Η μεγαλύτερη αντιπαράθεση σχετικά με το θέμα ήταν οι τρύπες των τυριών. Δύο παιδιά επέμεναν σε αντίθετες απόψεις αναπτύσσοντας διάλογο, τον οποίο άφησα να εξελιχθεί. [...] Τα παιδιά φάνηκε ότι σκέφτονταν κάτι

διαφορετικό να πουν προκειμένου να συμπληρώνουν τις απαντήσεις των υπολοίπων αλλά και για να μην ξεχάσουν κάτι από όσα ήξεραν να πουν...».

«Αναπτύχθηκε κάποιας μορφής διάλογος πολύ αργότερα στην κουβέντα μας. Αυτός ο διάλογος δεν είχε αντιπαραθέσεις μεταξύ των παιδιών, πιο πολύ θα έλεγα ότι το ένα συμπλήρωνε το άλλο: «το πρωί έρχομαι σχολείο με τον παππού μου και μου αρέσει να κοιτάω τους ανθρώπους που περπατάνε», «κι εγώ με τον παππού μου έρχομαι όπως η Μαρία, αλλά κόβω και λουλούδια που τα φέρνω κάθε πρωί εδώ...». Ουσιαστικά δεν δημιουργήθηκε πραγματικός διάλογος, απλά τα παιδιά με αφορμή το βιβλίο ξεκίνησαν να λένε τις εμπειρίες τους και συζήτησαν όσες είχαν κάπως κοινές μεταξύ τους».

«Επιπλέον, κατά την ώρα που τα παιδιά παρουσίαζαν το υλικό τους για τα παπούτσια στην παρεούλα της τάξης, αν μου δινόταν η ευκαιρία να ξανακάνω τη δραστηριότητα, θα έβαζα τα παιδιά να παρουσιάσουν το υλικό άλλου παιδιού, ώστε να πραγματοποιηθεί περισσότερος διάλογος και συζήτηση».

Οι φοιτητές και φοιτήτριες δίνουν επίσης ιδιαίτερη σημασία στην αποτελεσματικότητα των επιλογών τους, που είχαν ως στόχο την παρακίνηση του ενδιαφέροντος των παιδιών για το θέμα της έρευνας, θεωρώντας μάλιστα αυτό το γεγονός καθοριστικό για την επιτυχή έκβαση της έρευνας.

«Θεωρώ τελικά ότι η έρευνα πέτυχε, επειδή πέτυχε η ανίχνευση των ιδεών και αυτό οφείλεται στην επιλογή των δραστηριοτήτων (κρυμμένος θησαυρός). Τα παιδιά ενδιαφέρθηκαν για τα κόκαλα, ενθουσιάστηκαν με τις εικόνες, τις φωτογραφίες και τα βιβλία που ανακάλυψαν με το παιχνίδι και διασκέδασαν τη διαδικασία (να ψάχνουν στις γωνιές να βρουν το κλεμμένο υλικό της Νεφέλης)».

«Έχοντας ως δεδομένο πως η πρώτη δραστηριότητα της έρευνας είναι πολύ σημαντική, ήμουν πολύ προσεκτική στο σχεδιασμό της. Αρχικά, θα ήθελα να πω πως στη σκέψη μου ήταν πως το διαφορετικό, το καινούργιο αποτελεί ισχυρό κίνητρο για τα παιδιά. Έτσι επέλεξα να υπάρχει μυστήριο και να είναι κάτι ασυνήθιστο (δώρο από φίλη). Αυτή αποτέλεσε και το βασικό σενάριο που

ακολούθησε όλη την έρευνα ... τα παιδιά παρασύρθηκαν από το σενάριο και ήθελαν όλα να μιλήσουν...».

«Η διήγηση της προσωπικής ιστορίας αποδείχθηκε αποτελεσματική, εξαιτίας της συγκίνησης που έδειξαν και του ενδιαφέροντος να μάθουν περισσότερες πληροφορίες, αλλά και να εκφράσουν δικά τους προσωπικά βιώματα. Με αυτό τον τρόπο ο εκπαιδευτικός παραμερίζει για λίγο τον ρόλο του δασκάλου και προβάλλει το ανθρώπινο πρόσωπο στα παιδιά».

Επιπλέον, υπήρχαν φοιτητές και φοιτήτριες που τους/ις απασχόλησε η κατανόηση των παιδιών για το θέμα της έρευνας. Μια φοιτήτρια εξηγεί πώς αντέδρασε τη στιγμή που αντιλήφθηκε τη δυσκολία των παιδιών να εντοπίσουν το κεντρικό θέμα των εικόνων που τους παρουσίασε:

«Το πρόβλημα που με δυσκόλεψε περισσότερο στην ανίχνευση ιδεών ήταν πως τα παιδιά αρχικά δεν μπορούσαν να καταλάβουν το κεντρικό θέμα των εικόνων. Τις παρατηρούσαν και τις σχολίαζαν, αλλά όχι για τις τρύπες... Τους άφησα λίγη ώρα μήπως και κάποιο παιδί κάνει κάποιο σχόλιο σχετικό με τις τρύπες, όμως δεν έγινε και τότε τους παρακίνησα (την κάθε ομάδα με τη βοήθεια της συμφοιτήτριάς μου) να κοιτάζουν λίγο πιο προσεκτικά και να μου πουν αν προσέχουν κάτι κοινό σε όλες αυτές τις εικόνες. Μετά από λίγο άρχισαν να σχολιάζουν τις τρύπες που υπήρχαν στις εικόνες».

Μία άλλη φοιτήτρια σχολιάζει την ίδια δυσκολία, και κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης της δραστηριότητας διατυπώνει πρόταση βελτίωσης της διαδικασίας:

*«Το πρόβλημα που με δυσκόλεψε περισσότερο στην ανίχνευση ιδεών ήταν πως τα παιδιά αρχικά δεν μπορούσαν να καταλάβουν το κεντρικό θέμα των εικόνων...
«... Θα εμπλούτιζα το υλικό μου με φωτογραφίες που να δείχνουν πιο καθαρά το θέμα της έρευνας ή θα έδινα στα παιδιά μια ιδέα για το τι θα δουν στις εικόνες πριν πάνε στα τραπέζια γιατί ήταν ανυποψίαστα».*

3. Θέματα που αφορούν στη διαχείριση του χρόνου.

Η τρίτη κατηγορία των θεμάτων αφορά στη διαχείριση του χρόνου και κυρίως στη διάρκεια της δραστηριότητας. Η διαχείριση του χρόνου είναι μια από τις γνωστές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί. Τα σχόλια των φοιτητριών υποδηλώνουν ότι έχουν μπει πια στη διαδικασία να παρατηρούν τις αντιδράσεις των παιδιών στις δικές τους ενέργειες και μελλοντικά να μπορούν να υπολογίζουν τους παράγοντες «χρόνο» και «αντοχή των παιδιών αυτής της ηλικίας» στο σχεδιασμό των προγραμμάτων τους.

«θεωρώ ότι χάσαμε πολύ χρόνο κατά τη διαδικασία επανάληψης των εντυπώσεων της προηγούμενης μέρας ανίχνευσης, όπου έγραφα σε χαρτόνι τα σχόλια και τις παρατηρήσεις των παιδιών ...».

«...διήρησε πολύ περισσότερο απ' ότι είχα υπολογίσει. Από τη μια πλευρά αυτό με βοηθούσε πολύ για την ανίχνευση, αλλά από την άλλη, ανησυχούσα μήπως τα παιδιά κουραστούν και βαρεθούν στη συνέχεια. Κάτι τέτοιο όμως δεν συνέβη, γεγονός που με ευχαρίστησε ιδιαίτερα».

Αν και ο χρόνος, είναι ένα «θέμα» για το οποίο οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν πολύ νωρίς στις σπουδές τους, εδώ μάλλον διακρίνουμε τη δυσκολία που συναντάνε οι φοιτητές και φοιτήτριες, όταν για πρώτη φορά σχεδιάζουν, οργανώνουν και δοκιμάζουν στην πράξη διαδικασίες ανίχνευσης, όπου τα παιδιά είναι αυτά τα οποία καθορίζουν μεγάλο μέρος του περιεχομένου και κυρίως, του ρυθμού των δραστηριοτήτων.

Συμπεράσματα

Από το πρώτο μέρος των αποτελεσμάτων φαίνεται το ενδιαφέρον των φοιτητών και φοιτητριών να καταφέρουν να κάνουν τα παιδιά να εκφραστούν, χρησιμοποιώντας ποικιλία τεχνικών και, αρκετές φορές, με πλήρη επίγνωση για το λόγο για τον οποίο τις χρησιμοποιούν. Ταυτόχρονα, ο σχεδιασμός τους φανερώνει επαρκή βαθμό κατανόησης του τρόπου χρήσης των τεχνικών και, κάποιες φορές, ιδιαίτερη ευρηματικότητα. Η σημασία που έδωσαν οι φοιτητές και φοιτήτριες του δείγματος

στην έκφραση των ιδεών των παιδιών επιβεβαιώνεται και από το δεύτερο μέρος των αποτελεσμάτων, από τον αναστοχασμό τους δηλαδή στο φύλλο, όπου καλούνται να αξιολογήσουν τη συγκεκριμένη διαδικασία. Η «αγωνία» τους για το αν κατάφεραν «όλα» τα παιδιά να «εκφραστούν», αλλά και για την ποιότητα αυτών που είπαν τα παιδιά, έρχεται να τεκμηριώσει το επιχείρημα ότι οι φοιτητές και φοιτήτριες φαίνεται να αναγνωρίζουν τη λειτουργία των διαφορετικών τεχνικών κατά τη διαδικασία ανίχνευσης των ιδεών των παιδιών.

Επιπλέον, τα σχόλια που κάνουν για τις μεθοδολογικές επιλογές τους, δείχνουν αφενός την ικανότητα ορισμένων φοιτητών και φοιτητριών να αναγνωρίζουν τη διαφορετικότητα των παιδιών ως προς τους τρόπους έκφρασης που προτιμούν σε μια δεδομένη φάση της ανάπτυξής τους (Yelland et al, 2008) και αφετέρου τη δική τους ετοιμότητα να ανταποκρίνονται σε ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών. Επίσης, βλέπουμε ότι οι φοιτητές και φοιτήτριες αναρωτιούνται και αξιολογούν τον εαυτό τους για το αν κατάφεραν να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον των παιδιών και το κατά πόσο ενθάρρυναν τη συζήτηση μεταξύ τους (και όχι μόνο μεταξύ παιδιού και εκπαιδευτικού) ή αν η συζήτηση μεταξύ των μελών της ομάδας έφτασε στο «επίπεδο» να περιέχει «διαφωνίες» και «αντιπαραθέσεις», ώστε να καλούνται τα παιδιά να τεκμηριώσουν τις απόψεις ή τις ιδέες τους (Μπιρμπίλη, 2008).

Στο ίδιο φύλλο, διακρίνεται και η διάθεση των φοιτητών και φοιτητριών να δοκιμάσουν ποικιλία τεχνικών, ακόμα κι αν αυτή ήταν η πρώτη τους προσπάθεια. Για παράδειγμα, οι «οπτικές αναπαραστάσεις δυο και τριών διαστάσεων», παρόλο που εμπεριέχουν τεχνικές τις οποίες οι φοιτητές και φοιτήτριες μπορεί να χρησιμοποιούν συχνά σε άλλο πλαίσιο και με άλλους στόχους, φαίνεται ότι αξιοποιήθηκαν με επιτυχία από τους/ις περισσότερους/ες φοιτητές και φοιτήτριες του δείγματος για το στόχο της ανίχνευσης.

Αν ένα ζητούμενο στην επαγγελματική «ανάπτυξη» των υποψηφίων εκπαιδευτικών είναι να φτάσουν στο επίπεδο να παρατηρούν τα παιδιά και να «ανησυχούν» για την ποιότητα της μάθησής τους, περισσότερο από ότι ανησυχούν για τον εαυτό τους και την παρουσία τους μέσα στην τάξη, τότε μπορεί να υποστηριχθεί ότι οι φοιτητές και φοιτήτριες του δείγματος έχουν κάνει ένα μεγάλο βήμα προς την επιθυμητή κατεύθυνση.

Σημαντικό ρόλο σε αυτή τη στάση των φοιτητών και φοιτητριών φαίνεται να έχει παίξει η έμφαση που δίνεται από το πρόγραμμα της Πρακτικής Άσκησης στην ανίχνευση των ιδεών των παιδιών, μέσω των εργαστηρίων και των συναντήσεων ανατροφοδότησης, αλλά και των περιεχομένων και των απαιτήσεων που έχει η τελική εργασία. Η επικέντρωση δηλαδή κατά τη διάρκεια αυτών των δράσεων σε σημεία-κλειδιά της ανίχνευσης των ιδεών των παιδιών, όπως για παράδειγμα η επιλογή τεχνικών που ενθαρρύνουν την έκφραση τη συζήτηση, το διάλογο και τα ερωτήματα των παιδιών (Μπιρμπίλη, 2008· Papandreou & Terzi, 2011) φαίνεται ότι ενεργοποίησε την προσοχή των φοιτητών και φοιτητριών στη σημασία της αλληλεπίδρασης για τη μάθηση και ταυτόχρονα τους/ις έδωσε την ευκαιρία να αξιοποιήσουν και γνώσεις που απέκτησαν από σχετικά μαθήματα που παρακολούθησαν σε προηγούμενα εξάμηνα. Με άλλα λόγια, φαίνεται ότι η έμφαση του προγράμματος Π. Α. στην ανίχνευση των ιδεών των παιδιών έδωσε στου/ις φοιτητές και φοιτήτριες επιπλέον τη δυνατότητα να ανασύρουν τις δικές τους προηγούμενες γνώσεις και να δουν στην πράξη τη θεωρία για τη σημασία που έχουν οι προϋπάρχουσες γνώσεις και αντιλήψεις των παιδιών για τη μάθησή τους.

Ωστόσο, οφείλουμε να επισημάνουμε ορισμένες διαπιστώσεις που προέκυψαν από αυτή τη μελέτη και αφορούν σε αδυναμίες που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη μελλοντικά.

Αρχικά, κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων προετοιμασίας των φοιτητών και φοιτητριών για την Π. Α., διαπιστώθηκε μια σθεναρή «αντίσταση» στο να αναγνωρίσουν το στόχο των διαδικασιών ανίχνευσης. Αρκετοί/ες φοιτητές και φοιτήτριες, αρχικά, φαινόταν να «εγκλωβισμένοι στην αντίληψη ότι «κάθε δραστηριότητα έχει στόχο να διδάξει νέα γνώση στα παιδιά». Έτσι σχεδίαζαν δραστηριότητες που ενώ είχαν τον τίτλο «δραστηριότητα ανίχνευσης», ωστόσο επεδίωκαν να «μάθουν» στα παιδιά, για παράδειγμα «πως είναι το εσωτερικό του σώματος». Αξίζει να σημειώσουμε ότι χρειάστηκε αρκετή συζήτηση μαζί τους, επανασχεδιασμοί των δραστηριοτήτων από τους/ις ίδιους/ες και ανατροφοδότηση από τη διδάσκουσα για να απεγκλωβιστούν από αυτή την αντίληψη. Επιπλέον, παρόλο που, όπως ήδη επισημάνθηκε, οι φοιτητές και οι φοιτήτριες φάνηκε να κατανοούν, σε μεγάλο βαθμό, τον τρόπο χρήσης των τεχνικών, διαπιστώθηκε σε κάποιες περιπτώσεις, η διατήρηση συγκεκριμένων παρανοήσεων. Για παράδειγμα,

καταγράφουν ως μέθοδο τον «καταιγισμό ιδεών», αλλά δεν φαίνεται να γνωρίζουν τον τρόπο εφαρμογής της ή χρησιμοποιούν τη ζωγραφική χωρίς να αξιοποιούν τα έργα των παιδιών για την ανάπτυξη συζητήσεων μαζί τους (ατομικά ή ομαδικά) ώστε να αντλήσουν τις ιδέες τους για το θέμα. Οι επιλογές αυτές των φοιτητών και φοιτητριών, είναι πιθανό να αντανakλούν τις παραστάσεις που έχουν διαμορφώσει για τη μάθηση και τη διδασκαλία είτε από προσωπικές εμπειρίες ως μαθητές/ριες (π.χ. στο σχολείο έχουν μάθει ότι κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα έχει ως σκοπό συγκεκριμένη μάθηση) είτε από την παρατήρηση των παιδαγωγικών πρακτικών των εκπαιδευτικών στις τάξεις που φιλοξενούνται (π.χ. η ζωγραφική χρησιμοποιείται ευρέως, ως «πασπαρτού», στις τάξεις των ελληνικών νηπιαγωγείων).

Αν λάβουμε υπόψη ότι τα εργαστήρια προετοιμασίας των φοιτητών και φοιτητριών υλοποιήθηκαν σε μεγάλες ομάδες (70-80 άτομα) λόγω έλλειψης αποσπασμένων εκπαιδευτικών και μεντόρων, οι αδυναμίες που επισημάνθηκαν, εγείρουν επίσης ζητήματα σχετικά με στοχευμένες δράσεις βελτίωσης τόσο της δόμησης και οργάνωσης της Π. Α., όσο και του ειδικού περιεχομένου των εργαστηρίων.

Τέλος, καθώς η διαδικασία της ανίχνευσης των ιδεών των παιδιών για ένα θέμα, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, έχει ως κύριο στόχο την αξιοποίηση των δεδομένων που θα προκύψουν κατά τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, μοιάζει ενδιαφέρον να διερευνηθεί μελλοντικά αν και σε ποιο βαθμό τελικά οι φοιτητές και φοιτήτριες λαμβάνουν υπόψη τους τα ευρήματα της διαδικασίας της ανίχνευσης κατά το σχεδιασμό τους, με ποιο τρόπο το κάνουν και τι προβλήματα αντιμετωπίζουν.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Bellous, K. (2004). Looking at the Trees around Us. *Early Childhood Research and Practice* 6(1). Ανάκτηση από <http://ecrp.uiuc.edu/v6n1/bellous.html>

Clark, A. (2005). Ways of seeing: Using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives. In A., Clark, A. T., Kjørholt & P., Moss. *Beyond listening: Children's Perspectives on Early Childhood Services* (pp. 29-50). University of Bristol: The Policy Press.

- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1998). *The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach to early childhood education*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Einarsdottir, J., Dockett, S. & Perry, B. (2009). Making meaning: Children's perspectives expressed through drawings. *Early Child Development and Care*, 179(2), 217- 232.
- Ergazaki, M., Saltapida, K. & Zogza, V. (2010). From young children's ideas about germs to ideas shaping a learning environment. *Research in Science Education*, 40(5), 699-715.
- Ergazaki, M., Zogza, V. & Grekou, A. (2009). From preschoolers' ideas about decomposition, domestic garbage fate and recycling to the objectives of a constructivist learning environment in this context. *Review of Science, Mathematics and ICT education*, 3(1), 99-121.
- Fargas-Malet, M., McSherry, D., Larkin, E. & Robinson, C. (2010). Research with children: methodological issues and innovative techniques. *Journal of Early Childhood Research*, 8, 175- 193.
- Fleer, M. (1997). A Cross-cultural study of rural Australian aboriginal children's understandings of night and day. *Research in Science Education*, 27(1), 101-116.
- Hughes, M (1986). *Children and number: difficulties in learning mathematics*. Oxford: Basil Blackwell.
- Kampeza, M. & Ravanis, K. (2009). Transforming the representations of preschool age children regarding geophysical entities and physical geography. *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, 3(1), 141-158.
- Katz, L. (1972). Developmental stages of preschool teachers. *Elementary School Journal*, 73(1), 50-54.
- Katz, L. G. & Chard, S. C. (2004). *Η μέθοδος project : Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Ατραπός.

- Koliopoulos, D., Tantaros, S., Papandreou, M. & Ravanis, K. (2004). Preschool children's ideas about floating: A qualitative approach. *Journal of Science Education*, 5(1), 21-24.
- Mansfield, H., Pateman, N.A. & Bednarz, N. (1996). *Mathematics for Tomorrow's Young Children: International Perspectives on Curriculum*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Munn, P. (1994). The early development of literacy and numeracy skills. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2(1), 5-18.
- Nunes, T. & Bryant, P. (1996). *Children Doing Mathematics*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Papandreou, M. & Terzi, M. (2011) Exploring children's ideas about natural phenomena in kindergarten classes: designing and evaluating 'eliciting activities'. *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, 5(2), 27-47.
- Resta-Schweitzer, M. & Weil-Barais, A. (2007). Education scientifique et développement intellectuel du jeune enfant. *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, 1(1), 63-82.
- Rinaldi, K. (2005). Documentation and assessment: What is the relationship? In A., Clark, A. T., Kjørholt & P., Moss (Eds.), *Beyond listening: Children's Perspectives on Early Childhood Services* (pp. 17-28). University Of Bristol: The Policy Press.
- Robbins, J. (2005). Contexts, Collaboration, and Cultural Tools: a sociocultural perspective on researching children's thinking. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6(2), 140-149.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
- Shepardson, D. P. (2002). Bugs, butterflies, and spiders: Children's understandings about insects. *International Journal of Science Education*, 24(6), 627-643.
- Smith, A., Duncan J. & Marshall K. (2005). Children's perspectives on their learning: exploring methods. *Early Child Development and Care*, 175(6), 473-487.

Warming, A. (2005). Participant observation: A way to learn about children's perspectives. In A., Clark, A. T., Kjørholt & P., Moss *Beyond listening: Children's Perspectives on Early Childhood Services* (pp. 51-70). University of Bristol: The Policy Press..

Yelland, N., Lee, L., O'Rourke, M. & Harrison, C. (2008). *Rethinking learning in early childhood education*. Berkshire: Open University Press.

Ελληνόγλωσση

Μπιρμπίλη, Μ. (2008). *Προς μια Παιδαγωγική του Διαλόγου: Η Σημασία και ο Ρόλος των Ερωτήσεων στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Ραβάνης, Κ. (1999). *Οι Φυσικές Επιστήμες στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.

Τζεκάκη, Μ. (2007). *Μικρά Παιδιά Μεγάλα Μαθηματικά Νοήματα*. Αθήνα: Gutenberg.

Παράρτημα: Λίστα με ερωτήματα αναστοχασμού που δόθηκε στις φοιτήτριες

**ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ ΚΑΤΑ ΤΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ ΜΟΥ
(ΜΑΚΡΟΠΡΟΘΕΣΜΟ, ΗΜΕΡΗΣΙΟ, ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ)**

Κατά τη διάρκεια των σχεδιασμών σας σκεφτείτε:

(κατά την πρώτη φάση της έρευνας).

1. Πώς θα τραβήξω την προσοχή και το ενδιαφέρον των παιδιών;
2. Ποιες τεχνικές ανίχνευσης (προηγούμενων γνώσεων των παιδιών) μπορώ να χρησιμοποιήσω; Ταιριάζουν με το θέμα μου; Θα βοηθήσουν τα παιδιά αυτής της τάξης να εκφραστούν;
3. Πώς θα τα καταφέρω, ώστε τα παιδιά να διατυπώσουν τα δικά τους ερωτήματα για την έρευνα;
4. Πώς θα δημιουργήσω ιστογράμματα με τα παιδιά (ιδέες, γνώσεις, ερωτήματα); Πώς θα συμμετέχουν τα παιδιά ενεργά;
5. Πώς θα εμπλακούν τα παιδιά στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων (για να βρουν απαντήσεις στα ερωτήματά τους);

(κατά τη φάση της κυρίως έρευνας).

6. Ποιες (και πόσες) δραστηριότητες είναι κατάλληλες **για να βοηθήσω τα παιδιά να αναπαραστήσουν** με διαφορετικούς τρόπους τις πληροφορίες και γνώσεις που συλλέγουν (π.χ. από βιβλία, Η/Υ, συνεντεύξεις, χάρτες, εικόνες, μελέτη πεδίου κ.λπ.);
7. Πώς θα καταγράψω την εξέλιξη της σκέψης των παιδιών;

*** Στοιχεία Συγγραφέων**

Μαρία Παπανδρέου, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

email: mpapan@nured.auth.gr

Αθανάσιος Γρηγοριάδης, Λέκτορας, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

email: asis@nured.auth.gr

Μαρία Μπιρμπίλη, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

email: mmpirmpi@nured.auth.gr

**Πιλοτική εφαρμογή του μοντέλου *Lesson Study* στο Πρόγραμμα
Πρακτικής Κατάρτισης του ΤΕΕΠΗ - ΔΠΘ**

Γ. Ρεκαλίδου, Μ. Μουμουλίδου, Κ. Καραδημητρίου,

*Γ. Μαυρομάτης, Ε. Σάλμοντ,**

Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία,

Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Abstract

*A pilot implementation of the Lesson Study model in the
Preschool Education Students Practicum Program*

*G. Rekalidou, M. Mouvoulidou, K. Karadimitriou, G.
Mavrommatis, E. Salmont*

This paper examines a pilot implementation of the Lesson Study model in the frame of the Practicum Program in the Department of Education Sciences in Pre - School Age – Democritus University of Thrace (Greece) during the academic year 2011-12. After an extended study of the model, we present the findings of its implementation with 121 students / future educators; their views on the application of the model, the difficulties they faced and the profit they gained are presented.

Εισαγωγή - Το μοντέλο *Lesson Study* (LS)

Το μοντέλο Lesson Study (LS) εφαρμόζεται στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών με σκοπό την επαγγελματική τους ανάπτυξη και προέρχεται από την Ιαπωνία - *Jugyou* (διδασκαλία, μάθημα) *Kenkyuu* (έρευνα, μελέτη). Ορισμένοι μελετητές (Williams & Plummer, 2010) εντοπίζουν τις πρώτες εφαρμογές του μοντέλου στις αρχές της δεκαετίας του 1990, ενώ άλλοι (Isoda, 2010) υποστηρίζουν ότι οι απαρχές και οι βάσεις του προσδιορίζονται χρονολογικά πολύ παλαιότερα.

Ερευνητές από το χώρο της εκπαίδευσης και εκπαιδευτές εκπαιδευτικών στις ΗΠΑ και την Αγγλία εξετάζουν το LS ως μία εναλλακτική προσέγγιση που

περιλαμβάνει στρατηγικές βελτίωσης για τους εκπαιδευτικούς που αναστοχάζονται πάνω στις πρακτικές τους στην τάξη, προσεγγίζουν τη δουλειά τους κριτικά με σκοπό να τη βελτιώσουν και εστιάζουν το «βλέμμα» τους όχι μόνο στη διδασκαλία, αλλά κυρίως στη μάθηση (Arani Sarkar, Takenobou, 2009). Αν και συχνά εμφανίζονται διαφοροποιήσεις στις εκάστοτε στρατηγικές που σχετίζονται με το πλαίσιο υλοποίησης (Lewis, Perry, Murata, 2006), τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά στοιχεία του είναι η κοινωνικοπολιτισμική κονστρουκτιβιστική θεωρητική βάση και τα εξής κομβικά σημεία:

A. Η συνεργατική, ενεργητική συμμετοχή των μελών ομάδας εκπαιδευτικών κατά τον σχεδιασμό μιας διδασκαλίας. Σε αυτό το σημείο βασικό στοιχείο είναι ο αρχικός προσδιορισμός (από την ομάδα) του μαθησιακού στόχου και με βάση αυτόν ο λεπτομερής σχεδιασμός της διαδικασίας επίτευξής του, με σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής και συνθετικής σκέψης των διδασκόμενων.

B. Η υλοποίηση της διδασκαλίας από ένα μέλος της ομάδας.

Γ. Η καταγραφή και συλλογή στοιχείων μέσω της παρατήρησης που πραγματοποιούν οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί της ομάδας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Δ. Ο αναστοχασμός και η ανατροφοδοτική συζήτηση που ακολουθεί μετά τη διδασκαλία σε συνεδρία με τη συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας.

E. Ο επανασχεδιασμός και η υλοποίηση της διδασκαλίας, ενδεχομένως από άλλον εκπαιδευτικό και πιθανώς σε άλλη τάξη, καθώς και η εκ νέου συνεδρία ανατροφοδότησης (Fernandez, Cannon, Chokshi, 2003· Lewis, Perry, Murata, 2006).

Συχνά, σε σχετικές εργασίες, οι συγγραφείς παρουσιάζουν λεπτομερώς τις φάσεις εξέλιξης του μοντέλου όπως το εφάρμοσαν στο εκάστοτε πλαίσιο – ενδεικτικά, οι Williams & Plummer (2010) αναφέρουν ένδεκα βήματα με αναλυτικές οδηγίες για κάθε μία από τις φάσεις που ακολούθησαν. Αυτό επιβεβαιώνει ότι το LS είναι ένα ευέλικτο μοντέλο που, διατηρώντας την κυρίαρχη φιλοσοφία του, μπορεί να διαφοροποιείται και να προσαρμόζεται ανάλογα με την εκπαιδευτική συνθήκη. Σύμφωνα με τους Stewart & Brendefur (2005), αν και όλες οι φάσεις είναι σημαντικές, εκείνο που συμβάλλει περισσότερο στη βελτίωση της διδασκαλίας είναι ο αναστοχασμός και η ανατροφοδοτική συζήτηση.

Γιατί το μοντέλο *Lesson Study*;

Σύμφωνα με αποτελέσματα ερευνών, (Lee, 2008· Puchner & Taylor, 2006· Hurd & Licciardo-Musso, 2005· Fernandez, Cannon & Chokshi, 2003), με την εφαρμογή του μοντέλου LS ενδυναμώνονται οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, ενισχύεται η αποτελεσματικότητά τους και καλλιεργείται η δυνατότητά τους να προσεγγίσουν τη διδασκαλία από την οπτική των διδασκομένων. Επιπλέον, μέσα από την αλληλεπίδραση και την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν από τους συναδέλφους, τους δίνεται η ευκαιρία να τροποποιήσουν τις προσωπικές τους θεωρίες, να αλλάξουν τρόπο σκέψης για τις πρακτικές τους και να μάθουν νέες τεχνικές. Στις πρακτικές διδασκαλίας, οι αλλαγές που επέρχονται στη διάρκεια εφαρμογής του LS, συμβαίνουν σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα και εμπεδώνονται από τους εκπαιδευτικούς (White Sam & Mon, 2005).

Ανάλογα αποτελέσματα αναφέρουν και οι Williams & Plummer (2010), οι οποίοι υλοποίησαν ένα project με εφαρμογή του LS σε 84 σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και την υποστήριξη του Australian Government Quality Teacher Program (AGQTP). Σύμφωνα με τους συγγραφείς, στη μελέτη που πραγματοποίησαν 18 μήνες μετά για να παρακολουθήσουν τα αποτελέσματα της παρέμβασης, βρέθηκε ότι το 90% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα συνέχιζαν να εφαρμόζουν όσα έμαθαν από την εφαρμογή του LS.

Αν και υπάρχουν ακόμα πολλά αναπάντητα ερωτήματα σχετικά με τον ακριβή τρόπο που το μοντέλο παρεμβαίνει και τροποποιεί αντιλήψεις και στάσεις, είναι αναμφισβήτητο ότι επιφέρει αλλαγές στον τρόπο σκέψης των εκπαιδευτικών και στην παιδαγωγική τους προσέγγιση, που με τη σειρά τους οδηγούν σε πολλά θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές, στη βελτίωση της ποιότητας των μαθημάτων (Lewis, Perry & Murata 2004· Rock 2005) και στην αυξημένη εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική πράξη (Puchner & Taylor 2006· Saito, Hawe, Hadiprawiroc & Empedhe 2008), ενώ παράλληλα παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές βελτιώσεις των μαθητικών επιδόσεων (Lewis, 2002).

Οι Brooks & Ewing (2009) αναφέρουν στα αποτελέσματα μιας μετα-ανάλυσης 120 ομαδικών projects στα οποία συμμετείχαν νεοπροσληφθέντες εκπαιδευτικοί, ότι με την εφαρμογή του LS οι νέοι εκπαιδευτικοί κατέκτησαν δεξιότητες διαφοροποίησης της διδασκαλίας τους, ενίσχυσαν την αυτοπεποίθησή τους, πήραν πρωτοβουλίες για υιοθέτηση στρατηγικών διαχείρισης της τάξης τους και

εφάρμοσαν καινοτομίες που εστίαζαν στην ποιότητα της μάθησης των μαθητών τους και την αίσθηση της συλλογικότητας. Παράλληλα, μέσα από τις μεταξύ τους συζητήσεις ανατροφοδότησης και κριτικής ανάλυσης της διδασκαλίας, μπήκαν σε διαδικασίες αναζήτησης του τι θα μπορούσε να βελτιωθεί.

Ο Marble (2007) εφάρμοσε το συγκεκριμένο μοντέλο με υποψήφιους εκπαιδευτικούς οι οποίοι, σε ομάδες των τριών, από κοινού, σχεδίαζαν ένα μάθημα μαθηματικών που διδασκόταν σε τρεις διαφορετικές τάξεις. Κάθε μέλος της ομάδας παρατηρούσε στη διδασκαλία τους τα υπόλοιπα μέλη, τα οποία, μετά το τέλος της διδακτικής πράξης, είχαν συνάντηση ανατροφοδότησης. Ο συγγραφέας αναφέρει πολύ σημαντική βελτίωση των υποψήφιων εκπαιδευτικών στις πρακτικές της διδασκαλίας τους. Οι Fadde, Aud & Gilbert (2009) στην εφαρμογή του LS με υποψήφιους εκπαιδευτικούς, χρησιμοποίησαν βιντεοσκόπηση. Οι φοιτητές/εκπαιδευτικοί, αν και αρχικά ήταν πολύ νευρικοί και αγχωμένοι, στη συνέχεια εξοικειώθηκαν και δήλωσαν ότι είχαν την ευκαιρία να μελετούν τη διδασκαλία τους και να αναστοχάζονται αναλύοντας την. Ωστόσο, οι συγγραφείς επισημαίνουν ότι, το LS είναι απαιτητικό σε ό, τι αφορά στην επένδυση σε χρόνο εκ μέρους των εκπαιδευτικών.

Η εφαρμογή του μοντέλου *LS* σε άλλες χώρες

Το LS στην Ιαπωνία παραδοσιακά εφαρμοζόταν για τους εν ενεργεία και τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με πρωτοβουλία είτε των εκπαιδευτικών ενός σχολείου, με σκοπό την επαγγελματική τους ανάπτυξη είτε των εκπαιδευτικών αρχών, με σκοπό την αξιολόγηση καινοτομιών. Σήμερα, οι εφαρμογές του πραγματοποιούνται και σε άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης με σχετικά projects, στα πλαίσια των οποίων εντάσσονται διάφορα μαθήματα (π.χ. ξένες γλώσσες), με ενσωμάτωση σύγχρονων προσεγγίσεων, όπως η *Αξιολόγηση για τη Μάθηση* (Assessment For Learning) (Tan-Chia, 2011). Παρομοίως, και σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα, το μοντέλο προτείνεται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και σήμερα εφαρμόζεται σε όλα τα μαθήματα σε διάφορες τάξεις, αν και αρχικά χρησιμοποιήθηκε για τη διδασκαλία στα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες (Ono & Ferreira, 2010). Επίσης, υπάρχουν πρόσφατες μελέτες για την εφαρμογή του στο Πανεπιστήμιο (Sims & Walsh, 2008· Cerbin & Kopp, 2006) καθώς και για τα θετικά αποτελέσματα της εφαρμογής του μοντέλου με εκπαιδευτικούς Ειδικής

Αγωγής και Φυσικών Επιστημών, οι οποίοι δίδασκαν σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Mutch-Jones, Puttick, Minner, 2012).

Επιπλέον, αρκετά συχνά στη βιβλιογραφία γίνεται αναφορά στο ενδιαφέρον των ΗΠΑ για το LS, το οποίο προκλήθηκε αμέσως μετά την τελική έκθεση των αποτελεσμάτων του TIMSS 1995-96 από όπου προέκυπτε ότι οι Αμερικανοί μαθητές είχαν πολύ χαμηλότερες επιδόσεις συγκριτικά με τους Ιάπωνες στα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες (στο Williams & Plummer, 2010: 467). Το ενδιαφέρον εντάθηκε με τη δημοσίευση από τους Stigler & Hiebert (1999), του βιβλίου τους «*The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*». Οι δύο συγγραφείς πρότειναν την εφαρμογή του LS στις ΗΠΑ αποσκοπώντας στη βελτίωση των εκπαιδευτικών της χώρας. Σταδιακά, στην πρότασή τους ανταποκρίθηκαν στελέχη της εκπαίδευσης και ακολούθησε η εφαρμογή του μοντέλου σε μεγάλο αριθμό σχολείων σε διάφορες Πολιτείες. Σήμερα, όπως διαπιστώνεται από τη βιβλιογραφία, εκτός από τις ΗΠΑ, έχει εφαρμοστεί στην Αυστραλία, σε πολλές χώρες της Ασίας (Williams & Plummer, 2010), στον Καναδά (Lee, 2008· Saito et al. 2008· Sam et al, 2005· White et al, 2005· Lewis, et al., 2006) και στην Ν. Αφρική (Ono & Ferreira, 2010).

Η εφαρμογή του LS σε διάφορες χώρες αποτέλεσε αντικείμενο ευρείας συζήτησης, ειδικότερα στις ΗΠΑ, στα πλαίσια ενός γενικότερου προβληματισμού για τη δυνατότητα «μεταβίβασης» από χώρα σε χώρα, εκπαιδευτικών πολιτικών, προγραμμάτων και πρακτικών, κυρίως όταν υπάρχουν έντονες πολιτισμικές διαφοροποιήσεις. Ο Jeynes (2008) επισημαίνει ότι ο δανεισμός ή η αντιγραφή εκπαιδευτικών πολιτικών ή προγραμμάτων δεν είναι απλή υπόθεση και ότι το πολιτισμικό πλαίσιο και πλήθος άλλων παραγόντων επιδρούν στην «μετεγγραφή» της εφαρμογής τους.

Οι Lewis, Perry & Murata (2004) προτείνουν την προσεκτική εφαρμογή του μοντέλου ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες και συνιστούν ως προϋποθέσεις που θα διασφαλίσουν την επιτυχημένη εφαρμογή του LS την πολύ καλή γνώση της φιλοσοφίας του μοντέλου και την σε βάθος κατανόηση, από τους συμμετέχοντες, των στοιχείων που συμβάλλουν στην ουσιαστική βελτίωση της διδασκαλίας. Πάντως, αποτελέσματα ερευνών αναφορικά με την εφαρμογή του LS σε διαφορετικές χώρες έδειξαν ότι μπορεί να εφαρμοστεί επιτυχώς με ανάλογες προσαρμογές στην εκάστοτε εκπαιδευτική κουλτούρα (Kilic, Demir, Ünal, 2011· Lewis, Perry, Hurd & Pat

O'Connell, 2006· Lewis, 2002) και να συμβάλλει τόσο στη βελτίωση των εκπαιδευτικών όσο και στις επιδόσεις των μαθητών τους (Fernandez & Yoshida, 2004· McMahon & Hines, 2008· Perry & Lewis, 2008). Επιπλέον, μελέτες έδειξαν ότι η εφαρμογή ενίσχυσε την εκπαίδευση των υποψήφιων εκπαιδευτικών, οι οποίοι παρά τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά τη διαδικασία εφαρμογής, αναγνώρισαν τα θετικά αποτελέσματά της (Stigler & Hiebert, 1999· Williams & Plummer, 2010· Jeynes, 2008· Sims, & Walsh, 2008· McMahon & Hines, 2008· Weiland, Akerson, Rogers, Pongsanon 2010· Marble, 2007).

Οι δυσκολίες που κυρίως αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί κατά τις διαδικασίες εφαρμογής του LS φαίνεται να συνδέονται με:

- την ανάπτυξη ουσιαστικού κλίματος συνεργασίας,
- τη διαθεσιμότητα του σχολικού χρόνου,
- τον κίνδυνο της επιφανειακής εφαρμογής της μεθόδου (Weiland, Akerson, Rogers, Pongsanon, 2010) και
- το άγχος που δημιουργεί η παρατήρηση των συναδέλφων τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Αυτό είναι εντονότερο στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς με δεδομένη την έλλειψη εμπειρίας και την καλλιέργεια της κουλτούρας αξιολόγησης/αυτοαξιολόγησης.

Ωστόσο, παρά τις δυσκολίες, τα οφέλη που αποκομίζουν οι συμμετέχοντες από την παρατήρηση και τη διαδικασία ανατροφοδότησης είναι βαθιά και διαρκή, ενώ το γεγονός ότι πολλαπλασιάζονται τα πλαίσια εφαρμογής της μεθόδου καταδεικνύει την διαχειριστικότητα των δυσκολιών αυτών (Williams & Plummer, 2010).

Εφαρμογή του *LS* στην εκπαίδευση των φοιτητών¹ του ΤΕΕΠΗ-ΔΠΘ

Για την εφαρμογή του μοντέλου στο ΤΕΕΠΗ, αν και προϋπήρχε η θεωρητική γνώση, η ιδέα γεννήθηκε στη διάρκεια παρακολούθησης από τον πρώτο συγγραφέα του άρθρου προγράμματος LS σε νηπιαγωγεία συνεργαζόμενα με το Osaka Kyoiku

¹ Στο παρόν άρθρο, η χρήση του όρου «φοιτητές» γίνεται ανεξάρτητα από το φύλο.

University στην Ιαπωνία. Εκτός από την παρακολούθηση, απαιτήθηκε και επιτόπια μελέτη των παραμέτρων εφαρμογής του μοντέλου, διάρκειας ενός μήνα (Νοέμβριος, 2009), συζήτηση με Ιάπωνες Πανεπιστημιακούς και εκπαιδευτικούς, παρατήρηση και καταγραφές. Ακολούθησε προετοιμασία διάρκειας δύο περίπου ετών στο ΤΕΕΠΗ που αφορούσε στην ενδεδειγμένη μελέτη τόσο των καταγραφών που είχαν πραγματοποιηθεί όσο και της διεθνούς βιβλιογραφίας σε σχέση με την ελληνική πραγματικότητα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Συνεπώς, με δεδομένη τη σοβαρότητα του εγχειρήματος, η όλη προσπάθεια αφορούσε και στην εξέταση των δυνατοτήτων προσαρμογής του μοντέλου και της εφαρμογής του στο πλαίσιο του Προγράμματος Πρακτικής Κατάρτισης, όχι περιστασιακά αλλά με μελλοντική προοπτική.

Οι προσαρμογές επιχειρήθηκαν με γνώμονα αφενός τη διαφύλαξη της φιλοσοφίας του μοντέλου και αφετέρου την ευελιξία που παρέχει για την εφαρμογή του ως προς συγκεκριμένες διαδικασίες. Ειδικότερα, προχωρήσαμε σε προσαρμογές, οι οποίες διαμορφώθηκαν λαμβάνοντας υπόψη:

1. Τις δυνατότητες και τις ανάγκες των φοιτητών.
2. Τη συνύπαρξη και συν-λειτουργία των καινοτόμων στοιχείων με τα ήδη γνωστά για τους φοιτητές, σημεία αναφοράς. Σχετικά με τα δεύτερα, θεωρήσαμε ότι όχι μόνο δεν συνιστούν εμπόδιο για τη λειτουργία των πρώτων, αλλά μπορούν να τα υποστηρίξουν κιόλας.
3. Τις πρακτικές ανάγκες του προγράμματος, όπως ο αριθμός των φοιτητών, το διαθέσιμο χρονικό εύρος εφαρμογής του προγράμματος πρακτικής άσκησης, ο αριθμός των εποπτριών αλλά και των νηπιαγωγείων που είχαν τις ανάλογες προδιαγραφές χώρων.

Με βάση τα παραπάνω:

- Κρατήσαμε από το ήδη υπάρχον Πρόγραμμα Πρακτικής Κατάρτισης τη δυάδα των φοιτητών, αλλά την εντάξαμε στο πλαίσιο μιας ομάδας, που αποτελεί ένα από τα βασικά στοιχεία του μοντέλου μέσα στο οποίο λαμβάνουν χώρα οι διαδικασίες αναστοχασμού, ανατροφοδότησης και αξιολόγησης.
- Δώσαμε τη δυνατότητα στους φοιτητές να σχεδιάζουν αρχικά ανά ζεύγος το πρόγραμμά τους και στη συνέχεια να το παρουσιάζουν προς συζήτηση στην

ολομέλεια της ομάδας. Όσον αφορά στην υλοποίηση του προγράμματος, αυτή γινόταν από τη δυάδα των φοιτητών.

- Εισάγαμε την αδιάλειπτη παρουσία των εποπτριών σε όλες τις φάσεις λειτουργίας του μοντέλου, εξαιτίας της απειρίας των φοιτητών.
- Οργανώσαμε, για πρακτικούς και μόνο λόγους, ομάδες με περισσότερα μέλη από ό, τι κατά κανόνα προτείνεται στις εφαρμογές του μοντέλου.
- Κατασκευάσαμε ειδικό πρωτόκολλο παρατήρησης, για την καλύτερη υποστήριξη των φοιτητών κατά την παρατήρηση.

Οι προβληματισμοί που τέθηκαν εξ αρχής αφορούσαν κυρίως:

1. Στο βαθμό αποδοχής του μοντέλου από τους φοιτητές, ως καινοτομία στην πρακτική τους άσκηση, παρά τις προσαρμογές του μοντέλου LS στο συγκεκριμένο πλαίσιο.
2. Στην ανταπόκριση των μελών ΔΕΠ και των εποπτών νηπιαγωγών στις απαιτήσεις του μοντέλου, κυρίως όσον αφορά στο χρόνο που θα ήταν σε θέση να διαθέσουν.
3. Στις στάσεις των νηπιαγωγών που υποδέχονται φοιτητές στα νηπιαγωγεία και τη συγκατάθεσή τους για την παρουσία μεγαλύτερου αριθμού φοιτητών στην τάξη από το συνηθισμένο, στα πλαίσια των πρακτικών τους ασκήσεων.

Παράλληλα, εκτός από το κίνητρο της πρόκλησης, το οποίο επικαλούνται και οι Sims & Walsh, (2008), προέκυψαν λόγοι που, από τη μία συνέβαλαν σε θετικές αποφάσεις για την εφαρμογή του LS στην Πρακτική Άσκηση των φοιτητών, ενώ από την άλλη δεν απέκλειαν επιφυλάξεις. Συνοπτικά, οι σπουδαιότεροι λόγοι είναι:

- Η διαρκής αναζήτηση, εκ μέρους των υπευθύνων του ΠΠΚ του Τμήματος, μοντέλων πρακτικής κατάρτισης των φοιτητών, τα οποία θα μπορούσαν να τους δώσουν τη δυνατότητα να απαντήσουν στην ανάγκη τα Πανεπιστήμια να επαναπροσδιορίσουν την εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2012). Σήμερα, συνιστά πλέον παραδοχή ότι τα πανεπιστημιακά τμήματα πρέπει να προετοιμάζουν εκπαιδευτικούς που θα είναι σε θέση, να προσεγγίζουν στοχαστικο-κριτικά τις κυρίαρχες επιλογές, να παίρνουν μέρος σε συλλογικές δράσεις και να μπορούν να στέκονται κριτικά απέναντι στις προσωπικές τους επιλογές και πρακτικές (Ματσαγγούρας, 2006). Το μοντέλο LS δίνει τις

δυνατότητες για την ανάπτυξη συλλογικών και στοχαστικο-κριτικών δράσεων μέσα από το περιεχόμενο των διαδικασιών που ακολουθούνται.

- Η δυσκολία των φοιτητών να συνδέουν τις θεωρητικές τους γνώσεις με την εφαρμογή, να οργανώνουν σε ένα ανώτερο επίπεδο αυτές τις συνδέσεις και να στέκονται κριτικά απέναντί τους. Πιο συγκεκριμένα, επιδίωξή μας ήταν να μπορέσουν να δέσουν οργανικά θεωρητικές γνώσεις και πρακτικές, να τις οργανώσουν σε ένα ανώτερο νοητικό σχήμα, ώστε να μπορούν να κατανοούν και να ερμηνεύουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Οι φάσεις του LS ενισχύουν τις συγκεκριμένες ικανότητες και επιπλέον δίνουν στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να ασκούνται σταδιακά στη συμμετοχική αξιολόγηση αυτών των ικανοτήτων.
- Οι εμπειρίες των υποψήφιων εκπαιδευτικών στις μορφές και τις μεθόδους διδασκαλίας, αφού, ως διδασκόμενοι, είχαν ελάχιστες ευκαιρίες να γνωρίσουν την αξία της συνεργασίας με τους συμμαθητές τους στην τάξη. Απεναντίας, ο ανταγωνισμός είναι το κυρίαρχο στοιχείο για την απόδειξη της μάθησης και της επίδοσης στο εκπαιδευτικό μας σύστημα (Ματσαγγούρας, 2003), ενώ οι παραδοσιακές πρακτικές εξακολουθούν να επιβιώνουν μέχρι τις ημέρες μας (Μπουζάκης, 2012). Η συμμετοχή τους σε διαδικασίες αναστοχασμού και ανατροφοδότησης είναι μάλλον σπάνια ή πιθανώς και ανύπαρκτη.
- Τα αποτελέσματα μελετών σύμφωνα με τα οποία, η εφαρμογή του μοντέλου (Perry & Lewis, 2008) έχει θετικά αποτελέσματα στην εκπαίδευση των υποψηφίων εκπαιδευτικών.

Η πιλοτική εφαρμογή του μοντέλου ξεκίνησε με τη θεωρητική εκπαίδευση των φοιτητών, οι οποίοι κατά το έτος 2010-11 φοιτούσαν στο 2^ο έτος και, πραγματοποιήθηκε στα νηπιαγωγεία, στο εαρινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2011-12, με τους ίδιους, ως τριτοετείς πλέον, φοιτητές. Η διαδικασία εντάχθηκε στο ΠΠΚ και σε αυτή συμμετείχαν πέντε μέλη ΔΕΠ² και τέσσερις επόπτριες νηπιαγωγοί³,

² Οι συγγραφείς του παρόντος άρθρου.

καθώς ελήφθησαν υπ' όψιν και οι παρατηρήσεις των Sims & Walsh (2008) που αναφέρουν ότι στο συγκεκριμένο μοντέλο η συνεργασία των φοιτητών με έμπειρους και προσοντούχους εκπαιδευτικούς είναι πολύ θετικό στοιχείο.

Η προετοιμασία των φοιτητών πριν την εφαρμογή στην τάξη, περιελάμβανε το θεωρητικό μέρος και το αντίστοιχο εργαστηριακό. Το ενδιαφέρον μας εστιάστηκε στην κατάκτηση δεξιοτήτων από τους φοιτητές ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του μοντέλου· αυτές αφορούν στις συνεργατικές διαδικασίες μέσα στην ομάδα, στην παρατήρηση μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας, στον αναστοχασμό, στην ανατροφοδότηση, στην αξιολόγηση και στην αυτοαξιολόγηση.

Στο 2^ο έτος οι φοιτητές παρακολούθησαν σεμινάρια που αφορούσαν θέματα σχετικά με το σχεδιασμό και την εφαρμογή δραστηριότητας στο Νηπιαγωγείο, την παρατήρηση του παιδιού στην τάξη, διδάχτηκαν στρατηγικές της προσέγγισης «Αξιολόγηση για τη Μάθηση» (*Assessment For Learning*), και εργάστηκαν συνεργατικά σε μικρές ομάδες αναφορικά με θέματα που συνδέονται με τον προσδιορισμό κριτηρίων στην αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τον αναστοχασμό, την αξιολόγηση μεταξύ συνομηλίκων, την αυτοαξιολόγηση, τις μορφές ανατροφοδότησης και τα είδη των ερωτήσεων. Μέσα από τα εργαστήρια, προσπαθήσαμε οι φοιτητές να υπερβούν τις παραδοσιακές αντιλήψεις τους για τον ελεγκτικό χαρακτήρα της αξιολόγησης και να υιοθετήσουν σύγχρονες παραδοχές, σύμφωνα με τις οποίες η αξιολόγηση συνιστά (ή πρέπει να συνιστά) μαθησιακή διαδικασία. Αυτό το τελευταίο σημείο, προσδοκούσαμε ότι θα τους ενδυνάμωνε, μεταξύ άλλων, όσον αφορά στις στάσεις τους να διατυπώνουν και να δέχονται αξιολογικές κρίσεις. Προς αυτή την κατεύθυνση οι φοιτητές εργάστηκαν σε μικρές ομάδες αλληλοαξιολόγησης. Ένας σημαντικός στόχος μας ήταν να κατανοήσουν ότι συνιστά επίτευγμα γι' αυτούς να μπορούν να αναστοχάζονται κριτικά, να συνδέουν τα «πεπραγμένα» με τις εκάστοτε θεωρητικές αναφορές, να διαβουλεύονται και κυρίως να εντοπίζουν τα λάθη τους, αλλά και να κάνουν προτάσεις πάντα με θεωρητικές τεκμηριώσεις. Το μείζον διακύβευμα ήταν η παρουσίαση όλων των παραπάνω στην ομάδα.

³ Οι Γιόφτσαλη Κατερίνα, Μπουγέλη Δάφνη, Σπάση Μαρία, Τζιώρα Ελένη.

Στο 3^ο έτος οι φοιτητές παρακολούθησαν σεμινάρια με θέμα τις θεωρητικές βάσεις και τις εφαρμογές του μοντέλου LS. Στη συνέχεια, τους χορηγήθηκαν προς μελέτη σχετικές επιστημονικές εργασίες. Επιπλέον, παρακολούθησαν μία ενότητα σεμιναρίων που εστιάζαν στη σύνδεση του σχεδιασμού και της εφαρμογής μιας εκπαιδευτικής πράξης με τις διαδικασίες της αξιολόγησής τους, του αναστοχασμού, της ανατροφοδότησης και της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού.

Παράλληλα με την εκπαίδευση των φοιτητών, εξελισσόταν και η εκπαίδευση των αποσπασμένων νηπιαγωγών, με επιμορφωτικές συναντήσεις. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, οι συγκεκριμένες εκπαιδευτικοί να συμβάλλουν αποφασιστικά στην εφαρμογή του μοντέλου: κατηύθυναν ομάδες φοιτητών όσον αφορά στον σχεδιασμό του προγράμματος, επόπτευαν στην τάξη την υλοποίηση συνεργατικών εκπαιδευτικών δράσεων και συμμετείχαν στις απαραίτητες ανατροφοδοτικές συνεδρίες μαζί τους, μετά το πέρας των διδακτικών παρεμβάσεων, καθώς και σε συζητήσεις αξιολόγησης και αναστοχασμού.

Έτσι, δημιουργήθηκαν ομάδες των 8 φοιτητών, η καθεμία από τις οποίες είχε τη δική της επόπτρια, ενώ σε κάθε οκταμελή ομάδα δημιουργήθηκαν αντίστοιχα τέσσερις δυάδες. Αν και ο μικρότερος αριθμός ατόμων ανά ομάδα θα ήταν λειτουργικότερος, αυτό ήταν ανέφικτο λόγω του πολύ μεγάλου αριθμού φοιτητών.

Οι φάσεις ανάπτυξης

Φάση σχεδιασμού/προετοιμασίας: Η κάθε δυάδα φοιτητών αναλάμβανε να σχεδιάσει ένα ημερήσιο πρόγραμμα, το οποίο παρουσίαζε -σε προσδιορισμένες συνεδρίες- στην ολομέλεια, όπου γινόταν αλληλεπιδραστική συζήτηση, ενώ τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας διατύπωναν ερωτήσεις, προβληματισμούς και απόψεις για τη βελτίωση και την ολοκλήρωση του σχεδιασμού.

Φάση υλοποίησης: Η δυάδα υλοποιούσε το ημερήσιο πρόγραμμά της, που από την προηγούμενη παρέδιδε γραπτώς στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Κάθε ημέρα και μία διαφορετική δυάδα πραγματοποιούσε ημερήσιο πρόγραμμα, ενώ τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας παρατηρούσαν το εν λόγω ημερήσιο πρόγραμμα, με βάση σχετικό πρωτόκολλο παρατήρησης, το οποίο δομούνταν σε τρία μέρη. Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο μέρος περιελάμβανε κριτήρια αξιολόγησης των αυθόρμητων δραστηριοτήτων, το δεύτερο μέρος περιείχε κριτήρια αξιολόγησης των οργανωμένων δραστηριοτήτων,

ενώ το τρίτο και τελευταίο μέρος του πρωτοκόλλου παρατήρησης περιελάμβανε τα κριτήρια αξιολόγησης του συνόλου του ημερησίου προγράμματος που υλοποιήθηκε.

Φάση ανατροφοδότησης: Αμέσως μετά το τέλος του ημερησίου προγράμματος, η ολομέλεια της ομάδας είχε συνεδρία αναστοχασμού και ανατροφοδότησης. Αρχικά, η δυάδα παρουσίαζε με αυτοαξιολογικά στοιχεία την υλοποίηση του προγράμματός της και στη συνέχεια όλα τα μέλη της ομάδας, με βάση τις καταγραφές της παρατήρησής τους, συζητούσαν, διατύπωναν ερωτήσεις και απόψεις, ώστε σταδιακά να οδηγηθεί η ομάδα στον εντοπισμό των λόγων που συνέβαλαν στα δυνατά ή αδύνατα σημεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα αποτελέσματα λαμβάνονταν υπόψη για την υλοποίηση του προγράμματος της επόμενης ημέρας.

Οι παρατηρητές παρέδιδαν καθημερινά, μετά και την ολοκλήρωση της συνεδρίας ανατροφοδότησης, συμπληρωμένο το πρωτόκολλο παρατήρησης στη δυάδα των διδασκόντων. Αυτοί ενσωμάτωναν τις αξιολογικές κρίσεις και τις παρατηρήσεις των συναδέλφων τους στην εργασία αξιολόγησης-αυτοαξιολόγησης, που παρέδιδαν στην επόπτηρά τους. Επίσης, στη διάρκεια του εξαμήνου, τα μέλη ΔΕΠ είχαν ξεχωριστές και κοινές συναντήσεις ανατροφοδότησης με τις επόπτες και τους φοιτητές. Το στάδιο του επανασχεδιασμού και της εκ νέου πραγματοποίησης της διδασκαλίας με βάση τα αποτελέσματα της ανατροφοδότησης, σύμφωνα με το μοντέλο, δεν πραγματοποιήθηκε σε αυτή τη φάση για λόγους που αφορούν στη λειτουργία του ΠΠΚ, αλλά και για λόγους που συνδέονται με την απόφασή μας να προχωρήσουμε στην εφαρμογή με μικρά βήματα.

Η έρευνα

• Οι σκοποί

Οι σκοποί της έρευνας είναι να εξεταστούν οι απόψεις των φοιτητών μετά την εφαρμογή του μοντέλου LS ως προς :

1. Τις δυνατότητές τους να συνεργάζονται ουσιαστικά και να αλληλεπιδρούν εποικοδομητικά με σκοπό τον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών διαδικασιών.
2. Τις γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησαν μέσα από διαδικασίες συνεργασίας με τους συναδέλφους τους, καθώς και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν ως μέλη της ομάδας κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού.

3. Το ρόλο τους ως διδάσκοντες στην τάξη, τη διαμόρφωση των αλληλεπιδράσεων και συνεργασιών τους, τα αποτελέσματα που προέκυψαν από αυτές τις διαδικασίες και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν στη διάρκεια της διδασκαλίας.
4. Τον ουσιαστικό χαρακτήρα των καταγραφών της παρατήρησης από τα μέλη της ομάδας και τη συνεισφορά τους στη διάρκεια της ανατροφοδότησης.
5. Το περιεχόμενο, τη σημασία και τα οφέλη που προέκυψαν από τις συνεδρίες ανατροφοδότησης, καθώς και τις δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετώπισαν στη διάρκειά τους.
6. Τα αποτελέσματα από την συνολική εφαρμογή του μοντέλου τόσο στο επίπεδο των δικών τους γνώσεων και δεξιοτήτων όσο και στο αντίστοιχο των μαθητών της τάξης τους.

- **Συλλογή δεδομένων**

Για τη συλλογή δεδομένων:

- Κατασκευάστηκε ερωτηματολόγιο που περιλάμβανε 31 ερωτήσεις με υπο-ερωτήματα ανοιχτού και κλειστού τύπου. Το ερωτηματολόγιο ήταν χωρισμένο σε τρεις ενότητες: *σχεδιασμός, υλοποίηση, ανατροφοδότηση*. Ο σκοπός του ερωτηματολογίου ήταν να συλλεχθούν πληροφορίες, ώστε να εντοπιστούν δυσκολίες ή προβληματικές καταστάσεις σε κάθε μία από τις φάσεις, για ενδεχόμενη βελτιωτική παρέμβαση. Το ερωτηματολόγιο δοκιμάστηκε πιλοτικά σε δείγμα 15 φοιτητών του 3ου έτους, για να πάρει την τελική του μορφή.
- Μελετήθηκαν οι παρατηρήσεις και οι προτάσεις, τις οποίες παρέδωσαν γραπτώς οι φοιτητές, μετά από συνάντηση αξιολόγησης που έγινε με τη συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων με θέμα την εφαρμογή του LS.
- Αναλύθηκαν οι εργασίες αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης που παρέδωσαν οι φοιτητές μετά το τέλος του προγράμματός τους, καθώς και

οι εκθέσεις αξιολόγησης που παρέδωσαν οι επόπτριες/αποσπασμένες νηπιαγωγοί⁴.

- ***Το δείγμα***

Το δείγμα αποτέλεσαν 121 φοιτητές του 6ου εξαμήνου, με σκεπτικό να συνεχιστεί η εφαρμογή της μεθόδου από τους ίδιους και στο επόμενο ακαδημαϊκό έτος των σπουδών τους.

- ***Τα αποτελέσματα***

Η επεξεργασία των δεδομένων που συλλέξαμε από τις απαντήσεις των φοιτητών στα κλειστά ερωτήματα του ερωτηματολογίου έγινε με το στατιστικό πακέτο S.P.S.S. 14. Οι απαντήσεις των φοιτητών στα ανοιχτά ερωτήματα ομαδοποιήθηκαν σε κατηγορίες ανάλογα με το περιεχόμενό τους και στη συνέχεια ακολούθησε η επεξεργασία τους κατά το πρότυπο των κλειστών ερωτημάτων. Μέρος από τις παρατηρήσεις και τις προτάσεις των φοιτητών που διατυπώθηκαν στη συνάντηση αξιολόγησης παρουσιάζονται σε συνδυασμό με τα ποσοτικά στοιχεία. Τα ποσοτικά στοιχεία που παρουσιάζουμε στη συνέχεια προέρχονται από τους πίνακες κατανομής συχνοτήτων, οι οποίοι προέκυψαν από την επεξεργασία των απαντήσεων των φοιτητών στα κλειστά ερωτήματα.

Φάση σχεδιασμού/προετοιμασίας

Όσον αφορά στη συνεργασία ανά ζεύγος για τον σχεδιασμό του προγράμματος, σε πολύ υψηλό ποσοστό (74.4%), οι φοιτητές απάντησαν ότι δεν αντιμετώπισαν προβλήματα. Αυτό, έως ένα βαθμό, ήταν αναμενόμενο, με δεδομένο ότι η επιλογή της δυάδας έγινε από τους ίδιους και βασίστηκε σε προηγούμενες σχέσεις ή συνεργασίες. Το 24% (29 φοιτητές) δήλωσε ότι προέκυψαν προβλήματα «πολλές»

⁴ Αν και μελετήθηκαν, για την άντληση στοιχείων, οι εργασίες αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης που παρέδωσαν οι φοιτητές, καθώς και οι εκθέσεις αξιολόγησης των εποπτριών, θεωρούμε ότι η μελέτη τους αποτελεί μια νέα εργασία, που δεν μπορεί να παρουσιαστεί στα πλαίσια της παρούσας μελέτης.

έως «λίγες φορές» και ότι τα προβλήματα αφορούσαν, σε δυσκολίες συντονισμού και επικοινωνίας (27.6%), στην αίσθηση ότι κάποιος από τους δύο έκανε περισσότερη δουλειά (20.7%) και σε ασυνέπεια του ενός από τους δύο (20.7%). Σε καμία περίπτωση δεν εξέλαβαν ως ανταγωνιστική τη θέση του συμφοιτητή τους στη δυάδα (f=0).

Κατά τη διαδικασία της παρουσίασης του σχεδιασμού στην ομάδα, οι φοιτητές αξιολόγησαν ως «θετικό» (53.8%) και «αρκετά θετικό» (45.4%) το κλίμα αλληλεπίδρασης. Από αυτούς (n=118), το 16.1% δήλωσε ότι «λίγοι» εξέφραζαν τις απόψεις τους, ενώ οι υπόλοιποι δήλωσαν ότι όλοι οι φοιτητές εξέφραζαν τις απόψεις τους και ότι αυτές ήταν βοηθητικές για τους υπόλοιπους. Εντούτοις, το 16.5% του συνόλου των φοιτητών που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν ότι η διατύπωση των απόψεων από κάποια μέλη της ομάδας είχε ως μοναδικό σκοπό την κριτική και όχι τη βοήθεια, γεγονός που λειτουργούσε ανασταλτικά για φοιτητές που θα ήθελαν να εκφράσουν τις απόψεις τους, αλλά δυσκολεύονταν εξαιτίας της ενδεχόμενης παρερμηνείας των ιδεών τους. Χαρακτηριστική ως προς αυτό είναι η τοποθέτηση μιας φοιτήτριας.

«Όταν είχα να καταθέσω τις απόψεις μου σχετικά με τον σχεδιασμό, πολλές φορές ήλθα σε δύσκολη θέση στο «πως» θα [την] εκθέσω. Αυτό συνέβαινε γιατί δεν έχουμε μάθει να δουλεύουμε με αυτό τον τρόπο και ενδεχομένως κάποιοι να ελάμβαναν πολύ διαφορετικά την άποψή μου, ίσως αρνητικά, σε αντίθεση με την πρόθεσή μου».

Εκτός από τα ποσοτικά στοιχεία, οι περιγραφικές παρατηρήσεις των φοιτητών συνέβαλαν στη σαφέστερη εικόνα των δυσκολιών συνεργασίας: συχνά δεν τους ήταν εύκολο να μοιράζονται τις απόψεις τους με σκοπό την αλληλοβοήθεια στην ομάδα.

«Θα μπορούσαμε να “ανοιχτούμε” περισσότερο ως προς τις ιδέες μας [...]. Να ανταλλάζουμε τις ιδέες μας [...] να επεξεργαζόμαστε τις διαφορετικές απόψεις και όχι να θεωρούμε ότι ο “άλλος” θα μας κλέψει την ιδέα».

Ως προς τις διαδικασίες που θεωρούν ότι τους βοήθησαν στον σχεδιασμό του προγράμματός τους, το 75.2% απάντησε ως σημαντικότερες τις κατευθύνσεις των εποπτριών, το 33.1% τις αλληλεπιδράσεις στη δυάδα, το 30.6% τα σχετικά σεμινάρια και μαθήματα στο Τμήμα και τέλος το 18.2% τις ανατροφοδοτικές συζητήσεις στην ομάδα. Οι παραπάνω απαντήσεις ως εύρημα, ίσως έχουν ενδιαφέρον, υπό την έννοια

ότι, ενώ φαίνεται να καταβάλλεται από φοιτητές προσπάθεια για συνεργασία και αλληλεπίδραση, διαπιστώνεται ότι για πολύ υψηλό ποσοστό των συμμετεχόντων οι καθοδηγήσεις των εποπτριών είναι κυρίαρχες. Τούτο προέκυψε και από τις απόψεις των εποπτριών στις ανατροφοδοτικές συνεδρίες. Όπως παρατήρησαν, οι φοιτητές που εξέφραζαν τις προτάσεις τους, είχαν συχνά δυσκολίες να επιχειρηματολογήσουν και να τις στηρίξουν θεωρητικά, όταν εκφραζόταν αντίθετη άποψη. Όταν δε η επόπτρια εξέφραζε τη δική της πρόταση, παρότι τους γινόταν υπόμνηση, οι φοιτητές δεν τη συζητούσαν, έτειναν να τη θεωρούν ασφαλέστερη και να συμφωνούν μαζί της, ακόμη και εάν αυτή δεν συμφωνούσε με τη δική τους αρχική θέση:

«Οι απόψεις και οι γνώμες των συμφοιτητών μου ήταν μάλλον βοηθητικές. Ο ρόλος των εποπτριών ήταν ο βασικότερος στο σχεδιασμό, όσον αφορά στην υιοθέτηση των τελικών απόψεων».

Ένα άλλο στοιχείο που προέκυψε από τις συνεδρίες με τις επόπτριες είναι ότι, παρά τις συζητήσεις στην ολομέλεια, ήταν σαφές ότι τα μέλη της ομάδας ενδιαφέρονταν περισσότερο για τον δικό τους ημερήσιο σχεδιασμό και πολύ λιγότερο για τον σχεδιασμό των συμφοιτητών τους.

Φάση υλοποίησης

Οι φοιτητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούσαν στη θετική λειτουργία της δυνάδας στη διάρκεια της υλοποίησης του προγράμματος. Τα ποσοστά των απαντήσεων δείχνουν ότι η δυνάδα δρούσε συντονισμένα και ότι υπήρξαν κοινωνικές/γνωστικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους. Λίγες ήταν οι περιπτώσεις φοιτητών που απάντησαν ότι δεν υπήρχε συντονισμός/συνεργασία μεταξύ τους (4.1%) ή ότι οι κοινωνικές/γνωστικές αλληλεπιδράσεις τους δεν υπήρξαν γόνιμες (5%).

Ένα κρίσιμο σημείο του μοντέλου συνιστά η παρατήρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Ειδικότερα, είναι σημαντικό να γνωρίζουμε εάν αυτό είναι κάτι που πραγματοποιήθηκε ουσιαστικά ή επιφανειακά και σε ποιο βαθμό η παρατήρηση δυσκόλεψε τους διδάσκοντες. Από τη σχετική ενότητα ερωτημάτων προκύπτει ότι η διαδικασία της παρατήρησης από τα μέλη της ομάδας ήταν μάλλον ουσιαστική και γινόταν με πραγματικό ενδιαφέρον (67.8%), όχι ως διεκπεραίωση/υποχρέωση στα πλαίσια της πρακτικής άσκησης (81.8%) ούτε είχε σκοπό μόνο την άσκηση κριτικής (82.6%). Ωστόσο, παρά τα υψηλά ποσοστά, δεν

μπορούμε να αγνοήσουμε ότι αρκετοί φοιτητές δεν ενέταξαν τις παραπάνω απαντήσεις στις επιλογές τους.

Στην ερώτηση αν η παρατήρηση δυσκόλευε τους φοιτητές/διδάσκοντες, απάντησαν όλοι οι φοιτητές. Φαίνεται ότι το συγκεκριμένο σημείο ήταν σημαντικό γι' αυτούς. Το 46.3% του δείγματος απάντησε ότι δεν τους δυσκόλευε καθόλου η παρουσία παρατηρητών:

«Κατά τη διάρκεια της υλοποίησης στην τάξη δεν σκεφτόμουν καθόλου την παρουσία των άλλων που παρατηρούσαν. Η σκέψη μου ήταν στην υλοποίηση και στα παιδιά. Πιστεύω ότι δεν ήταν αρνητική η παρουσία τους...».

«Η ομάδα ήταν δεμένη και είχα την αίσθηση ότι η παρουσία τους με βοηθούσε. Ούτε η παρουσία της επόπτριας με άγχωνε...».

Όμως, το 14.1% απάντησε ότι η παρουσία τρίτων τους δυσκόλευε από «πολύ» έως «πάρα πολύ» και το 39.7% ότι τους δυσκόλευε «λίγο». Από τις απαντήσεις των φοιτητών που δήλωσαν ότι τους δυσκόλευαν οι παρατηρητές (n=65), περισσότερο φαίνεται ότι συνέβαλε σε αυτό η ταυτόχρονη παρουσία των συμφοιτητών τους (50.8%) και των εποπτριών (41.5%) και λιγότερο των νηπιαγωγών της τάξης (7.7%):

«Ήταν πολύ αγχωτικό το γεγονός ότι είχαμε παρατηρητές τους συμφοιτητές μας. Εάν πραγματοποιούσαμε το πρόγραμμα χωρίς να έχουμε αυτό το άγχος, είναι πιθανό να ήμασταν πιο αυθόρμητες και ελεύθερες κατά την υλοποίηση. Βέβαια, από την άλλη πλευρά, η παρουσία της ομάδας των συμφοιτητών μας, μας βοήθησε αργότερα στην ανατροφοδότηση ώστε να καταλάβουμε τι πήγε και τι δεν πήγε καλά».

Οι επιλογές των φοιτητών σε ερωτήσεις δεδομένων απαντήσεων για τον συντονισμό και τη συνεργασία των μελών της δυάδας κατά την υλοποίηση, ήταν οι εξής: «ήταν ο αληθινός συνεργάτης μου» (42.1%), «ήταν το στήριγμά μου όταν ένιωθα ανασφαλής» (33.9%), «νομίζω ότι δεν θα τα κατάφερνα τόσο καλά εάν δεν τον είχα συνεργάτη» (48.8%). Μόλις τέσσερις φοιτητές (3.3%) επέλεξαν την απάντηση «Νομίζω ότι τα «πράγματα» θα πήγαιναν καλύτερα εάν ήμουν μόνη/μόνος σε αυτή τη διαδικασία». Επίσης, στην ερώτηση «τι ήταν πιο δύσκολο στη φάση της υλοποίησης;» μόνο ένας φοιτητής επέλεξε την απάντηση «η συνεργασία με το ταίρι μου». Επισημαίνεται όμως ότι οι παραπάνω απαντήσεις, τις οποίες επέλεξαν οι φοιτητές δεν αφορούσαν καθεαυτή την εφαρμογή του μοντέλου, αλλά κυρίως θέματα όπως «η

διαχείριση της τάξης» (74.4%), «η οικοδόμηση της γνώσης» (24%) ή η «διαχείριση της ανασφάλειάς μου» (9.9%).

Φάση ανατροφοδότησης

Από το σύνολο του δείγματος, το 51.2% δήλωσε ότι δεν συνάντησε δυσκολίες στις συνεδρίες ανατροφοδότησης. Ωστόσο, το 47.2% απάντησε ότι είχε «αρκετές» και «λίγες» δυσκολίες, παρόλο που οι φοιτητές δεν αιτιολόγησαν ή δεν προσδιόρισαν το τι ακριβώς τους δυσκόλεψε. Συγχρόνως, σχεδόν όλοι οι φοιτητές απάντησαν ότι οι διαδικασίες ανατροφοδότησης στην ολομέλεια της ομάδας ήταν πολύ ενδιαφέρουσες και το 85.1% δήλωσε ότι επρόκειτο για ουσιαστική ανατροφοδότηση. Παρ' όλ' αυτά, για τη συμμετοχή τους στη διαδικασία, μόνο το 19% απάντησε ότι συμμετείχαν όλοι ενεργά, ενώ το 45.5% δήλωσε ότι συμμετείχαν «σχεδόν όλοι», το 24.8 «αρκετοί» και το 9.9% ότι ήταν ελάχιστοι αυτοί που συμμετείχαν:

«Κατά τη φάση αυτή γίνονταν πολύ εποικοδομητικές παρατηρήσεις, αλλά όχι από όλους. Κάποιοι δεν εξέφραζαν τις απόψεις τους για την πορεία της υλοποίησης. Πιθανόν επειδή θεωρούσαν ότι θα εκληφθεί ως αρνητική κριτική [...]».

Αυτά τα ποσοστά ήταν σχετικώς αναμενόμενα, δεδομένου ότι οι φοιτητές δεν είναι εξοικειωμένοι με ανάλογες διαδικασίες. Όμως στην ερώτηση εάν η ανατροφοδότηση τους παρείχε ουσιαστικά οφέλη, το 92.6% απάντησε θετικά.

Όσον αφορά στις δεξιότητες που θεωρούν ότι ενισχύθηκαν με την εφαρμογή του μοντέλου, το 77.7% των φοιτητών απάντησαν ότι ωφελήθηκαν ως προς τη συνεργασία, το 68.6% ως προς την παρατήρηση στη διάρκεια της διδασκαλίας και το 75.2% ως προς την οργάνωση της διδασκαλίας και την ικανότητα να αναστοχάζονται και να αυτοαξιολογούνται:

«Δεν ήξερα στην πράξη πώς να αναστοχάζομαι και να αυτοαξιολογούμαι. Παρατήρησα ότι σε αυτό βελτιωνόμουν σταδιακά και είχα μεγάλη διαφορά από την πρώτη έως την τέταρτη ημέρα...».

Επιπλέον, το 93.4% θεωρεί ότι συνέβαλε στο διάλογο και τις αλληλεπιδράσεις μέσα στην ομάδα, αφού το ποσοστό που αφορά στην προσωπική συμβολή του καθενός είναι εμφανώς υψηλότερο από το ποσοστό των απαντήσεων για τη συμβολή των άλλων μελών στην ομάδα. Σχετικά με τον ρόλο των εποπτριών, οι περισσότεροι φοιτητές φαίνεται να κατανόησαν τα χαρακτηριστικά του:

«Η επόπτρια μάς προέτρεπε να εκφράσουμε εμείς πρώτοι τις απόψεις μας [...]. Δεν ακύρωνε καμιά ιδέα που προτείναμε. Υπήρχαν περιπτώσεις που, ενώ καταλάβαινε ότι η πρότασή μας είχε πολύ περισσότερες απαιτήσεις από τις δικές μας δυνατότητες, μας προέτρεπε να την υλοποιήσουμε για να μάθουμε από τα λάθη μας...».

«Παρατήρησα ότι η επόπτρια εσκεμμένα δεν παρενέβη και έτσι έμαθα από το λάθος μου. Σε άλλη περίπτωση όμως παρενέβη στην επιλογή μου για να με οδηγήσει στην επιτυχή έκβαση. Έτσι μου δόθηκε η ευκαιρία να συγκρίνω τις δύο εκδοχές και να καταλάβω μέσα από ποια μπορώ να γίνομαι σταδιακά αυτόνομη...».

Αυτός ο ρόλος, για κάποιους φοιτητές, δεν ήταν εύκολο να κατανοηθεί. Ίσως περίμεναν περισσότερη καθοδήγηση για να αισθάνονται ασφαλείς. Ακόμη, οι φοιτητές κλήθηκαν να διατυπώσουν προτάσεις για την εφαρμογή του μοντέλου. Ορισμένοι έθεσαν θέμα εάν η προηγούμενη γνωριμία και η σχέση μεταξύ των μελών της ομάδας ήταν στοιχείο θετικό ή αρνητικό για τη συνεργασία. Εκείνοι οι οποίοι υποστήριζαν την πρώτη εκδοχή είχαν κυρίως ως επιχείρημα την διευκόλυνση στην έκφραση απόψεων κατά τη διάρκεια των συνεδριών. Οι υποστηρικτές της δεύτερης άποψης στήριζαν τα επιχειρήματά τους στο ότι οι προηγούμενες σχέσεις ενδεχομένως θα χαλάρωναν τη συνεργασία και τη συνεπή ανάληψη υπευθυνοτήτων. Επιπλέον, διατυπώθηκαν προτάσεις σχετικά με το πρωτόκολλο καταγραφών της παρατήρησης, ώστε να γίνει λειτουργικότερο και να βοηθά ουσιαστικά τη διαδικασία, ενώ επισημάνθηκε ο μεγάλος αριθμός των μελών της ομάδας. Τέλος, ορισμένοι φοιτητές πρότειναν να πραγματοποιηθεί βιντεοσκόπηση, προκειμένου να γίνεται παρατήρηση και επεξεργασία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Από τις προτάσεις τους και την αξιολόγηση που πραγματοποιήθηκε με την ομάδα των εποπτριών, έγιναν βελτιωτικές προσαρμογές για το ακαδημαϊκό έτος 2012-13.

Συμπεράσματα

Η εργασία αυτή πραγματοποιήθηκε με σκοπό να διερευνήσει τις δυνατότητες εφαρμογής του μοντέλου LS στην εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Από τη διεθνή βιβλιογραφία δεν έχουμε πολλά αντίστοιχα αποτελέσματα· ενώ υπάρχει πλήθος εργασιών για την εφαρμογή του μοντέλου με τη συμμετοχή εν ενεργεία

εκπαιδευτικών, ο αριθμός αντίστοιχων ερευνών με φοιτητές/μελλοντικούς εκπαιδευτικούς είναι περιορισμένος (Myers, 2012).

Τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο αναφέρονται στις απόψεις των ίδιων των συμμετεχόντων. Ωστόσο, όπως προαναφέρθηκε, κατά την πιλοτική έρευνα αντλήθηκαν στοιχεία και από τις εργασίες αξιολόγησης που παρέδωσαν οι φοιτητές, καθώς και από τις εκθέσεις αξιολόγησης που συνέταξαν οι επόπτριες για κάθε φοιτητή και συνολικά για την εφαρμογή του μοντέλου. Από τις δύο τελευταίες πηγές αξιοποιήσαμε στοιχεία προκειμένου να προσεγγίσουμε τις πληροφορίες μας από διαφορετικές οπτικές και να οδηγηθούμε, πιθανώς, σε ασφαλέστερα συμπεράσματα για την εφαρμογή του LS.

Οι καινοτομίες που εισάγαμε πιλοτικά στο ΠΠΚ, με βάση το μοντέλο εκπαίδευσης LS, αφορούν: στον συνεργατικό σχεδιασμό μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας, στην παρατήρηση της υλοποίησής της στο πεδίο της τάξης, στις αναστοχαστικές/ανατροφοδοτικές συνεδρίες αξιολόγησης και τέλος, στον επανασχεδιασμό. Από τη συνεκτίμηση των αποτελεσμάτων μας, φαίνεται ότι το μέρος του συνεργατικού σχεδιασμού δεν είχε ιδιαίτερες δυσκολίες στο επίπεδο της δυάδας. Ωστόσο, δεν ισχύει το ίδιο και για τη συνεργασία στην μεγαλύτερη ομάδα. Αυτό διαπιστώνεται, εμμέσως πλην σαφώς, από τις απαντήσεις των φοιτητών στις ερωτήσεις αναφορικά με την παρουσίαση του σχεδιασμού τους στην ομάδα, αλλά και από τις αναφορές στις αξιολογικές εκθέσεις των εποπτριών. Σε μία από αυτές αναφέρεται:

«...Κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού, αν και συμμετείχαν οι φοιτητές στις συζητήσεις, κυρίως έπειτα από ερωτήσεις που απευθύναμε εμείς προς όλους, στην πραγματικότητα η κάθε δυάδα έδειχνε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τις δικές της δραστηριότητες κυρίως» (Επόπτρια 1).

Η δυσκολία των φοιτητών στις συνεργατικές διαδικασίες στην ομάδα ήταν αναμενόμενες, υπό την έννοια της έλλειψης ανάλογων ευκαιριών εφαρμογής ομαδοσυνεργατικών μεθόδων κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους. Ανάλογα αποτελέσματα αναφέρονται και σε άλλες έρευνες, όπου επισημαίνεται ότι οι μορφές συνεργασίας μεταξύ των φοιτητών ήταν μάλλον επιφανειακές και όχι ουσιαστικές για τη μάθησή τους (Parks, 2009). Ωστόσο, από αποτελέσματα μελετών των Fernandez (2006), Fernandez (2010) και Molina et al (2010) με μελλοντικούς εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προέκυψε ότι οι συμμετέχοντες σε προγράμματα

εφαρμογής του LS βελτίωσαν πολύ τις ικανότητές τους να σχεδιάζουν συνεργατικά τα μαθήματά τους. Σε κάθε περίπτωση, θεωρούμε ότι επί του συγκεκριμένου θέματος η προετοιμασία των φοιτητών θα πρέπει να ενισχυθεί ακόμη περισσότερο κατά τη φάση πριν την εμπλοκή τους στην Πρακτική Άσκηση.

Σχετικά με τις αναφορές παρατήρησης των φοιτητών, αυτές αρχικά αφορούσαν επιφανειακά στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως για παράδειγμα τη χρήση του υλικού, τις συμπεριφορές των παιδιών, κ.λπ. Σταδιακά, όμως, όπως προκύπτει μέσα από τις εκθέσεις αξιολόγησης, οι συμμετέχοντες προσπαθούσαν να εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στη διαδικασία και όχι στα πρόσωπα. Οι ίδιοι οι φοιτητές, σε υψηλότερο ποσοστό, δήλωσαν ότι η παρατήρηση από τους συμφοιτητές τους δεν συνιστούσε ιδιαίτερη δυσκολία και ότι είχαν τη δυνατότητα να δουν την εκπαιδευτική πράξη μέσα από μία «άλλη» οπτική. Αναφορικά με το πρωτόκολλο παρατήρησης, οδηγηθήκαμε στο συμπέρασμα ότι είναι ωφέλιμο να δίνεται ένα γενικό πλαίσιο, αλλά η καταγραφή να γίνεται ελεύθερα και περιγραφικά, ώστε να μη χάνεται ο αυθορμητισμός των παρατηρήσεων. Επισημαίνεται πάντως ότι, γενικότερα στη βιβλιογραφία, η διαδικασία της παρατήρησης κατά την εφαρμογή του LS δεν φαίνεται να αποτελεί στοιχείο ιδιαίτερων δυσκολιών. Στις σχετικές έρευνες υπάρχει πολύ μεγάλο ενδιαφέρον για τη συνεργασία, τις διαδικασίες αναστοχασμού και ανατροφοδότησης και φυσικά για τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του LS.

Για το ζήτημα του αναστοχασμού, γνωρίζουμε από τη σχετική βιβλιογραφία ότι αρχικά, οι αναστοχαστικοί προβληματισμοί των φοιτητών κινούνται στα επίπεδα της περιγραφής (Myers, 2012· Orland-Barak, 2005). Επίσης, γνωρίζουμε ότι για τους νεοεισερχόμενους και μελλοντικούς εκπαιδευτικούς είναι ιδιαιτέρως πολύπλοκο να φθάσουν σε ανώτερα επίπεδα προβληματισμού για την εκπαιδευτική πράξη. Επιπλέον, η ικανότητα και η εμπειρία για στοχαστική σκέψη, μεταξύ άλλων, απαιτούν πολύ καλή γνώση του περιεχομένου, κίνητρο για την ολοκλήρωση μιας αναστοχαστικής διεργασίας και αίσθημα ασφάλειας. Τούτο σημαίνει ότι η προετοιμασία των φοιτητών θα πρέπει να περιλαμβάνει τη συστηματική ενδυνάμωσή τους, καθώς ο αναστοχασμός είναι «σύνθετο, πνευματικό και συναισθηματικό εγχείρημα που χρειάζεται χρόνο για να το κάνουμε καλά» (Rodgers, 2002: 844). Οι ίδιοι οι φοιτητές τόσο από τις απαντήσεις τους όσο και από τις εκθέσεις τους φαίνεται να το θεωρούν ως το πλέον ενδιαφέρον μέρος της εφαρμογής του LS. Γενικότερα, η

δυνατότητα να συσκέπτονται, να διαβουλεύονται, να συγκρούονται, να διαφωνούν και να συνθέτουν, θεωρούμε ότι τους προσήλκυσε εξαιρετικό ενδιαφέρον· πιθανόν, επειδή πρόκειται για διαδικασίες που τους βγάζουν από παραδοσιακές πρακτικές. Το ορατό βήμα προόδου που θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι έγινε, αφορά αυτό καθεαυτό στην ανατροπή της αντίληψης για το «λάθος», της αντίληψης σύμφωνα με την οποία «θα πρέπει να αποδείξω ότι όλα πήγαν καλά» και την υιοθέτηση της λογικής «εντοπίζω τα λάθη μου, σημαίνει ότι τα αναγνωρίζω και στέκομαι κριτικά απέναντι σε αυτά, σημαίνει ότι είμαι σε θέση να επιχειρώ να συνδέσω τη θεωρία με την πράξη». Σε έκθεση επόπτριας αναφέρεται:

«Η φάση αυτή θεωρώ ότι για όλες τις ομάδες επέδρασε πολύ θετικά και υπήρξε σχεδόν καθολική συμμετοχή στη συζήτηση, πέραν κάποιων μεμονωμένων που δίσταζαν να εκφράσουν τις απόψεις τους. Αυτό που μου έκανε εντύπωση ως επόπτρια, ήταν ότι η διαπίστωση των λαθών τους υπήρξε κινητήριοι μοχλός της αξιολόγησης της διδασκαλίας και των προτάσεων βελτίωσης σε μελλοντική εφαρμογή» (Επόπτρια 3).

Σε επίπεδο λειτουργικό ένα ζήτημα που τίθεται από όλους τους εμπλεκόμενους είναι αυτό που αφορά στον μεγάλο αριθμό των μελών στις ομάδες. Ωστόσο είναι δύσκολο στην επίλυσή του, λόγω του πολύ μικρού αριθμού αποσπασμένων εκπαιδευτικών από το αρμόδιο Υπουργείο.

Παρά τις δυσκολίες και τις αδυναμίες που εντοπίσαμε, θεωρούμε ότι έχουμε ενθαρρυντικά αποτελέσματα που μας επιτρέπουν να προχωρήσουμε στην εφαρμογή του μοντέλου (με απαραίτητες βελτιώσεις και προσαρμογές), στη διάρκεια του τρέχοντος ακαδημαϊκού έτους (2012-2013) με τους φοιτητές του τετάρτου έτους και παράλληλα, σε ένα νέο κύκλο, με εκείνους του τρίτου έτους.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Arani Sarkar, M, R, Takenobu, F., (2009). *Learning beyond Boundaries: Japanese Teachers Learning to Reflect and Reflecting to Learn*
http://www.childresearch.net/papers/school/2009_05.html (20.12.12).
- Brooks, D. & Ewing, R. (2009). Report on AGQTP Taking Professional standards into practice (2008) project.
http://sydney.edu.au/education_social_work/professional_learning/resources/papers/AGQTP_reports/2009_TPSIP_Meta-Analysis_Report.pdf (20.12.12).
- Cerbin, W., Kopp, K., (2006). Lesson Study as a Model for Building Pedagogical Knowledge and Improving. *Teaching International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18 (3), 250-257.
- Fadde, P. J., Aud, S., & Gilbert, S. (2009). Incorporating a video-editing activity in a reflective teaching course for preservice teachers. *Action in Teacher Education*, 31, 75-86.
- Fernandez, C., Cannon, J., & Chokshi, S. (2003). A US-Japan lesson study collaboration reveals critical lenses for examining practice. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 171-185.
- Fernandez, C. & Yoshida, M. (2004). *Lesson Study: A Japanese Approach to Improving Mathematics Teaching and Learning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Fernandez, M. L. (2006). Prospective teachers' perspectives on microteaching lesson study. *Education*, 127(2), 203-215
- Fernandez, M. L. (2010). Investigating how and what prospective teachers learn through microteaching lesson study. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 351-362.
- Hurd, J., & Licciardo-Musso, L. (2005). Lesson study: Teacher-led professional development in literacy instruction. *Language Arts*, 82(5), 388-395.
- Isoda, M. (2010). Lesson Study: problem solving approaches in mathematics education as a Japanese Experience. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 8, 17-27.

- Jeynes, W. (2008), *What We Should and Should Not Learn From the Japanese and Other East Asian Education Systems* http://www.drapuig.info/files/japan_system.pdf (20.12.12).
- Kilic, S., Demir, I., Ünal, H. (2011). Teachers Co-learning through Mutual Collaboration and Students' Mathematics Performance in TIMSS 2007. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 3258-3262.
- Lee, J. F. K. (2008). A Hong Kong case of lesson study-Benefits and concerns. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1115-1124.
- Lewis, C. (2002). "Does lesson study have a future in the United States?" *Nagoya Journal of Education and Human Development*, 1(1), 1-23.
- Lewis, C., Perry, R., & Murata, A. (2004). What constitutes evidence of teachers' learning from lesson study? Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. <http://www.lessonresearch.net/AERA2004finala.pdf> (20.12.12).
- Lewis, C., Perry, R., & Murata, A. (2006). How should research contribute to instructional improvement? The case of lesson study. *Educational Researcher*, 35(3), 3-14.
- Lewis, C., Perry, R., Hurd, J., Pat O'Connell, M. (2006). Lesson Study Comes of Age in North America, *Phi Delta Kappa*. 88 (4), 273-281.
- Marble, S. (2007). Inquiring into Teaching: Lesson Study in Elementary Science Methods. *Journal of Science Teacher Education*, 18(6), 935-953.
- McMahon, M., and Hines, E., (2008). Lesson Study with preservice teachers. *Mathematics Teacher*, 102 (3), 186-191.
- Molina, R., Fernandez, M. L., Nisbet, L., (2010). Analyzing elementary preservice teachers' development of content and pedagogical content knowledge in mathematics through microteaching lesson study. In M. S. Plakhotnik, S. M. Nielsen, & D. M. Pane (Eds.), *Proceedings of the Tenth Annual College of Education & GSN Research Conference* (pp. 162-168). Miami: Florida International University.
- Mutch-Jones, K., Puttick, G., Minner, D. (2012). Lesson study for accessible science: Building expertise to improve practice in inclusive science classrooms. *Journal of Research in Science Teaching*, 49 (8), 1012-1034.

- Myers, J. (2012) Lesson Study as a Means for Facilitating Preservice Teacher Reflectivity *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning* <http://www.georgiasouthern.edu/ijstol>, 6 (1).
- Ono Y., Ferreira, J. (2010). A case study of continuing teacher professional development through lesson study in South Africa, *South African Journal of Education*, 30, 59-74.
- Orland-Barak, L. (2005). Portfolios as evidence of mentors “learning: what remains untold”. *Educational Research*, 47(1), 25-44.
- Parks, A. N. (2009). Collaborating about What?: An Instructor's Look at Preservice Lesson Study *Teacher Education Quarterly*, 36 (4), 81-97.
- Perry, R. & Lewis, C. (2008). What is successful adaptation of lesson study in the US? *Journal Educ Change*. DOI10.1007/s10833-008-9069-7 http://elac.ex.ac.uk/lessonstudymld/userfiles/success_adapt.pdf (20.12.12).
- Puchner, L. D., & Taylor, A. R. (2006). Lesson study, collaboration and teacher efficacy: Stories from two school-based math lesson study groups. *Teaching and Teacher Education*, 22(7), 922-934.
- Rock, T. C., & Wilson, C. (2005). Improving teaching through lesson study. *Teacher Education Quarterly*, 32(1), 77-92.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking, *Teachers College Record*, 104(4), 842-866.
- Saito, E., Hawe, P., Hadiprawiroc, S., & Empedhe, S. (2008). Initiating education reform through lesson study at a university in Indonesia. *Educational Action Research*, 16(3), 391-406.
- Sam, L. C., White, A. L., & Mon, C. C. (2005). *Promoting mathematics teacher collaboration through lesson study: What can we learn from two countries' experience?* Paper presented at the 8 the International Conference of The Mathematics Education into the 21st Century Project http://math.unipa.it/~grim/21_project/21_malasya_Lim135-139_05.pdf (20.12.12).
- Sims, L., & Walsh, D. (2008). Lesson study with preservice teachers: Lessons for lessons. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 724-733.

- Stewart, R. A., & Brendefur, J. L. (2005). Fusing lesson study and authentic achievement: A model for teacher collaboration. *Phi Delta Kappa*, 86(9), 681-687.
- Stigler, J. W., & Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. New York: Free Press.
- Tan-Chia, L. (2011). *Reflecting on the English Language Classroom through Lesson Study* <http://singteach.nie.edu.sg/issue-32-sepoct-2011-/466.html> (20.12.12).
- White, A. L., Sam, L. C., & Mon, C. C. (2005). *An examination of a Japanese model of teacher professional learning through Australian and Malaysian lenses*. Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education WHI05477 <http://www.aare.edu.au/05pap/whi05477.pdf> (20.12.12).
- Weiland, I., Akerson, V. L., Rogers, M., Pongsanon, K. (2010). *Running Head: Lesson Study With Preservice Teachers. Lesson Study as a Tool for Engaging Preservice Teachers in Reflective Practice*. Paper presented at the National Association for Research in Science Teaching. Philadelphia, Pennsylvania – March. [http://profile.educ.indiana.edu/Portals/164/NARST2011_LessonStudy_\[Final\].pdf](http://profile.educ.indiana.edu/Portals/164/NARST2011_LessonStudy_[Final].pdf) (20.12.12).
- Williams, C., Plummer, F. (2010). Incorporating lesson study for teacher professional development. Direction/Editor Guy Tchibozo Proceedings, Volume 1, *Actes de la 2ème Conférence Internationale Éducation, Économie et Société*, (pp. 467-476), Paris..

Ελληνόγλωσση

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*, τόμ. Α'. Αθήνα: Gutenberg.

Μπουζάκης, Σ. (2012). Η εκπαίδευση των Ελλήνων Δασκάλων (1834-2010). Από το δάσκαλο του εθνικού κράτους στο δάσκαλο της διαπολιτισμικότητας και της ευρωπαϊκής διάστασης. Στο Ν. Ανδρεαδάκης, Π. Καλογγιαννάκης, C.C. Wolhuter, Κ. Καρράς, Π. Αναστασιάδης (επιμ.). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών. Σύγχρονες Τάσεις και Ζητήματα* (σσ. 34-39). Αθήνα: Ίων.

Πανταζής, Σ. & Σακελλαρίου, Μ. (2012). Η εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών-νηπιαγωγών στις Παιδαγωγικές Σχολές μέσα από τη δική τους οπτική: Μια πανελλήνια έρευνα. Στο Ν. Ανδρεαδάκης, Π. Καλογγιαννάκης, C.C. Wolhuter, Κ. Καρράς, Π. Αναστασιάδης (επιμ.). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών. Σύγχρονες Τάσεις και Ζητήματα* (σσ. 45-68). Αθήνα: Ίων.

*** Στοιχεία συγγραφέων**

Γαλήνη Ρεκαλίδου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

email: grekalid@psed.duth.gr

Μαρία Μουμουλίδου, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

email: mmaria@psed.duth.gr

Κων/νος Καραδημητρίου, Λέκτορας, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

email: kkaradim@psed.duth.gr

Γεώργιος Μαυρομάτης, Λέκτορας, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

email: gmavromm@psed.duth.gr

Ελευθερία Σάλμοντ, Λέκτορας, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

email: alambr@tee.gr

Η εκπαίδευση του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης: η συμβολή των ημερολογιακών καταγραφών

*Σοφία Αυγητίδου, Βασιλεία Χατζόγλου**,

Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών,

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Abstract

*Educating the reflective practitioner in the context of teaching
practice: The contribution of journal entries*

Sofia Avgitidou, Vasileia Hatzoglou

This paper presents a specific proposal for the organisation and structure of pre-service teachers' journal writing during a teaching practice programme. The use of journals aimed to enhance the breadth and depth of pre-service teachers' reflection on action. Studies have shown that pre-service teachers' reflections during their teaching practice often do not go beyond the technical and superficial level and thus limit pre-service teachers' opportunities for learning and development. However, it is essential that becoming teachers can reason their educational practices, critically examine the educational processes they put in action in relation to social justice, participation and democracy and understand the relationship between their practices and their effects on children's development. Based on a synthesis of previous research and studies on reflection, this proposal describes the structure and content of journals in relation to when, why, how and on what pre-service teachers are encouraged to reflect. The use of prompts and questions is employed to help pre-service teachers document and reflect at different times (before, during and after the end of their teaching practice) and at different levels (technical, personal, practical and ethical) of reflection. Furthermore, specific questions were employed as prompts aiming to promote the

reflection related to different cognitive procedures (descriptions, correlations, explanations, generalisations and critique).

Εισαγωγή

Κοινό τόπο στην οργάνωση των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών αποτελεί η ανάγκη κατοχής τόσο της γνωστικής βάσης του επαγγέλματος (Shulman, 1986) όσο και των ερευνητικών ικανοτήτων για τη συστηματική μελέτη των καθημερινών εκπαιδευτικών προβλημάτων και διλημμάτων (Stenhouse, 1975). Απαραίτητη θεωρείται ακόμα η κατάκτηση της ικανότητας στοχασμού και κριτικής αμφισβήτησης του εκπαιδευτικού έργου κατά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Zeichner & Liston, 1996· Giroux, 1992). Μία βασική παραδοχή πίσω από την έμφαση που δίνεται στον στοχασμό και την αναγκαιότητά του κατά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι ότι συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πρακτικές αποτελούν κάποιες μόνο από τις επιλογές που θα μπορούσαν να έχουν οι εκπαιδευτικοί στα συγκεκριμένα πλαίσια (Zeichner & Liu, 2010: 68). Δεν υπάρχουν, υπό αυτή την έννοια, ιδεολογικά και πολιτικά ουδέτερες εκπαιδευτικές πρακτικές. Αντίθετα, η εκπαιδευτική πράξη αναδεικνύεται πρώτιστα σε ηθική πράξη (moral and ethical), προς έλεγχο και αμφισβήτηση από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και τους άλλους εμπλεκόμενους φορείς στην εκπαιδευτική διαδικασία (ό.π: 68). Οι ηθικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής πράξης αφορούν, για παράδειγμα, στο αν οι επιλεγμένες πρακτικές σέβονται το παιδί, αν η οργάνωση του περιεχομένου και των μαθησιακών τρόπων προκύπτει μέσα από την εξασφάλιση δημοκρατικών διαδικασιών που έχουν να κάνουν με τη συμμετοχή του παιδιού και αν ο εκπαιδευτικός διαφοροποιεί τη διδασκαλία του ανάλογα με το προφίλ των παιδιών, προκειμένου να δώσει ίσες ευκαιρίες. Επίσης, ο εκπαιδευτικός θεωρείται ότι κατέχει έναν ενεργητικό ρόλο στον προσδιορισμό των σκοπών και των διαδικασιών της εκπαίδευσης μέσω των προσωπικών του θεωριών, εμπειριών και προτιμήσεων (Ματσαγγούρας, 1998). Υπό αυτή την έννοια, ο στοχασμός εξασφαλίζει ευκαιρίες για τον εκπαιδευτικό να συνειδητοποιήσει τις προσωπικές του θεωρίες, να προσδιορίσει τα εκπαιδευτικά ζητήματα/καταστάσεις που τον απασχολούν, να θέσει ερωτήματα, να αναγνωρίσει τη σχέση ανάμεσα στις προσωπικές θεωρίες και τις

πρακτικές του και να στηρίζει εναλλακτικές λύσεις επιλέγοντας από ένα πλέγμα πιθανοτήτων.

Παρά την έμφαση που έχει δοθεί τα τελευταία χρόνια στην αναγκαιότητα ενίσχυσης του στοχασμού, η ικανότητα του τελευταίου δεν είναι δεδομένη. Συγκεκριμένα, έρευνες δείχνουν ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί δεν κατέχουν αυτονότητα τις ικανότητες για την επίτευξη του στοχασμού στην πράξη και δυσκολεύονται να στοχαστούν ακόμα και αν δεχτούν ορισμένη εκπαίδευση (Bain et. al., 2010: 172). Σημαντικό είναι επίσης ότι διαπιστώνεται μεγάλη διαφοροποίηση του επιπέδου του στοχασμού και των προβληματισμών που θέτουν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες στα ημερολόγιά τους, ξεκινώντας από μία απλή περιγραφή και φτάνοντας σε υψηλού επιπέδου επεξεργασμένο διάλογο με τον εαυτό τους, που ασχολείται με πολλές πτυχές του εκπαιδευτικού έργου (Bain, Ballantyne, Packer, Mills, 1999: 52).

Στην παρούσα εργασία διατυπώνεται μια πρόταση διδασκαλίας του στοχασμού σε υποψηφίους εκπαιδευτικούς, η οποία εφαρμόστηκε πειραματικά στο Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας το ακαδημαϊκό έτος 2009-2010, στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης των φοιτητριών. Παράλληλα, αξιολογείται ερευνητικά η χρησιμότητα της πρότασης και η συμβολή της στην ενίσχυση του στοχασμού των υποψηφίων εκπαιδευτικών. Η πρόταση αυτή προέκυψε μέσα από τη συνθετική αξιοποίηση των υπάρχουσών ερευνών και μελετών για το στοχασμό και την ανάγκη να ενισχύσουμε συστηματικά τη μάθηση των φοιτητριών μέσα από στοχαστικές διαδικασίες. Η εν λόγω εργασία περιγράφει συγκεκριμένα το πλαίσιο, τη δομή και το περιεχόμενο του ημερολογίου ως τύπου καταγραφών, τεκμηρίωσης, ερμηνείας και κριτικής του εκπαιδευτικού έργου. Το ημερολόγιο δομείται με τη χρήση συγκεκριμένων ερωτημάτων που στοχεύουν στην ενίσχυση του στοχασμού των υποψηφίων εκπαιδευτικών.

Ορισμός του στοχασμού

Παρά την έμφαση που έχει δοθεί τα τελευταία χρόνια στην ενίσχυση του στοχασμού, ο στοχασμός παραμένει μία προβληματική έννοια, μιας και δεν έχει οριστεί με ακρίβεια. Η ανάγκη για έναν σαφή ορισμό του στοχασμού προκύπτει από την

ανάγκη διδασκαλίας του και ενίσχυσής του στο πλαίσιο της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Από την άλλη, απαιτείται ένας ορισμός του στοχασμού που να μη συνιστά μία «συνταγή» ή ένα κλειστό ορισμό που δεν επιδέχεται αλλαγές, προκειμένου να μη μεταλλαχτεί η ίδια η έννοια του στοχασμού και μετατραπεί σε τεχνοκρατικό εργαλείο.

Ο στοχασμός έχει συνδεθεί με διαδικασίες, όπου το άτομο επιστρέφει σε μία θεωρία, εμπειρία ή πρακτική και την επανεξετάζει προκειμένου να αναγνωρίσει τις συνέπειές της. Έτσι, στοχασμό αποτελεί η ενεργητική, επίμονη και προσεκτική θεώρηση οποιασδήποτε αντίληψης ή μορφής γνώσης, αναδεικνύοντας παράλληλα τα θεμέλια στα οποία αυτές στηρίζονται και των συνεπειών που έχουν (Dewey, 1933: 9).

Μία επιπλέον διάσταση που προστίθεται στην αναγνώριση συσχετίσεων ανάμεσα σε πρακτικές και τις συνέπειές τους, η οποία οδηγεί στην κατανόηση των εκπαιδευτικών πρακτικών, είναι αυτή της κριτικής στάσης και της προσπάθειας αλλαγής τους. Έτσι, στοχασμό αποτελεί η περιγραφή μιας κατάστασης, η διερεύνηση των αρχικών υποθέσεων και κατανοήσεων γύρω από αυτήν και η επίμονη με μία ανοικτή και υπεύθυνη στάση κριτικής και επαναδόμησης της πρακτικής (Shön, 1983· Zeichner & Liston, 1987, 1996).

Ο στοχασμός θα μπορούσε εν τέλει να οριστεί, στο πλαίσιο της μελέτης μας, ως η ικανότητα των υποψηφίων εκπαιδευτικών να σκεφτούν το παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό τους έργο και το πλαίσιο στο οποίο αυτό συμβαίνει, σε μία προσπάθεια αναγνώρισης, επανεξέτασης και κριτικής των αντιλήψεων και πρακτικών τους, με στόχο την αλλαγή τους. Η διαδικασία του στοχασμού στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητας και του αποτελέσματος της εκπαίδευσης, αλλά και στη βελτίωση του ίδιου του εκπαιδευτικού.

Τα ημερολόγια ως μέσο ενίσχυσης της τεκμηρίωσης και του αναστοχασμού κατά την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών

Η διαπίστωση που προκύπτει από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας είναι ότι το ημερολόγιο αποτελεί κοινή στρατηγική σε πολλά προγράμματα αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών για την ενίσχυση του στοχασμού των φοιτητών και φοιτητριών⁵. Η χρήση των ημερολογίων ως μέσο αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών αναμένεται να προωθήσει την προσωπική κατανόηση του εκπαιδευτικού έργου, την κριτική σκέψη, τη συσχέτιση θεωρίας και πράξης, την ανάληψη της ατομικής ευθύνης και λογοδοσίας για τα εκπαιδευτικά δρώμενα, τη διαμόρφωση μιας προσωπικής θεωρίας για τη διδασκαλία και τη μάθηση και την επανεξέταση προηγούμενων γνώσεων και αντιλήψεων. Ουσιαστικά το ημερολόγιο ορίζεται ως «μία άσκηση στην οποία οι φοιτητές εκφράζουν γραπτώς την κατανόηση, την ανάλυση και την ανταπόκρισή τους σε ένα γεγονός, μια εμπειρία ή μια θεωρία» (Ballantyne & Packer, 1995).

Βέβαια, η χρήση του ημερολογίου έχει ερευνηθεί σε σχέση και με άλλες στρατηγικές, όπως η χορήγηση οδηγιών ύφους και διαδικασίας καταγραφής του και η παράλληλη ύπαρξη ανατροφοδότησης από επόπτες ή μέντορες κατά τη διάρκεια της Πρακτικής Άσκησης. Σε μία έρευνα όπου δόθηκαν στους φοιτητές οδηγίες για τη συγγραφή του ημερολογίου με διαφορετικό ύφος (εμπειρικό ή γνωστικό) και διαφορετική υποστήριξη (διάλογο με κάποιον κατά τη συγγραφή του ή ατομική αυτο-ανάλυση) δεν παρατηρήθηκαν διαφορές στο περιεχόμενο και στο επίπεδο του στοχασμού. Η χρήση του ημερολογίου αναγνωρίστηκε τόσο από τους εκπαιδευτές εκπαιδευτικών όσο και από τους ίδιους τους φοιτητές ανεξαρτήτως των παραπάνω μεταβλητών ως μία σημαντική και χρήσιμη εμπειρία στην προσπάθειά τους να μάθουν να διδάσκουν (Bain, Ballantyne, Packer, Mills, 1999). Άλλες έρευνες όμως έχουν δείξει ότι η ύπαρξη «ενός κριτικού φίλου», με τον οποίο ο φοιτητής εμπλέκεται σε διάλογο κατά τη διάρκεια της Πρακτικής του Άσκησης και της συγγραφής του ημερολογίου, αποτελεί μία σημαντική στρατηγική για την επίτευξη του στοχασμού

⁵ Από εδώ και πέρα θα χρησιμοποιείται είτε το θηλυκό είτε το αρσενικό γένος στο κείμενο.

στην πράξη (Hatton & Smith, 1995), γιατί διευκολύνει τη διαμόρφωση και διευκρίνιση των ιδεών του (Francis, 1995).

Ακόμα, το πλαίσιο χρήσης του ημερολογίου από την υποψήφια εκπαιδευτικό επηρεάζει το στοχασμό του στο πλαίσιο της Πρακτικής του/ης Άσκησης. Αν, για παράδειγμα, η φοιτήτρια γνωρίζει ότι μέσω αυτού θα αξιολογηθεί και ότι ο μόνος που θα το διαβάσει είναι ο υπεύθυνος της Πρακτικής Άσκησης, η λειτουργία του ημερολογίου απέχει από την υποστήριξη και ανάπτυξη της επαγγελματικής της γνώσης και συνδέεται με την αξιολόγησή της στο πλαίσιο των τυπικών υποχρεώσεων του εξαμήνου. Το ημερολόγιο στο συγκεκριμένο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης παρουσιάστηκε στις φοιτήτριες ως εργαλείο για την επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσω α) της συστηματικής καταγραφής και ανάλυσης της θεωρίας και της πρακτικής τους, β) της παρακολούθησης της πορείας της δικής τους και των παιδιών κατά τη διάρκεια της Πρακτικής Άσκησης και γ) του στοχασμού τους για όσα συνέβαιναν στην τάξη τους καθώς και των αλλαγών που προέκυπταν στις ίδιες και στα παιδιά κατά την πορεία ανάληψης του παιδαγωγικού και εκπαιδευτικού έργου. Ο στοχασμός αυτός σε ορισμένες περιπτώσεις προέκυπτε από το διάλογο με τη συμφοιτήτρια που παρακολουθούσε στο ίδιο νηπιαγωγείο. Η σύνοψη του διαλόγου αυτού καταγραφόταν στο ημερολόγιο. Η δομή και το περιεχόμενο του ημερολογίου εξηγήθηκε στις φοιτήτριες και δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην κριτική διάστασή του μέσα από παραδείγματα και ανατροφοδοτήσεις.

Έχει τονιστεί ότι το εφελτήριο για τον στοχασμό πάνω στην πράξη αποτελεί ακριβώς η προσωπική εμπειρία του φοιτητή και ό, τι τον απασχολεί στην Πρακτική του Άσκηση και, άρα, είναι μάλλον δύσκολο να ξεκινήσει ο φοιτητής να στοχάζεται ξεκινώντας από μια θεωρητική αφετηρία (Knowles, 1993). Υπό αυτή την έννοια, οι λόγοι για την πρόκληση του στοχασμού που συζητήσαμε με τις φοιτήτριες ήταν: ένα απρόσμενο γεγονός, μία αναποτελεσματική πρακτική, η εμπειρία από την υλοποίηση ενός πειραματισμού και η ανάγκη για εμβάθυνση στο γιατί επιλέγω το συγκεκριμένο τρόπο οργάνωσης και σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου και τι αποτελέσματα αυτός έχει. Έχοντας διευκρινίσει το πλαίσιο χρήσης του ημερολογίου και τους πιθανούς λόγους πρόκλησης του στοχασμού, παρουσιάζεται παρακάτω αναλυτικά η συγκεκριμένη πρόταση δομής και περιεχομένου του ημερολογίου, με κύριο εργαλείο τη χρήση των ερωτημάτων.

Η πρόταση οργάνωσης της δομής-περιεχομένου του ημερολογίου και του τρόπου ενίσχυσης του στοχασμού

- ***Η δομή του ημερολογίου και το είδος των καταγραφών***

Τα χαρακτηριστικά της δομής του ημερολογίου αφορούσαν στη διασφάλιση της συνεχούς πρόκλησης του στοχασμού των φοιτητριών καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος Πρακτικής Άσκησης. Υιοθετήσαμε το μοντέλο 3P (presage, process, product) του John Biggs (1989), που δίνει έμφαση στη διαδικασία της μάθησης παρά στην εκπαιδευτική πρακτική, γιατί μας ενδιέφερε να βοηθήσουμε τις φοιτήτριες να ορίσουν το περιεχόμενο και τη διαδικασία μάθησής τους στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης. Το μοντέλο αυτό αναλύεται στη φάση πριν την έναρξη (presage), κατά τη διαδικασία (process) και στο αποτέλεσμα (product) της μαθησιακής εμπειρίας. Την ίδια δομή στο ημερολόγιο προτείνει και ο Boud (2001) μέσω της ενθάρρυνσης των φοιτητών και φοιτητριών να στοχαστούν πριν τα γεγονότα της Πρακτικής Άσκησης (καταγραφή των προσδοκιών, του πλαισίου και των στρατηγικών μάθησης), κατά την Πρακτική Άσκηση και μετά τα γεγονότα που θα βιώσουν σ' αυτήν. Με αυτή τη λογική, η δομή του ημερολογίου ενίσχυε τον στοχασμό των φοιτητριών σε διαφορετικές φάσεις της Πρακτικής Άσκησης και με διαφορετικούς τρόπους.

Πίνακας 1: Η δομή του ημερολογίου και το περιεχόμενο των καταγραφών.

1. ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΕΝΑΡΞΗ ΤΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ

- *Καταγραφή των συναισθημάτων κατά την έναρξη της Πρακτικής Άσκησης.*
- *Απολογισμός του τι γνωρίζω και θα με βοηθήσει κατά την Πρακτική μου Άσκηση.*
- *Εντοπισμός των αδυναμιών που έχω και των δυσκολιών που νομίζω ότι θα συναντήσω.*
- *Προτεινόμενες στρατηγικές υπέρβασης των δυσκολιών και τρόποι κάλυψης των αναγκών που μπορώ να σκεφτώ ή να υποθέσω.*
- *Προσωπικοί στόχοι στο πλαίσιο ανάληψης παιδαγωγικού και εκπαιδευτικού έργου – προσδοκίες από την εμπειρία της Πρακτικής Άσκησης.*
- *Καταγραφή των τρόπων επίτευξης των στόχων (πλάνο/σχέδιο δράσης).*

2. ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ

Τεκμηριωμένη καταγραφή με βάση φύλλα παρατήρησης (αλληλεπιδράσεις παιδιών, παιδιών και νηπιαγωγού, τρόποι οργάνωσης του χώρου, του χρόνου, του εκπαιδευτικού προγράμματος στο νηπιαγωγείο, λεκτική αλληλεπίδραση κ.λπ.).

Σχεδιασμοί και κριτική ανάλυση του εκπαιδευτικού έργου σε ημερήσια και εβδομαδιαία βάση -καταγραφή του προφορικού διαλόγου με το ζευγάρι που παρακολουθεί και καταγραφή του στοχασμού που προέκυψε με βάση αυτόν τον διάλογο.

3. ΣΥΝΟΛΙΚΟΣ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΑΠΟΛΟΓΙΣΜΟΣ

Απαντήσεις σε συγκεκριμένα ερωτήματα που αφορούν στο στοχασμό σε τεχνοκρατικό, προσωπικό, πρακτικό και κριτικό επίπεδο του συνόλου της εμπειρίας των υποψηφίων εκπαιδευτικών κατά την Πρακτική τους Άσκηση.

Τέλος, εκτός από τις δομημένες καταγραφές με βάση τα ερωτήματα, οι φοιτήτριες είχαν την ευκαιρία να καταγράψουν σημαντικά γι' αυτές γεγονότα σε ελεύθερες καταγραφές στο ημερολόγιό τους.

- ***Το περιεχόμενο του ημερολογίου σε σχέση με το είδος του στοχασμού***

Έχουν διατυπωθεί διαφορετικές προτάσεις για τα είδη του στοχασμού (Ματσαγγούρας, 1998· La Boskey, 1993· Sparks-Langer, 1992· Schon, 1983· Valli, 1993· van Manen, 1977· Zeichner & Liston, 1996). Ορισμένες ταξινομήσεις του είδους του στοχασμού έχουν σχέση με το πότε αυτός συμβαίνει. Για παράδειγμα, αν συμβαίνει κατά τη διάρκεια (in action) ή μετά (on action) την εκπαιδευτική πράξη (Shön, 1983). Η καταγραφή του ημερολογίου αφορούσε στο στοχασμό μετά την εκπαιδευτική πράξη.

Οι περισσότερες όμως ταξινομήσεις του είδους του στοχασμού εστιάζουν στο σε τι στοχάζεται κανείς. Παρά τις επιμέρους διαφορές σ' αυτές τις ταξινομήσεις

παρατηρούμε τέσσερα κυρίαρχα είδη στοχασμού που επαναλαμβάνονται ως επί το πλείστον. Αυτά μπορούν να συνοψιστούν στο στοχασμό που αφορά στο τεχνοκρατικό, στο προσωπικό, στο πρακτικό και στο κριτικό επίπεδο (Καλαϊτζοπούλου, 2000). Ο στοχασμός στο τεχνοκρατικό επίπεδο αφορά σε θέματα που έχουν να κάνουν με την οργάνωση και διαχείριση του εκπαιδευτικού έργου, τη δομή και το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων, την αξιοποίηση των μεθόδων, τη διαχείριση του χρόνου, της λεκτικής αλληλεπίδρασης και την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 1998). Ενδεικτικά αναφέρονται στον πίνακα 2, ορισμένες ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν για την ενίσχυση του στοχασμού στο τεχνοκρατικό επίπεδο, σε διαφορετικές φάσεις της εμπειρίας των φοιτητριών κατά την Πρακτική τους Άσκηση.

Πίνακας 2: Παραδείγματα ενίσχυσης του στοχασμού στο τεχνοκρατικό επίπεδο.

○ ΠΡΙΝ

Τι τρόπους εργασίας σκέφτομαι να επιλέξω στην Πρακτική μου Άσκηση;

○ ΚΑΤΑ

Έχω πλούσιες δραστηριότητες και ποικιλία μεθόδων στις σημερινές μου δραστηριότητες;

○ ΜΕΤΑ

Εφάρμοσα σύγχρονες στρατηγικές οργάνωσης της μαθησιακής δραστηριότητας των παιδιών;

Ο στοχασμός σε προσωπικό επίπεδο εστιάζει στον εαυτό και αναφέρεται σε προσωπικές εμπειρίες, συναισθήματα και εκτιμήσεις των αλλαγών που συνέβησαν σε αυτόν πριν, κατά και μετά την Πρακτική Άσκηση. Ενδεικτικά αναφέρονται στον πίνακα 3, ορισμένες ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν για την ενίσχυση του στοχασμού στο προσωπικό επίπεδο, σε διαφορετικές φάσεις της εμπειρίας των φοιτητριών κατά την Πρακτική τους Άσκηση.

Πίνακας 3: Παραδείγματα ενίσχυσης του στοχασμού στο προσωπικό επίπεδο.

○ ΠΡΙΝ

Με ποια συναισθήματα ξεκινώ την Πρακτική μου Άσκηση;

○ ΚΑΤΑ

Σκέψου ένα σημαντικό γεγονός που παρατήρησες σήμερα και περιέγραψε το. Σκέψου σε τι και πόσο σε βοήθησε να μάθεις/κερδίσεις κάτι σε σχέση με τον εαυτό σου (π.χ. πόσο τα καταφέρνω, πόσο μου αρέσει αυτό που κάνω, πόσο έχω αλλάξει...).

○ ΜΕΤΑ

Πώς βλέπω τον εαυτό μου ως νηπιαγωγό μετά την εμπειρία μου στην πρακτική;

Πόσο έτοιμη νιώθω να αναλάβω παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό έργο και γιατί;

Τι συναισθήματα ανέπτυξα στη διάρκεια της Πρακτικής μου Άσκησης, γιατί και πώς τα διαχειρίστηκα;

Ο στοχασμός σε πρακτικό επίπεδο επικεντρώνεται στη συσσωρευμένη γνώση και εμπειρία που αφορά στην άσκηση του επαγγέλματος και εκφράζεται μέσα από γενικές διατυπώσεις του τι πρέπει να κάνει κανείς για να ασκήσει με επιτυχία το επάγγελμά του. Ενδεικτικά αναφέρονται στον πίνακα 4, ερωτήσεις για την ενίσχυση του στοχασμού στο πρακτικό επίπεδο, σε διαφορετικές φάσεις της εμπειρίας των φοιτητριών κατά την Πρακτική τους Άσκηση.

Πίνακας 4: Παραδείγματα ενίσχυσης του στοχασμού στο πρακτικό επίπεδο.

○ ΠΡΙΝ

Τι από όλα αυτά που έχω μάθει, μπορώ να κάνω κ.λπ. που μπορεί να με βοηθήσει;

Τι χρειάζεται ακόμα να μάθω / γνωρίσω;

○ ΚΑΤΑ

Τι έμαθα από τη σημερινή μου εμπειρία που μπορώ να χρησιμοποιήσω στη συνέχεια;

○ ΜΕΤΑ

Ποιες ήταν οι καλές πρακτικές που θα κρατήσω και γιατί;

Ποιες ήταν οι κακές πρακτικές που δε θα επαναλάβω και γιατί;

Τέλος, ο κριτικός στοχασμός επικεντρώνεται στο ευρύτερο πλαίσιο της διδακτικής πράξης, συζητά ευρύτερες πεποιθήσεις που συνδέονται με τους σκοπούς της εκπαίδευσης, αμφισβητεί επιλογές και πρακτικές και αναδεικνύει τις ηθικές και δεοντολογικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής πράξης. Ενδεικτικά αναφέρονται στον πίνακα 5, ερωτήσεις για την ενίσχυση του στοχασμού στο κριτικό επίπεδο, σε διαφορετικές φάσεις της εμπειρίας των φοιτητριών κατά την Πρακτική τους Άσκηση.

Πίνακας 5: Παραδείγματα ενίσχυσης του στοχασμού στο κριτικό επίπεδο.

○ ΠΡΙΝ

Τι στόχους θέτω στην Πρακτική μου Άσκηση;

○ ΚΑΤΑ

Πόσο χρόνο διαθέτω προκειμένου να γνωρίσω και να ακούσω τα παιδιά της τάξης;

Πώς επιλέγω το τι είναι σημαντικό για τα παιδιά να μάθουν;

Οργανώνω δραστηριότητες που έχουν νόημα για τα παιδιά;

○ ΜΕΤΑ

Αντιμετώπισα τα παιδιά σαν μια ομοιογενή ομάδα ή προσπάθησα να διαφοροποιήσω τις ενέργειές μου ανάλογα με τη ιδιαιτερότητα του καθενός;

Αιτιολογώ την απάντησή μου και αναφέρω αντίστοιχα παραδείγματα.

Δεν αρκεί όμως η ενίσχυση του εύρους του στοχασμού, δηλαδή ο εμπλουτισμός των θεμάτων και των κατευθύνσεων πάνω στα οποία κανείς στοχάζεται. Ερευνητές έχουν διαπιστώσει ότι ο εκπαιδευτικός δεν ενεργοποιεί πάντα τις ίδιες γνωστικές λειτουργίες όταν στοχάζεται πάνω στην πράξη. Οι ανώτερες γνωστικές λειτουργίες όπως η συσχέτιση, η εξήγηση, η εναλλακτική πρόταση, η γενίκευση και η κριτική διαφοροποιούνται από την απλή περιγραφή γεγονότων ή την απλή αναφορά τους στην προσπάθεια στοχασμού του εκπαιδευτικού πάνω στην πράξη. Η υπόθεση πίσω

από την προσπάθεια ιεράρχησης του είδους του στοχασμού είναι ότι ανάλογα με την ενέργεια που επιλέγει ο εκπαιδευτικός όταν στοχάζεται δημιουργούνται άλλου είδους ευκαιρίες για επαγγελματική μάθηση. Η διερεύνηση λοιπόν των διαδικασιών σκέψης και των ενεργειών που επιλέγει ένας εκπαιδευτικός, όταν στοχάζεται, οδήγησε τους ερευνητές στη δημιουργία διαφορετικών επιπέδων στοχασμού που παρουσιάζονται με τη μορφή ιεραρχικής κλίμακας, όπως θα δείξουμε στο επόμενο υποκεφάλαιο.

- ***Η χρήση των ημερολογίων για την ενίσχυση του στοχασμού των υποψηφίων εκπαιδευτικών***

Η συζήτηση για τη διαφοροποίηση του στοχασμού έχει ως στόχο να ενισχύσει τις δυνατότητες των υποψηφίων εκπαιδευτικών να ξεπεράσουν μία επιφανειακού τύπου περιγραφή της εμπειρίας τους και να προχωρήσουν σε συσχετίσεις ανάμεσα σε γεγονότα, εξηγήσεις και γενικεύσεις που μετασχηματίζουν την υπάρχουσα εμπειρία σε γνώση (Bain et. al., 1999· Biggs, 1999· Moon, 1999). Στις κλίμακες αξιολόγησης του στοχασμού, θεωρείται σημαντική η ικανότητα των φοιτητών να αμφισβητούν υπάρχουσες πρακτικές και να λαμβάνουν υπόψη τους τις ηθικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής πράξης, όπως αυτές διαφαίνονται στο αξιακό πλαίσιο της διδασκαλίας (Zeichner & Liston, 1996). Επίσης, η επίτευξη ανώτερων επιπέδων στοχασμού συνδέεται με την ικανότητα να ερμηνεύει κανείς τις προσωπικές του εμπειρίες όχι βάσει παραδοσιακών αντιλήψεων και προσωπικών θεωριών, αλλά τεκμηριώνοντας τις γενικεύσεις του βάσει επιστημονικών θεωριών (Sparks-Langer, 1992). Τέλος, η διαφοροποίηση των επιπέδων στοχασμού που παρατηρήσαμε σε υπάρχουσες κλίμακες, αφορούν στη διάκριση ανάμεσα στις συγκεκριμένες (concrete) εμπειρίες και στην προσπάθεια αφαίρεσης από τα γεγονότα (Kolb, 1984). Με αυτή την έννοια, όταν οι φοιτήτριες περιγράφουν γεγονότα ή τα ονοματίζουν, η σκέψη τους δεν προχωρά στην εξήγηση ή την ερμηνεία αυτών και έτσι περιορίζονται στις συγκεκριμένες διαστάσεις ενός γεγονότος. Όταν όμως επεξηγούν και κατανοούν ένα γεγονός, μέσα από διαδικασίες συσχέτισης, εξήγησης και γενίκευσης, οι φοιτητές προβαίνουν σε μία διαδικασία αφαίρεσης μέσα από τη διατύπωση κρίσης ή προσωπικής θεωρίας που ξεπερνά το συγκεκριμένο γεγονός.

Παρά τις διαφορές ανάμεσα στις κλίμακες αξιολόγησης των επιπέδων του στοχασμού, παρατηρούμε ότι τα χαμηλότερα επίπεδα ξεκινούν από μία επιφανειακή προσέγγιση και φτάνουν σε υψηλού επιπέδου μετασχηματισμούς της πράξης σε θεωρία (Biggs, 1999). Οι γνωστικές λειτουργίες που εμπλέκονται με επιφανειακού τύπου προσεγγίσεις είναι η περιγραφή ή η αναφορά σε γεγονότα που δε συσχετίζονται μεταξύ τους, ενώ, οι υψηλού επιπέδου γνωστικές λειτουργίες αναδεικνύουν τη συσχέτιση μεταξύ των γεγονότων, την επιχειρηματολογία, την εξήγηση, την πρόταση εναλλακτικών λύσεων και τη γενίκευση, όπου η προσωπική εμπειρία και η πρακτική μετασχηματίζονται σε προσωπική θεωρία. Έχοντας υπόψη τα διαφορετικά επίπεδα του στοχασμού, η διατύπωση των ερωτήσεων που επιλέξαμε να καθοδηγήσουν τη συγγραφή του ημερολογίου από τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς, σχεδιάστηκε, έτσι ώστε να επιδιώκεται εκτός από την περιγραφή και τον εντοπισμό ενός γεγονότος και η συσχέτιση των γεγονότων ή η εξήγηση, η ερμηνεία συγκεκριμένων περιστατικών σε συνδυασμό με την αιτιολόγηση, η διατύπωση εναλλακτικών προτάσεων και η γενίκευση μόνη της ή σε συνδυασμό με την αιτιολόγηση. Η διατύπωση των ερωτήσεων με το συγκεκριμένο τρόπο δεν ήταν όμως σίγουρο ότι θα ενίσχυε υψηλά επίπεδα στοχασμού. Μας ενδιέφερε λοιπόν, πέρα από τη δημιουργία ενός εργαλείου ενίσχυσης του στοχασμού και η ερευνητική τεκμηρίωσή του μέσω της αξιολόγησης των απαντήσεων των φοιτητριών στα συγκεκριμένα ερωτήματα στο ημερολόγιό τους.

Συνοψίζοντας, στη συγκεκριμένη έρευνα μάς ενδιέφερε να μελετήσουμε τα αποτελέσματα από τη χρήση των ημερολογίων με τη συγκεκριμένη δομή και περιεχόμενο (ερωτήματα σε σχέση τόσο με τα διαφορετικά είδη του στοχασμού, όσο και με τα διαφορετικά επίπεδα του στοχασμού). Ο σκοπός της έρευνας ήταν λοιπόν να ανιχνεύσει την επίδραση του περιεχομένου και της μορφής των ερωτήσεων που τέθηκαν στο ημερολόγιο των φοιτητριών στην ενίσχυση ανώτερων επιπέδων στοχασμού των υποψηφίων εκπαιδευτικών. Λόγω του μικρού δείγματος και της πιλοτικής αυτής πρώτης προσπάθειας, επιδιώκεται μία καταρχήν διερεύνηση και όχι η γενίκευση των αποτελεσμάτων. Πιο συγκεκριμένα, το βασικό ερευνητικό ερώτημα ήταν: «μπορούν συγκεκριμένα ερωτήματα να ενισχύσουν υψηλά επίπεδα στοχασμού των υποψηφίων εκπαιδευτικών και αν ναι, ποια είδη ερωτήσεων είναι πιο αποτελεσματικά;».

Η ερευνητική διαδικασία

Στην παρούσα έρευνα, έγινε προσπάθεια συσχέτισης του είδους της ερώτησης με την ενίσχυση ανώτερων επιπέδων στοχασμού των υποψηφίων εκπαιδευτικών. Ο τρόπος διατύπωσης της κάθε ερώτησης του ημερολογίου είχε ως σκοπό, όπως αναφέραμε, να ενθαρρύνει την εκάστοτε υποψήφια εκπαιδευτικό να προβεί σε μια συγκεκριμένη ενέργεια, η οποία θα ευνοούσε το στοχασμό της.

Ανάλογα με την ενέργεια που προωθούσε η κάθε ερώτηση, προέκυψαν 10 είδη ερωτήσεων που συνήθως συνδύαζαν παραπάνω από μία γνωστικές διαδικασίες:

- 1) Αξιολόγηση – Αιτιολόγηση – Εναλλακτική πρόταση,
- 2) Αξιολόγηση – Αιτιολόγηση – Παραδείγματα,
- 3) Αξιολόγηση – Αιτιολόγηση,
- 4) Αξιολόγηση,
- 5) Εναλλακτική Πρόταση,
- 6) Αξιολόγηση – Αιτιολόγηση – Παραδείγματα – Εναλλακτική Πρόταση,
- 7) Γενίκευση,
- 8) Περιγραφή διαδικασίας – Περιγραφή αλλαγής,
- 9) Γενίκευση – Αιτιολόγηση και
- 10) Αξιολόγηση – Παραδείγματα – Αιτιολόγηση – Εναλλακτική Πρόταση – Παραδείγματα.

Μετά τη συλλογή των απαντήσεων των φοιτητριών στα ερωτήματα που τους τέθηκαν, έγινε η αξιολόγησή τους. Πιο συγκεκριμένα, η αξιολόγηση έγινε με βάση μία κλίμακα που διαμορφώσαμε, προσπαθώντας να αξιοποιήσουμε τις υπάρχουσες προτάσεις που διατυπώνουν εξελικτικά στάδια ή επίπεδα στοχασμού, όπως αυτές διατυπώθηκαν παραπάνω. Αναλυτικότερα, στην κλίμακα του στοχασμού στην παρούσα έρευνα αναπτύχθηκε μία σειρά τεσσάρων (4) επιπέδων, ξεκινώντας από την περιγραφή, προχωρώντας στη συσχέτιση – εξήγηση, έπειτα στη γενίκευση και τέλος στην κριτική θεώρηση του εκπαιδευτικού έργου. Το κάθε επίπεδο διακρίθηκε σε επιμέρους επίπεδα με βάση την ανάλυση των καταγραφών των υποψηφίων εκπαιδευτικών στα ημερολόγια. Συγκεκριμένα, προσπαθήσαμε να κωδικοποιήσουμε στην αρχή πιλοτικά τις ημερολογιακές καταγραφές, να τις αντιστοιχίσουμε στα επίπεδα της κλίμακας του στοχασμού και να δημιουργήσουμε επιμέρους επίπεδα, προκειμένου να μη χαθούν οι διαφοροποιήσεις στον τρόπο της ημερολογιακής καταγραφής. Για τη διευκόλυνση της ανάλυσης των δεδομένων τηρήθηκε ο αύξων

αριθμός (1, 2, 3, 4...) στην ιεραρχία των επιμέρους επιπέδων. Παρακάτω παρουσιάζονται όλα τα επίπεδα κωδικοποίησης του στοχασμού και αντιστοιχούνται στα επίπεδα των θεωρητικών προτάσεων άλλων ερευνητών:

A) Περιγραφή

1) Απλή περιγραφή / αναφορά γεγονότων. Ο εκπαιδευτικός προβαίνει σε απλή περιγραφή, αναφορά και επανάληψη με ελάχιστο μετασχηματισμό χωρίς επιπλέον παρατηρήσεις ή γνώσεις (2^ο επίπεδο Sparks – Langer, 1992, 1^ο επίπεδο Bain et al., 1999).

2) Απλή περιγραφή / αναφορά γεγονότων με χρήση όρων. Ο εκπαιδευτικός περιγράφει τα γεγονότα με τη χρήση κατάλληλων όρων (3^ο επίπεδο Sparks – Langer, 1992).

B) Συσχέτιση – Εξήγηση

3) Συσχέτιση των γεγονότων αλλά δεν αναγνωρίζεται η σημασία της συσχέτισης – απλώς αναφέρεται. Ο εκπαιδευτικός προσδιορίζει, κατανοεί και προβαίνει σε απλές και προφανείς συνδέσεις, των οποίων η σημασία δε γίνεται αντιληπτή (2^ο επίπεδο Biggs, 1999).

4) Συσχέτιση γεγονότων και κατανόηση της συσχέτισης. Ο εκπαιδευτικός κατανοεί την κύρια ιδέα, περιγράφει, απαριθμεί και μπορεί να κάνει μια σειρά συνδέσεων, αλλά οι μετα-συνδέσεις μεταξύ τους, όπως είναι η σημασία τους για το σύνολο χάνονται (3^ο στάδιο Biggs, 1999). Επίσης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να εξηγεί με βάση παραδοσιακές αντιλήψεις ή προσωπικές εμπειρίες και εκτιμήσεις (4^ο επίπεδο Sparks-Langer, 1992).

5) Συσχέτιση γεγονότων και παρουσίαση εναλλακτικών λύσεων για τη συγκεκριμένη περίπτωση. Ο εκπαιδευτικός είναι πλέον σε θέση να εκτιμήσει τη σημασία των μερών σε σχέση με το σύνολο, συσχετίζει τις θεωρητικές αρχές, προβαίνει σε εφαρμογές πάνω σε συγκεκριμένα προβλήματα, εξηγεί, επιχειρηματολογεί και συσχετίζει γεγονότα / καταστάσεις (4^ο επίπεδο Biggs, 1999).

6) Εξήγηση και τεκμηρίωση με βάση τη θεωρία (στοιχεία – παραδείγματα). Ο εκπαιδευτικός εξηγεί τα γεγονότα / καταστάσεις βάσει θεωρητικών αρχών (5^ο στάδιο Sparks – Langer, 1992).

Γ) Γενίκευση

7) Διατύπωση της προσωπικής θεωρίας και γενικών αρχών της εκπαιδευτικής διαδικασίας βασισμένη στη συγκεκριμένη εμπειρία (πετυχημένη ή αποτυχημένη πρακτική). Ο εκπαιδευτικός κάνει συνδέσεις όχι μόνο μέσα στον εκάστοτε θεματικό τομέα, αλλά και πέραν αυτού, κάνει υποθέσεις, είναι σε θέση να γενικεύσει και να μεταφέρει παραπέρα τις αρχές και τις ιδέες στις οποίες βασίζεται στη συγκεκριμένη περίπτωση, στοχάζεται και εφαρμόζει προτάσεις σε ευρύτερα προβλήματα (5^ο επίπεδο Biggs, 1999).

8) Διατύπωση της προσωπικής θεωρίας και γενικών αρχών ως αποτέλεσμα υψηλού επιπέδου συλλογισμού (υποθέσεις, συσχέτιση θεωρίας και πράξης). Ο εκπαιδευτικός προβαίνει σε υψηλό επίπεδο σκέψης, επιχειρεί την εφαρμογή και γενίκευση της γνώσης, εξάγει γενικές αρχές και διατυπώνει την προσωπική του θεωρία και σχεδιάζει το μετέπειτα εκπαιδευτικό του έργο βάσει των στοχασμών του (4^ο & 5^ο επίπεδο Bain et al., 1999).

Δ) Κριτική

9) Διατύπωση κριτικής και προτάσεων για τους σκοπούς της εκπαίδευσης και τις εκπαιδευτικές πρακτικές με βάση προβληματισμούς που αφορούν στο αξιακό πλαίσιο. Ο εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψη το σχολικό αλλά και το ευρύτερο πλαίσιο της εκπαίδευσης στον προβληματισμό και στην κριτική του (6^ο και 7^ο επίπεδο Sparks – Langer, 1992).

10) Διατύπωση κριτικής και τεκμηρίωση αντλώντας από την επιστημονική θεωρία.

11) Διατύπωση κριτικής και προτάσεις.

12) Όλα τα παραπάνω (9, 10 & 11).

Μετά την ανάλυση των δύο πρώτων ημερολογίων διαπιστώθηκε 90% συμφωνία στις αξιολογήσεις ανάμεσα στις δύο ερευνήτριες (συγγραφείς του άρθρου) και μετά από συζήτηση, επιτεύχθηκε 100% συμφωνία. Για να εξετάσουμε αν η

ερώτηση ενίσχυσε το στοχασμό, καταγράψαμε τόσο τη μικρότερη όσο και τη μεγαλύτερη τιμή στην κλίμακα που αντιστοιχούσαν οι απαντήσεις των φοιτητριών στη συγκεκριμένη ερώτηση, όσο και το μέσο όρο των τιμών που αντιστοιχούσαν οι απαντήσεις των 12 φοιτητριών. Ο μέσος όρος παρουσιάζεται ως ενδεικτική τιμή προκειμένου να μας βοηθήσει να έχουμε μια γενικότερη εικόνα του τρόπου με τον οποίο κάθε ερώτηση ενίσχυσε το στοχασμό των φοιτητριών. Με αυτή τη διαδικασία εντοπίσαμε ποιες ερωτήσεις ήταν πιο αποτελεσματικές στην επίτευξη υψηλών επιπέδων στοχασμού των φοιτητριών.

Το δείγμα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα υλοποιήθηκε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Δυτικής Μακεδονίας, το εαρινό εξάμηνο (8^ο) του ακαδημαϊκού έτους 2009-2010 στα πλαίσια της Πρακτικής Άσκησης. Την ερευνητική ομάδα αποτέλεσαν 12 τεταρτοετείς φοιτήτριες. Τα κριτήρια επιλογής του δείγματος ήταν η ικανότητα σχεδιασμού και η αποτελεσματικότητα της υλοποίησης των προγραμμάτων τους κατά την Πρακτική τους Άσκηση καθώς και η βαθμολογία τους σ' αυτήν. Επιλέξαμε, δηλαδή, 12 φοιτήτριες που είχαν διαφοροποιημένη επίδοση στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο νηπιαγωγείο αλλά και διαφορετική τελική βαθμολογία (από έξι [6] μέχρι δέκα [10]), προκειμένου να δούμε αν και ποιο είδος ερωτήσεων ενίσχυε αδιαφοροποίητα υψηλά επίπεδα στοχασμού σε όλες τις φοιτήτριες.

Αποτελέσματα της έρευνας

Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι διαφορετικά είδη ερωτήσεων ενίσχυαν το στοχασμό των φοιτητριών ανάλογα με τη διάσταση του εκπαιδευτικού έργου που καλούνταν να ξανασκεφτούν και να συζητήσουν κάθε φορά. Γι' αυτό, στον πίνακα 6 παρουσιάζουμε ξεχωριστά ποια είδη ερωτήσεων ενίσχυαν το στοχασμό των φοιτητριών σε διαφορετικά είδη στοχασμού (τεχνοκρατικό, προσωπικό, πρακτικό και κριτικό). Πιο συγκεκριμένα, στον πίνακα 6 αναφέρουμε τη χαμηλότερη και την υψηλότερη τιμή που είχαν οι αξιολογήσεις των απαντήσεων των φοιτητριών στις συγκεκριμένες ερωτήσεις καθώς και το μέσο όρο της αξιολόγησής τους με βάση τα επίπεδα της κλίμακας στοχασμού που περιγράψαμε παραπάνω.

Οι ερωτήσεις που ενίσχυσαν υψηλότερα επίπεδα στοχασμού στο τεχνοκρατικό επίπεδο ήταν αυτές που ζητούσαν από τις φοιτήτριες να αξιολογήσουν την επιτυχία των στόχων τους, της οργάνωσης του εκπαιδευτικού έργου κ.λπ. και στη συνέχεια να εισηγηθούν εναλλακτικές προτάσεις. Η μικρότερη τιμή σ' αυτή τη μορφή ερώτησης ήταν 4 και η ανώτερη 9, ενώ ο μέσος όρος ήταν 6.75. Επίσης, σημαντικό ρόλο στην επίτευξη του στοχασμού στο τεχνοκρατικό επίπεδο είχαν οι ερωτήσεις που ζητούσαν από τις φοιτήτριες όχι μόνο να αξιολογήσουν την επίτευξη ή μη μιας διάστασης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και να αιτιολογήσουν την αξιολόγησή τους, να επιλέξουν παραδείγματα από την πρακτική τους που τεκμηριώναν την αξιολόγησή τους και να προτείνουν μία εναλλακτική λύση. Η μικρότερη τιμή σ' αυτήν την μορφή ερώτησης ήταν 4 και η ανώτερη 11, ενώ ο μέσος όρος ήταν 6.75. Παρόμοιο αποτέλεσμα είχαν οι ερωτήσεις που εκτός από την αξιολόγηση ζητούσαν από τις φοιτήτριες να συσχετίσουν αποτελεσματικές και μη πρακτικές και να προτείνουν εναλλακτικές λύσεις.

Χαρακτηριστικά παραδείγματα στοχασμού σε τεχνοκρατικό επίπεδο που ξεπερνάει το 2^ο επίπεδο (Συσχέτιση – Εξήγηση) και προσεγγίζει το 3^ο επίπεδο (Γενίκευση) αποτελεί η **11^η Ερώτηση**: «Τι έχω να προτείνω για τη βελτίωση του τρόπου λεκτικής επικοινωνίας μου με τα παιδιά στο μέλλον;».

Απάντηση: «Κατά την άποψή μου, είχα μια καλή πρώτη επικοινωνία με τα παιδιά αυτής της ηλικίας, αλλά ίσως θα ήταν καλύτερο από εδώ και πέρα να μην έχω τόσο καθοδηγητικό ρόλο και να αφήνω τα παιδιά να δίνουν την πορεία που θέλουν στη συζήτηση και κατ' επέκταση στην υπόλοιπη δραστηριότητα. Δεν θα πρέπει να με φοβίζει αυτή η αλλαγή του σχεδιασμού του προγράμματος, αλλά να εμπνέομαι από τις ιδέες των παιδιών» (υποψήφια εκπαιδευτικός 12).

Καθώς και η **12^η Ερώτηση**: «Πόσο αποτελεσματική ήμουν στην ενίσχυση της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των παιδιών; Γιατί; Δίνω ένα θετικό και ένα αρνητικό παράδειγμα. Τι έχω να προτείνω σε σχέση με τα παραπάνω για τη βελτίωση του τρόπου ενίσχυσης της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των παιδιών στη μελλοντική μου δράση;».

Απάντηση: «Κατά τη διάρκεια της Πρακτικής μου Άσκησης ενίσχυσα την κριτική και δημιουργική σκέψη των παιδιών, γιατί με βάση κατάλληλα υλικά και

την κατάλληλη οργάνωση της δραστηριότητας, τα παιδιά συζήτησαν, προβληματίστηκαν, εξέφρασαν απόψεις και πρότειναν λύσεις για ιδιαίτερα ευαίσθητα θέματα κι αυτό με ικανοποίησε σε μεγάλο βαθμό.

Θετικό παράδειγμα: Στη συζήτηση με αφορμή φυλλάδια της Actionaid, που έδειχναν μαθητές σε σχολεία, καθώς και τη φωτογραφία του υιοθετημένου από την οικογένειά μου κοριτσιού, τα νήπια έδειξαν πολύ μεγάλο ενδιαφέρον, περιέγραψαν ό,τι έβλεπαν, συζήτησαν για την κατάσταση των φτωχών χωρών και πρότειναν λύσεις για τη βοήθεια τους. Επίσης εξέφρασαν απόψεις για το θέμα της αναδοχής παιδιού.

Αρνητικό παράδειγμα: Όταν πρότεινα στα παιδιά να βγάλουμε τους πάγκους της παρεούλας και δέχτηκαν δεν σκέφτηκα να τους αφήσω να κρίνουν το χώρο της παρεούλας και να προτείνουν διάφορες απόψεις για το πώς να τον τροποποιήσουμε. Κατά τη μελλοντική μου δράση θα ενισχύω όσο γίνεται περισσότερο την κριτική και δημιουργική σκέψη των παιδιών προβληματίζοντας και ενθαρρύνοντάς τα να εκφράζουν σκέψεις και απόψεις» (υποψήφια εκπαιδευτικός 3).

Μικρότερη συμβολή ως προς το στοχασμό σε τεχνοκρατικό επίπεδο είχαν οι ερωτήσεις που ζητούσαν από τις φοιτήτριες μόνο να αξιολογήσουν και να περιγράψουν μία κατάσταση (π.χ. ερώτηση 8^η ή 10^η).

Σε σχέση με τον στοχασμό σε προσωπικό και πρακτικό επίπεδο, οι ερωτήσεις που πέτυχαν μεγαλύτερες τιμές στην κλίμακα αξιολόγησης ήταν αυτές που απαιτούσαν γενίκευση της προσωπικής και πρακτικής γνώσης που απέκτησαν οι φοιτήτριες αλλά και αιτιολόγηση – τεκμηρίωση αυτής της γνώσης. Οι ερωτήσεις αυτές ενθάρρυναν τις υποψήφιες εκπαιδευτικούς όχι μόνο να διατυπώσουν τις προσωπικές τους θεωρίες και γενικές αρχές βασισμένες στην εκάστοτε εμπειρία, αλλά να προβούν και σε υψηλού επιπέδου συλλογισμούς (π.χ. υποθέσεις και συσχετίσεις θεωρίας και πράξης), φτάνοντας έτσι στο 3^ο επίπεδο (Γενίκευσης) της κλίμακας του εκπαιδευτικού στοχασμού.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα πρακτικού στοχασμού, που το βάθος του ξεπερνάει το 2^ο επίπεδο (Συσχέτιση – Εξήγηση) και τείνει στο 3^ο επίπεδο (Γενίκευση)

αποτελεί η **21^η Ερώτηση**: «Ποιες ήταν οι καλές πρακτικές που θα κρατήσω και γιατί;».

Απάντηση: «Οι καλές πρακτικές που χρησιμοποίησα στην Πρακτική μου Άσκηση και θα κρατήσω είναι πρώτα απ' όλα η αλληλεπίδρασή μου με τα νήπια και μέσω αυτής η ανατροφοδότηση, οι ανοιχτές και σαφείς ερωτήσεις, η χρήση του πρώτου πληθυντικού, ο χρόνος που έδινα στα παιδιά να σκεφτούν να απαντήσουν, η ανακατασκευή ερωτήσεων όταν τα παιδιά δεν απαντούν, η επιμονή στους κανόνες και η προτροπή προς τα παιδιά να εκφραστούν και να μιλούν δυνατά, η ομαδοσυνεργατική μάθηση, η βιωματική μάθηση, οι δραστηριότητες με σκοπό την ενίσχυση της κριτικής και δημιουργικής τους σκέψης, ο έπαινος, η εργασία σε μεικτές ομάδες ή ζευγάρια διαφορετικού φύλου. Θεωρώ ότι με όλα τα παραπάνω δημιουργείται ένα άψογο επικοινωνιακό κλίμα, τα παιδιά νιώθουν μέλη της ομάδας, συμμετέχουν ενεργά και ενισχύεται η ολόπλευρη ανάπτυξή τους» (υποψήφια εκπαιδευτικός 3).

Ανάλογο παράδειγμα εμφανίζεται και με την **22^η Ερώτηση**: «Ποιες ήταν οι κακές πρακτικές που δεν θα επαναλάβω και γιατί;».

Απάντηση: «Σαν κακή πρακτική θεωρώ ότι ήταν η συζήτηση που έκανα στην παρευόλα όπου, επειδή ήθελα να τους δώσω να καταλάβουν τι θα κάνουμε και πώς, μιλούσα μόνο εγώ και τα παιδιά όπως ήταν λογικό βαρέθηκαν. Έτσι τις επόμενες μέρες έδινα περισσότερο το λόγο στα παιδιά και η ώρα στην παρευόλα ήταν ακριβώς όση έπρεπε. Επίσης, μία άλλη κακή πρακτική που προσπάθησα να την αλλάξω κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μου και θα προσπαθήσω να μην ξανακάνω στη πορεία, είναι να οργανώσω μία δραστηριότητα χωρίς να λάβω υπόψη μου τα ενδιαφέροντα των παιδιών και χωρίς να εμπλέξω τις προτάσεις τους στη διεξαγωγή της, διότι, πέραν του ότι τα παιδιά δε θα ενδιαφερθούν, δε θα πετύχει κιάλας» (υποψήφια εκπαιδευτικός 8).

Ακολουθεί απάντηση υποψήφιας εκπαιδευτικού στην **20^η ερώτηση**, η οποία αγγίζει το 4^ο επίπεδο της διατύπωσης κριτικής, μιας και αξιολογεί αρνητικά ορισμένες πρακτικές που συνδέονται με την αυθεντία του εκπαιδευτικού, ενώ προτείνει άλλες για να επιτευχθεί η δημοκρατική προσχολική εκπαίδευση.

***Απάντηση:** «Εάν επιθυμούμε μια δημοκρατική και συμμετοχική τάξη θα πρέπει με τις καθημερινές μας πρακτικές να το καλλιεργούμε. Έτσι, για παράδειγμα, δεν θα πρέπει να υιοθετήσουμε ένα δασκαλοκεντρικό μοντέλο, όπου ο δάσκαλος είναι η εξέχουσα μορφή της τάξης. Θα πρέπει να εφαρμόσουμε μια παιδοκεντρική διδασκαλία, όπου τα ενδιαφέροντα των παιδιών θα προηγούνται. Επίσης, αυτό θα πρέπει να φαίνεται/επιδιώκεται σε όλες μας τις πρακτικές. Για παράδειγμα η νηπιαγωγός θα πρέπει να ζητά τη γνώμη των παιδιών και στο σχεδιασμό (με τι θέμα θα ασχοληθούμε) αλλά και στην υλοποίηση των δραστηριοτήτων (πώς να φτιάξουμε κάτι). Επίσης, είναι ευθύνη της νηπιαγωγού να καλλιεργήσει ένα θετικό κλίμα αποδοχής μέσα στην τάξη, που θα την βοηθήσει στη συνέχεια να εφαρμόσει συνεργατικές μεθόδους. Η συνεργασία είναι κάτι το οποίο μαθαίνεται. Τα μικρά παιδιά λόγω εγωκεντρισμού και έλλειψης εμπειριών, δεν τους είναι εύκολο να συνεργαστούν. Αυτό είναι κάτι που θα πρέπει να τους το δείξουν και μάλιστα να επιμείνουν ώστε να τους το μάθουν. Γι' αυτό, η νηπιαγωγός θα πρέπει συχνά να δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να δουλέψουν σε ομάδες/ζευγάρια. Τέλος, σε ό,τι αφορά τη συμμετοχή των παιδιών στις δραστηριότητες, θα πρέπει η νηπιαγωγός να φροντίζει να σχεδιάζει ελκυστικές δραστηριότητες που αφορούν στα παιδιά, να χρησιμοποιεί ποικιλία μεθόδων και να ενθαρρύνει τη συμμετοχή όλων. Να τους δίνει το χρόνο που χρειάζονται και να επιβραβεύει την προσπάθεια των παιδιών» (υποψήφια εκπαιδευτικός 1).*

Το στοχασμό του εκπαιδευτικού έργου στο κριτικό επίπεδο ενίσχυσαν οι ερωτήσεις που ζητούσαν από τις φοιτήτριες να αξιολογήσουν μία εμπειρία τους ή ένα γεγονός, στη συνέχεια να αιτιολογήσουν την άποψή τους και τέλος, ή να δώσουν μία εναλλακτική λύση, ή να δώσουν παραδείγματα ή να συσχετίσουν πρακτικές μεταξύ τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα στο είδος του κριτικού στοχασμού, που η μικρότερη τιμή είναι 4 και η μεγαλύτερη 6, αντιπροσωπεύοντας το 2^ο Στάδιο (Συσχέτιση – Εξήγηση) αποτελεί η **29^η Ερώτηση:** *«Χρησιμοποίησα παιδαγωγικές θεωρίες και παραδείγματα από την εφαρμοσμένη πρακτική, όπως υπάρχουν στη βιβλιογραφία για να προβληματιστώ και να σχεδιάσω δραστηριότητες με νόημα για τα παιδιά και διαδικασίες, όπου το παιδί μάθαινε μέσα από την ενεργητική του συμμετοχή*

και την αλληλεπίδρασή του με άλλους; Γιατί ναι, γιατί όχι, γιατί εν μέρει; Πώς επηρέασε αυτό τον τρόπο εργασίας μου στο νηπιαγωγείο;».

Απάντηση: «Προσπάθησα να βασιστώ πάνω σ' αυτές τις θεωρίες και ό,τι εφαρμόζω να έχει σχέση με αυτές, προσαρμόζοντάς τες φυσικά στις δικές μας συνθήκες. Αυτό το έκανα γιατί πιστεύω πως οι θεωρίες είναι βοηθητικές, επειδή έχουν μελετήσει και έχουν λάβει υπόψη τους τα χαρακτηριστικά των παιδιών. Δεν ξέχασα όμως πως καμία θεωρία δεν είναι απόλυτα σωστή. Γι' αυτό και προσπάθησα να συνδυάσω στοιχεία από πολλές και όχι αποκλειστικά από μία. Αυτό επηρέασε τη δουλειά μου θετικά, αφού κατάφερα να εκμεταλλευτώ τις απόψεις των παιδιών και να τις εντάξω σε μια βιωματική δραστηριότητα και να έχουμε έτσι ένα αποτέλεσμα που μας ευχαριστούσε όλους». (υποψήφια εκπαιδευτικός 4)

Πίνακας 6: Οι ερωτήσεις που πέτυχαν μεγαλύτερες τιμές στην κλίμακα του στοχασμού ανά είδος στοχασμού.

ΤΕΧΝΟΚΡΑΤΙΚΟΣ	ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΣ	ΠΡΑΚΤΙΚΟΣ	ΚΡΙΤΙΚΟΣ
<p>ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ (μετά από περιγραφή) ΚΛΙΜΑΚΑ 11^{ης} = (4 – 9) Μ. Ο. = 6.75</p>	<p>ΓΕΝΙΚΕΥΣΗ ΚΛΙΜΑΚΑ 17^{ης} = (4 – 8) Μ. Ο. = 6.3</p>	<p>ΓΕΝΙΚΕΥΣΗ ΚΛΙΜΑΚΑ 20^{ης} = (8 – 12) Μ. Ο. = 9.08</p>	<p>ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ – ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ – ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΚΛΙΜΑΚΑ 35^{ης} = (4 – 8) Μ. Ο. = 4.58</p>
<p>ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ – ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ – ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ – ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΚΛΙΜΑΚΑ 12^{ης} = (4 – 11) Μ. Ο. = 6.75</p>	<p>ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ – ΓΕΝΙΚΕΥΣΗ - ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΛΙΜΑΚΑ 15^{ης} = (4 – 9) Μ. Ο. = 5.42</p>	<p>ΓΕΝΙΚΕΥΣΗ βασισμένη στην ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ – ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΑΛΛΑΓΗΣ ΚΛΙΜΑΚΑ 19^{ης} = (4 – 9) Μ. Ο. = 7.3</p>	<p>ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ – ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ – ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΚΛΙΜΑΚΑ 28^{ης} = (4 – 9) Μ. Ο. = 4.42</p>

<p>ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ – ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ – ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ</p> <p>ΚΛΙΜΑΚΑ 14^{ης} = (4 – 11) Μ. Ο. = 6.417</p>		<p>ΓΕΝΙΚΕΥΣΗ – ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ</p> <p>ΚΛΙΜΑΚΑ 21^{ης} = (4 – 9) Μ. Ο. = 6.42</p>	<p>ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ – ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ - ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ</p> <p>ΚΛΙΜΑΚΑ 29^{ης} = (4 – 6) Μ. Ο. = 4.33</p>
<p>ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ – ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ – ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ</p> <p>ΚΛΙΜΑΚΑ 2^{ης} = (4 – 8) Μ. Ο. = 5.8</p>			<p>ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ – ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ</p> <p>ΚΛΙΜΑΚΑ 30^{ης} = (4 – 7) Μ. Ο. = 4.25</p>
<p>ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ - ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ</p> <p>ΚΛΙΜΑΚΑ 8^{ης} = (4 – 8) Μ. Ο. = 4.3</p>			
<p>ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ - ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ</p> <p>ΚΛΙΜΑΚΑ 10^{ης} = (4 – 9) Μ. Ο. = 4.17</p>			

Συμπεράσματα

Η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί μία προσπάθεια τεκμηρίωσης της πρότασης που συγκροτήσαμε για την έμμεση διδασκαλία και άμεση ενίσχυση του στοχασμού των υποψηφίων εκπαιδευτικών μέσω της χρήσης ερωτήσεων που καθοδήγησαν τις καταγραφές τους στο ημερολόγιο της Πρακτικής Άσκησης. Η προσπάθεια αυτή ξεκίνησε από την ανάγκη αποσαφήνισης του στοχασμού ως προς το πλαίσιο, τα κίνητρα, τη διαδικασία, το περιεχόμενο και τα ποικίλα επίπεδά του στο πλαίσιο της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Διαπιστώσαμε ότι οι λειτουργίες της ερώτησης που συνέβαλαν σε υψηλά επίπεδα στοχασμού στο τεχνοκρατικό επίπεδο ήταν η αξιολόγηση μαζί με την τεκμηρίωση με παραδείγματα, τη συσχέτιση πρακτικών και την πρόταση εναλλακτικών λύσεων. Ο στοχασμός σε πρακτικό και

προσωπικό επίπεδο ενισχύθηκε περισσότερο με ερωτήσεις που προωθούσαν τη γενίκευση της προσωπικής και πρακτικής γνώσης, την αιτιολόγηση αυτής της γνώσης καθώς και την τεκμηρίωσή της με παραδείγματα. Τέλος, οι ερωτήσεις που ενίσχυσαν το στοχασμό στο κριτικό επίπεδο ζητούσαν από τις φοιτήτριες να αξιολογήσουν τις πρακτικές τους, να αιτιολογήσουν την αξιολόγησή τους και να δώσουν εναλλακτικές λύσεις ή παραδείγματα.

Από την επεξεργασία των δεδομένων της παρούσας έρευνας καταλήγουμε σε τρία συμπεράσματα. Πρώτον, διαφορετικά είδη ερωτήσεων ενίσχυσαν διαφορετικά επίπεδα στοχασμού των υποψηφίων εκπαιδευτικών στο ίδιο είδος στοχασμού (βλέπε Μ.Ο. στις ερωτήσεις 11 και 10, πρώτη στήλη του πίνακα 6). Δεύτερον, διαφορετικά είδη ερωτήσεων ενίσχυσαν διαφορετικά επίπεδα στοχασμού σε διαφορετικά είδη στοχασμού. Για παράδειγμα, ενώ οι ερωτήσεις της «γενίκευσης» ενίσχυσαν υψηλότερα επίπεδα στοχασμού στο προσωπικό και πρακτικό επίπεδο, οι ερωτήσεις που συνθέταν την «αξιολόγηση – αιτιολόγηση – εναλλακτική πρόταση» ήταν πιο αποτελεσματικές στην ενίσχυση του στοχασμού στο τεχνοκρατικό και κριτικό επίπεδο. Τρίτον, διαφορετικά είδη ερωτήσεων ενίσχυσαν το ίδιο επίπεδο στοχασμού των υποψηφίων εκπαιδευτικών στο ίδιο είδος στοχασμού (βλέπε Μ.Ο. στις ερωτήσεις 11 και 12 στην πρώτη στήλη του πίνακα 6).

Συνολικά, παρατηρείται ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί σημείωσαν χαμηλότερες τιμές στην κατηγορία του στοχασμού στο κριτικό επίπεδο. Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί στην κατηγορία αυτή έφτασαν κυρίως στο 2^ο επίπεδο (συσχέτιση – εξήγηση). Κατάφεραν δηλαδή, να συσχετίσουν γεγονότα, να κατανοήσουν τη μεταξύ τους συσχέτιση, αλλά και να εξηγήσουν αυτά τα γεγονότα βάσει των παραδοσιακών αντιλήψεων ή των προσωπικών εμπειριών και εκτιμήσεών τους. Το γεγονός αυτό ήταν αναμενόμενο και επαληθεύει άλλες έρευνες που δείχνουν ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί συναντούν δυσκολίες στην προσπάθεια κριτικής αναθεώρησης των διδακτικών τους πρακτικών. Για παράδειγμα, αρκετές έρευνες έχουν επισημάνει ότι ο στοχασμός των υποψηφίων εκπαιδευτικών ξεκινάει από τα χαμηλότερα επίπεδα της κλίμακας και αδυνατεί να φτάσει στα ανώτερα επίπεδα παρά την υποστήριξη που παρέχουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία είναι ειδικά σχεδιασμένα για να εκπαιδεύουν επαγγελματίες που στοχάζονται (LaBoskey, 1993). Στην ελληνική βιβλιογραφία, οι Πούλου και Χανιωτάκης (2006), υποστηρίζουν ότι τα χαμηλά

επίπεδα κριτικής διερεύνησης αποτελούν ένδειξη αδυναμίας του προγράμματος σπουδών να προάγουν το στοχασμό.

Οι υποψήφιος εκπαιδευτικοί στην κατηγορία του πρακτικού και του προσωπικού στοχασμού κατέκτησαν το 3^ο επίπεδο, αυτό της γενίκευσης. Δηλαδή οι υποψήφιος εκπαιδευτικοί σ' αυτή την κατηγορία διατύπωσαν τις προσωπικές τους θεωρίες και γενικές αρχές βάσει της συγκεκριμένης εμπειρίας. Η έρευνα έδειξε ότι ήταν ευκολότερο για τις υποψήφιος εκπαιδευτικούς να γενικεύσουν την πρακτική και την προσωπική τους γνώση, όταν τους δοθεί η ευκαιρία μέσω κατάλληλων ερωτημάτων.

Τέλος, δείξαμε ότι ακόμα και όταν συζητούν ζητήματα τεχνοκρατικής διάστασης του εκπαιδευτικού έργου, οι υποψήφιος εκπαιδευτικοί μπορούν να ξεπεράσουν την περιγραφή και την αξιολόγηση της πρακτικής τους και να προβούν σε συσχετίσεις, σε γενικεύσεις αλλά και σε κριτική, όταν οι λειτουργίες αυτές προκαλούνται μέσω των ερωτήσεων που τους γίνονται.

Γενικότερα, από την παρούσα έρευνα προκύπτει ότι, στο σύνολό τους, οι υποψήφιος εκπαιδευτικοί δεν παρέμειναν στο περιγραφικό επίπεδο της κλίμακας του στοχασμού και κινήθηκαν κυρίως στα πλαίσια του 2^{ου} και 3^{ου} επιπέδου (συσχέτιση-εξήγηση, γενίκευση), μέσω της προσπάθειάς του να στοχαστούν πάνω σε συγκεκριμένα ερωτήματα. Συμπεραίνοντας, ενώ πράγματι υπάρχουν διαφορές στην επίτευξη υψηλών επιπέδων στοχασμού ανάλογα με το είδος του στοχασμού, δείξαμε ότι η διατύπωση συγκεκριμένων ερωτήσεων που έχουν ως βασικά χαρακτηριστικά τους να συνδυάζουν περισσότερες από μία γνωστικές λειτουργίες και να ωθούν τις φοιτήτριες στην αξιολόγηση, αιτιολόγηση, συσχέτιση και διατύπωση εναλλακτικών προτάσεων ή στη γενίκευση, μπορούν να βοηθήσουν τις υποψήφιος εκπαιδευτικούς να ξεπεράσουν τις καταγραφές περιγραφικού επιπέδου στα ημερολόγιά τους. Η γνώση αυτή είναι σημαντική για όλους τους εκπαιδευτές εκπαιδευτικών που εργάζονται στην αρχική ή συνεχιζόμενη εκπαίδευση. Τέλος, επισημαίνουμε ότι χρειάζονται περισσότερες έρευνες για να τεκμηριωθεί η κλίμακα του στοχασμού καθώς και η λειτουργία των ερωτήσεων σε σχέση με το είδος του στοχασμού που επιδιώκουμε. Σε κάθε περίπτωση, ελπίζουμε το όλο εγχείρημα που παρουσιάσαμε να συμβάλλει τόσο στην αποσαφήνιση του στοχασμού που επιδιώκουμε στην Πρακτική

Άσκηση, όσο και στη διαμόρφωση συγκεκριμένων προτάσεων διδασκαλίας του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Bain, J. D., Ballantyne, R., Packer, J. & Mills, C. (1999). Using journal writing to enhance student teachers' reflectivity during field experience placements. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 5, 51-73.

Bain, J. D., Mills, C., Ballantyne, R. & Packer, J. (2002). Developing reflection on practice through journal writing: impacts of variation in the focus and level of feedback. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8, 171-196.

Biggs, J. B. (1989). Approaches to the enhancement of tertiary teaching. *Higher Education Research and Development*, 8, 7-25.

Biggs, J. B. (1999). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Open University.

Boud, D. (2001). Using journal writing to enhance reflective practice. In L. M. English & M. A. Gillen (eds.), *Promoting Journal Writing in Adult Education. New Directions for Adult and Continuing* (pp. 9-17). San Francisco: Jossey-Bass.

Dewey, J. (1933). *How we Think*. Chicago: Henry Reghery.

Francis, D. (1995). The reflective journal: a window to preservice teachers' practical knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 11, 229-241.

Giroux, H. (1992). *Border Crossings. Cultural Workers and the Politics of Education*. New York: Routledge.

Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11, 33-49.

- Knowles, T. (1993). Life-history accounts as mirrors: a practical avenue for the conceptualization of reflection in teacher education. In J. Calderhead & P. Gates (eds.), *Conceptualizing Reflection in Teacher Development* (pp. 70-92). London: Falmer Press.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Inc.
- La Boskey, V. K. (1993). A conceptual framework for reflection in preservice teacher education. In J. Calderhead & P. Gates (eds.), *Conceptualizing Reflection in Teacher Development* (pp. 23-38). London: Falmer Press.
- Moon, J. A. (1999). *Reflection in Learning and Professional development*. UK: Kogan Page.
- Shön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14.
- Sparks-Langer, G. M. (1992). In the eye of the beholder: cognitive, critical and narrative approaches to teacher education. In L. Valli (ed.), *Reflective Teacher Education. Cases and Critiques* (pp. 147-160). Albany: State University of New York Press.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research & Development*. London: Heinemann.
- Valli, L. (1993). Reflective teacher education programs: an analysis of case studies. In J. Calderhead & P. Gates (eds.), *Conceptualizing Reflection in Teacher Development* (pp.11-21). London: Falmer Press.
- van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-228.
- Zeichner, K. & Liston, D. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57, 23-48.

Zeichner, K. & Liston, D. (1996). *Reflective Teaching. An Introduction*. New York: Routledge/Erlbaum.

Zeichner, K. & Liu, K. Y. (2010). A Critical Analysis of Reflection as a Goal for Teacher Education. In N. Lyons (ed.). *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry. Mapping a Way of Knowing for Professional Reflective Inquiry* (pp. 67-84). New York: Springer; <http://www.springerlink.com/content/978-0-387-85744-2#section=685933&page=1&locus=0>.

Ελληνόγλωσση

Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Θεωρία της διδασκαλίας: η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικοκριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Πούλου, Μ. & Χανιωτάκης, Ν. (2006). Αναστοχασμός υποψηφίων εκπαιδευτικών για την πρακτική άσκηση: Μία πρώτη προσπάθεια. *Επιστήμες Αγωγής, 1*, 87-97.

*** Στοιχεία συγγραφέων**

Σοφία Αυγητίδου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

email: saugitidoy@uowm.gr

Βασιλεία Χατζόγλου, Νηπιαγωγός, κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

email: vasileia_x@yahoo.gr

Υποστηρίζοντας το στοχασμό των υποψηφίων εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης. Συγκριτικά αποτελέσματα μέσω πειραματικής έρευνας

*Κατιφένεια Χατζοπούλου, Δόμνα-Μίκα Κακανά**,

Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης,

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Abstract

Supporting reflection of initial teacher education in the Practicum. Comparative results through experimental research

Katiphenia Chatzopoulou, Domna-Mika Kakana

Teaching practice is an essential element of teacher education. According to the contemporary trends in teacher education, the most effective model is the reflective teacher. Running through all the course curricula, we notice that all Pedagogical Departments of Early Childhood Education have focused on the development of this model, even though its application has many difficulties. Therefore, it is necessary for the Pedagogical Departments to find new effective ways to approach the model of the reflective teacher through the teaching practice. In the international bibliography, teacher education programs promote mentoring. In Greece, the role of the mentor is assigned to the supervisors (early childhood education teachers working at the University for a specified period), who have a multidimensional activity which presents many difficulties. The present study was motivated by these concerns and has attempted the application of the model of the reflective teacher with the simultaneous support of the mentor. An action-research developed in a group of students who did their teaching practice. In order to have comparable results, we created a control group of students from the same semester without the specific

mentoring. The results of the experimental group participated in action research is very promising for promoting the reflective teacher model.

Εισαγωγή

Η Πρακτική Άσκηση (από εδώ και πέρα θα σημειώνεται ως Π.Α.) των φοιτητών και φοιτητριών των παιδαγωγικών τμημάτων αποτελεί τη στιγμή που η θεωρία έρχεται να συνδεθεί με την πράξη, δίνει την ευκαιρία στο φοιτητή να γνωρίσει την επαγγελματική όψη του παιδαγωγικού έργου, να δοκιμάσει τον εαυτό του στο επάγγελμα που έχει διαλέξει να ακολουθήσει, να εντοπίσει τυχόν αδυναμίες και να προσπαθήσει να βελτιωθεί (Ταρατόρη, 1996). Για το λόγο αυτό η Π.Α. αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο στην Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών (από εδώ και πέρα θα σημειώνεται ως Ε.Ε.).

Μετά από ανασκόπηση στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία βλέπουμε πως υπάρχουν διάφορες τάσεις στην Ε.Ε. Σύμφωνα με την ταξινόμηση του Zeichner (1990) τα προγράμματα Ε.Ε. διακρίνονται σε:

- α) Ακαδημαϊκής παράδοσης προγράμματα,
- β) Κοινωνικής ικανότητας προγράμματα,
- γ) Αναπτυξιακά προγράμματα και
- δ) Κριτικής ανασυγκρότησης προγράμματα.

Τα τελευταία χρόνια, έχει έρθει στο προσκήνιο και έχει αποκτήσει πολύ μεγάλη αποδοχή μια νέα τάση -τουλάχιστον για την ελληνική πραγματικότητα- το μοντέλο του στοχευόμενου εκπαιδευτικού, το οποίο προτείνει διαδικασίες συνεχούς ανάλυσης και έρευνας της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ματσαγούρας, 1998· Καλαϊτζοπούλου, 2001), προκειμένου ο εκπαιδευτικός να μην είναι απλά εντολοδόχος, αλλά να μετέχει ενεργητικά σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία ως ερευνητής. Αυτό το μοντέλο Ε.Ε. εκφράστηκε αρχικά από τον Schön και εξελίχθηκε από ερευνητές στον τομέα της Παιδαγωγικής Επιστήμης και Εκπαίδευσης (Zeichner, 1983· Zeichner & Liston, 1987· Stenhouse, 2003· Ματσαγούρας, 1998). Σύμφωνα με

το μοντέλο αυτό ο εκπαιδευτικός καλείται να είναι σε εγρήγορση για ανάλυση των μαθησιακών αναγκών και των προβλημάτων των μαθητών, να είναι ανοιχτός στις νέες εξελίξεις και στη συνεργασία, να έχει ενεργή συμμετοχή σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία, να είναι σε συνεχή ετοιμότητα για αξιολόγηση της δράσης του και των αποτελεσμάτων της και να τοποθετείται κριτικά απέναντι σ' αυτά τα αποτελέσματα (Ματσαγγούρας, 1998· Καλαϊτζοπούλου, 2001· Zeichner, 1983).

Ανατρέχοντας στους πιο πρόσφατους ελληνικούς Οδηγών Σπουδών, διαπιστώνουμε πως όλα τα Παιδαγωγικά Τμήματα Προσχολικής Εκπαίδευσης (ΠΤΠΕ) έχουν στραφεί στην ανάπτυξη του μοντέλου του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού, επιλογή που υποδηλώνει νέους προσανατολισμούς στην Ε.Ε. Το μοντέλο αυτό καλεί ουσιαστικά τους υποψήφιους/ες εκπαιδευτικούς να «αναλάβουν» ενεργό δράση στην εκπαίδευσή τους, ενώ ο ρόλος του ακαδημαϊκού διδάσκοντα είναι η δημιουργία των προϋποθέσεων για ανάπτυξη ενεργητικής και στοχαστικής στάσης των φοιτητών απέναντι στη μάθηση (Καλαϊτζοπούλου, 2001· Zeichner, 1983).

Παρ' όλ' αυτά διαπιστώνεται ότι η υιοθέτηση αυτού του μοντέλου έχει αρκετές δυσκολίες στην υλοποίησή του, που συχνά υπερβαίνουν τις προθέσεις των τμημάτων. Μολονότι οι φοιτητές και οι φοιτήτριες των Παιδαγωγικών Τμημάτων εκπαιδεύονται πάνω στη σύγχρονη έρευνα των Επιστημών της αγωγής και εκπαίδευσης, έρευνες έχουν δείξει ότι όταν εισέρχονται στο επάγγελμα φαίνεται ότι επιλέγουν να ακολουθήσουν παραδοσιακές πρακτικές διδασκαλίας (Κουλουμπαρίτη, 2009). Η εξήγηση αυτού του φαινομένου επιδέχεται διαφόρων ερμηνειών. Μια από αυτές είναι ότι οι απόψεις των νέων εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία είναι επηρεασμένες από το πώς οι ίδιοι/ες εκπαιδεύτηκαν ως μαθητές/ριες στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Lortie, 1975· Comeaux, 1991). Επιπλέον, το γεγονός ότι ως φοιτητές/τριες παρακολουθούν στο πλαίσιο της Π.Α., εκπαιδευτικούς οι οποίοι σε μεγάλο βαθμό είναι προσκολλημένοι σε πιο παραδοσιακές πρακτικές, φαίνεται ότι σταδιακά τους καθιστά πιο δεκτικούς να επιλέγουν αυτές τις προσεγγίσεις της διδασκαλίας (Χατζοπούλου & Κακανά, 2008). Στα παραπάνω προστίθεται το γεγονός ότι η εκπαίδευση των φοιτητών και φοιτητριών στη χώρα μας γίνεται με τρομερά μαζικό τρόπο, όπου κατά κύριο λόγο οι

υποψήφιοι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους διδάσκονται με μορφή διάλεξης σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις.

Τα τελευταία χρόνια, διαπιστώνεται, έντονα η ανάγκη των ΠΤΠΕ να κάνουν ανατροπές στα Προγράμματα Σπουδών και συντονισμένες δράσεις για να βρουν αποτελεσματικούς τρόπους να προσεγγίσουν το μοντέλο του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού μέσω της Π.Α., όπως διαφαίνεται και από τη δημιουργία και ανάπτυξη του Δικτύου Πρακτικών Ασκήσεων των ΠΤΠΕ και το διάλογο που κυριαρχεί στο εσωτερικό του. Ένα από τα θέματα που έχει απασχολήσει τους συμμετέχοντες/ουσες του δικτύου είναι ο θεσμός του μέντορα και η ουσιαστική ενίσχυσή του, ώστε να βοηθηθεί ο μελλοντικός εκπαιδευτικός στο να μπορεί να αντιμετωπίσει προβλήματα και δυσκολίες με βάση τις σύγχρονες παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις.

Μελετώντας τη διεθνή βιβλιογραφία, σε αρκετές χώρες βλέπουμε να κυριαρχεί το «τριαδικό μοντέλο» (triad model) (Clarke, 2001· Rodgers & Keil, 2007) το οποίο έχει ως κοινή συνισταμένη την ανάθεση της εποπτείας του φοιτητή σε έναν υπεύθυνο επόπτη (supervisor) που προέρχεται από το χώρο του πανεπιστημίου και στο συνεργαζόμενο εκπαιδευτικό της τάξης (cooperating teacher) σε ρόλο μέντορα (Clarke, 2001· Gregoriadis & Birbili, 2009). Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, οι φοιτητές σε ζευγάρια συνεργάζονται για αρκετές εβδομάδες κοντά σε έναν συνεργαζόμενο εκπαιδευτικό. Την πλήρη εποπτεία αυτής της συνεργασίας την έχει ο πανεπιστημιακός καθηγητής (Clarke, 2001). Το μοντέλο αυτό στηρίζεται στην άποψη ότι ο μελλοντικός εκπαιδευτικός προετοιμάζεται καλύτερα, όταν βιώνει την παιδαγωγική πρακτική μέσα σε πραγματικές συνθήκες, κάτω από την υποστηρικτική καθοδήγηση ενός έμπειρου εκπαιδευτικού (Wood & Eicher, 1989).

Πολλοί μελετητές έχουν επισημάνει ότι το mentoring έχει πολλά θετικά αποτελέσματα στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς (Berry Hopkins-Thompson & Hoke, 2002· Evertson & Smithey, 2000· Feiman-Nemser, 1996· Ingersoll & Kralik, 2004· Wilson et al., 2001). Μάλιστα έρευνες έχουν δείξει ότι όσο νωρίτερα ο μελλοντικός εκπαιδευτικός συνεργαστεί με μέντορα τόσο πιο αποτελεσματικός μπορεί να γίνει (Evertson & Smithey, 2000· Feiman-Nemser, 1983). Αν επιχειρήσουμε να περιγράψουμε μερικές από τις θετικές διαστάσεις αυτής της σχέσης για τον/ην φοιτητή/ρια, όπως περιγράφονται στη διεθνή εκπαιδευτική βιβλιογραφία,

φαίνεται ότι στην πρώτη επαφή με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, του παρέχεται ψυχολογική υποστήριξη (Feiman-Nemser, 1983, 2001· Gold, 1996). Κατά δεύτερον, του προσφέρεται διδακτική υποστήριξη, δεδομένου ότι οι μέντορες βοηθούν τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς να αποφασίσουν τι θα διδάξουν και πώς θα το διδάξουν, τους βοηθούν να διαχειριστούν την τάξη και να αναπτύξουν δικές τους στρατηγικές (Boren, Johnson, Nidey & Potts, 2009). Τέλος, του δίνεται επαγγελματική υποστήριξη με την έννοια της ομαλής ένταξής του στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, καθώς και σταδιακής εξοικείωσής του με την «πρακτική γνώση» (Schön, 1983), η οποία αποκτάται μέσα από την καθημερινή πράξη, ως μια σκόπιμη και μεταγνωστική μάθηση, ένα είδος «σιωπηρής γνώσης» (Fischer & Andel, 2003).

Συμπερασματικά, η μεντορική σχέση (mentoring) θα πρέπει να προσεγγισθεί ως ένα πλέγμα συνεργατικών δράσεων (π.χ. σχεδιασμό προγράμματος, διαχείριση τάξης, συνεργασία με γονείς, έρευνα, στοχασμό και κριτική συζήτηση για την εκπαιδευτική πράξη, κ.λπ.), διαδικασίες που οδηγούν μέντορες και αρχάριους εκπαιδευτικούς σε μια διαλεκτική σχέση, κατά την οποία επωφελούνται και οι δύο (Darling-Hammond, 1999· Evertson & Smithey, 2000· Feiman-Nemser, 1983· Fischer & Andel, 2003· Wilson, Darling-Hammond & Berry, 2001). Στο πλαίσιο αυτής της διάδρασης οικοδομείται, σύμφωνα με τον Schön, ο στοχαζόμενος εκπαιδευτικός (1983).

Στην ελληνική πραγματικότητα, το ρόλο του συνεργαζόμενου εκπαιδευτικού καλούνται να αναλάβουν οι αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί. Όσοι, όμως, εμπλέκονται με την Π.Α. στα Παιδαγωγικά Τμήματα, γνωρίζουν ότι η επιλογή των αποσπασμένων εκπαιδευτικών γίνεται με ποικίλα κριτήρια που συχνά ξεπερνούν τις επιθυμίες των τμημάτων. Πολλές φορές, επίσης, η θητεία τους είναι σύντομη με αποτέλεσμα να μην υπάρχει χρόνος εκπαίδευσης και επιμόρφωσης τους στο ρόλο του μέντορα (Gregoriadis & Birbili, 2009). Επιπλέον, διαφαίνεται η προσδοκία, συχνά η απαίτηση, αυτοί οι εκπαιδευτικοί ενώ έχουν εκπαιδευτεί για μια άλλη βαθμίδα εκπαίδευσης, τελικά να τους ανατίθεται η μύηση των μελλοντικών εκπαιδευτικών στο επάγγελμα του νηπιαγωγού, χωρίς καμία προετοιμασία γι' αυτόν τον τόσο διαφορετικό ρόλο (Gregoriadis & Birbili, 2009). Ακόμη, δεν υπάρχουν σαφείς καθορισμένες περιγραφές για το ρόλο του αποσπασμένου εκπαιδευτικού (Gregoriadis & Birbili, 2009) και λόγω του ότι στα Πανεπιστήμια επιτελούν πολυμορφικό έργο,

τόσο για τη διοικητική υποστήριξη του τμήματος όσο και για την Π.Α., καθίσταται δυσχερής έως και μη δυνατή η αξιοποίησή τους σε ρόλο μέντορα. Τέλος, θα προσθέσουμε το δυσανάλογα μικρό αριθμό αποσπασμένων εκπαιδευτικών, σε αντιπαράθεση με τα πολυπληθή από φοιτητές και φοιτήτριες τμήματα, γεγονός που ουσιαστικά δε συμβάλει στη βελτίωση της κατάστασης που αναφέραμε και αποτελεί τροχοπέδη στην αξιοποίηση των αποσπασμένων ως μεντόρων.

Σύμφωνα με τους παραπάνω προβληματισμούς, η παρούσα μελέτη επιχείρησε την εφαρμογή του μοντέλου του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού με έμφαση στο ρόλο του μέντορα. Μας ενδιέφερε να εμπλέξουμε ομάδα φοιτητριών (ήταν όλες γυναίκες) σε έρευνα δράσης για να παρακολουθήσουμε και να κατανοήσουμε όλη την πορεία των φοιτητριών που θα συμμετείχαν σε αυτήν, ώστε να διαπιστώσουμε τυχόν μεταστροφή των προσωπικών τους θεωριών (όπως αυτές είχαν διαμορφωθεί έως εκείνη τη στιγμή υπό την επίδραση των σπουδών τους), προς το μοντέλο του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού.

Ειδικότεροι στόχοι ήταν, με βάση το μοντέλο του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού, όπως περιγράφηκε παραπάνω:

- Να υποστηριχθούν και να ενισχυθούν οι φοιτήτριες στη διαδικασία του στοχασμού (εκτίμηση της κατάστασης, δράση, αξιολόγηση, επανατοποθέτηση, εκ νέου δράση) της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με βάση το συγκεκριμένο μοντέλο.
- Να αναδειχτεί και να ενισχυθεί ο ρόλος του μέντορα ως συστατικό στοιχείο της Ε.Ε. του μοντέλου του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού.
- Να νιώσουν αυτάρκειες στην προετοιμασία, υλοποίηση και αξιολόγηση του προγράμματός τους.

Λαμβάνοντας υπόψη τους προαναφερθέντες παράγοντες που παρεμβαίνουν στην επιλογή των αποσπασμένων εκπαιδευτικών στην Π.Α., θεωρήθηκε σκόπιμο το ρόλο του μέντορα να τον αναλάβει το υπεύθυνο μέλος ΔΕΠ που είχε την καθολική εποπτεία της Π.Α. Για την υλοποίηση, λοιπόν, του παραπάνω στόχου θεωρήθηκε απαραίτητη η υιοθέτηση σχετικών προσαρμογών του μοντέλου, προκειμένου να αποβεί λειτουργικό στα δεδομένα του ΠΤΠΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (πρόγραμμα σπουδών, υποστηρικτική ομάδα, νηπιαγωγεία Π.Α.).

Πριν παρουσιάσουμε την ερευνητική εργασία της παρούσας μελέτης, θα παραθέσουμε κάποια στοιχεία που αφορούν το πρόγραμμα Π.Α. του ΠΤΠΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Η Π.Α. του βου εξαμήνου αποτελούσε την τελευταία φάση του προγράμματος Π.Α., στο πλαίσιο της οποίας οι φοιτητές/ριες αναλάμβαναν το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας για 6 συνεχείς βδομάδες σε ζεύγη. Παράλληλα, παρακολουθούσαν 3 υποχρεωτικά θεωρητικά μαθήματα, υποστηρικτικά της Π.Α. Τέλος, σημειώνεται ότι αυτή καθ' αυτήν την Π.Α. του συγκεκριμένου εξαμήνου, τη συντόνιζε μια διδάσκουσα στο τμήμα (Π.Δ. 407/80), ενώ εμπλέκονταν πέντε αποσπασμένες νηπιαγωγοί, καθώς και οι τρεις ΔΕΠ που δίδασκαν τα τρία υποχρεωτικά μαθήματα και εμμέσως όσοι δίδασκαν τις «ειδικές διδακτικές» των διαφόρων μαθημάτων (π.χ. διδακτική μαθηματικών εννοιών, εννοιών για τη φύση και το περιβάλλον, γλώσσας, κ.λπ.).

Ερευνητικό μέρος

- ***Η διεξαγωγή της έρευνας***

Πριν περάσουμε στην παρουσίαση της έρευνας, θα θέλαμε να διευκρινίσουμε τα ακόλουθα. Η έρευνα διεξήχθη από τις συγγραφείς του άρθρου. Η πρώτη συγγραφέας ανέλαβε το ρόλο του παρατηρητή. Η δεύτερη ερευνήτρια (μέλος ΔΕΠ), ανέλαβε το ρόλο του μέντορα σε ομάδα φοιτητριών. Η έρευνα εστίασε στην εμπλοκή των φοιτητριών του δείγματος σε έρευνα δράσης, με ενίσχυση του ρόλου του μέντορα στη διαδικασία της Π.Α. Η πρώτη ερευνήτρια ανέλαβε την καταγραφή των συναντήσεων της ομάδας των φοιτητριών με τη μέντορα (2^η ερευνήτρια). Συγκεκριμένα, αφού γνωρίστηκε με την ομάδα των φοιτητριών και εξήγησε το ρόλο της, περιορίστηκε στο να καταγράφει, λεπτομερώς, σε φόρμα παρατήρησης, τις συναντήσεις, συμμετέχοντας κάποιες φορές στη διαδικασία των συζητήσεων με ερωτήσεις, σχόλια, και τυχόν διευκρινήσεις πάνω στη συλλογή των δεδομένων.

- ***Δείγμα***

Στην έρευνα που οργανώθηκε από το Εργαστήριο Θεωρητικής και Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής (ΕΘΕΠ) του ΠΤΠΕ του ΠΘ, συμμετείχαν 17 φοιτήτριες του 6^{ου}

εξαμήνου του ΠΤΠΕ του ΠΘ. Οι φοιτήτριες συμμετείχαν εθελοντικά και αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα (Π.Ο.) του δείγματος. Η έρευνα διήρκησε ένα εξάμηνο, κατά το οποίο υλοποιήθηκαν επτά τριώρες εβδομαδιαίες συναντήσεις, την περίοδο που διενεργούνταν η Π.Α. των φοιτητών και φοιτητριών του 6^{ου} εξαμήνου.

Παράλληλα, δημιουργήθηκε ομάδα ελέγχου (Ο.Ε.), για να αναδειχτεί η σημασία της παρέμβασης και να υπάρξουν συγκρίσιμα δεδομένα. Συγκεκριμένα, η Ο.Ε. ήταν ισομεγέθης με την Π.Ο. και η επιλογή των φοιτητριών έγινε επίσης, με κριτήριο την εθελοντική συμμετοχή τους. Δηλαδή, από το σύνολο των φοιτητριών του 6^{ου} εξαμήνου που συμμετείχαν στην Π.Α, δημιουργήθηκαν 2 ισομεγέθεις ομάδες, η Π.Ο. και η Ο.Ε., εκ των οποίων η Π.Ο. συμμετείχε στην Π.Α. του τμήματος και στην έρευνα δράσης ενώ η Ο.Ε. συμμετείχε μόνο στην Π.Α.

- ***Περιγραφή της Έρευνας Δράσης και του ρόλου των εμπλεκομένων***

Η μέντορας αρχικά ενημέρωσε τις φοιτήτριες της Π.Ο. για το μοντέλο του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού. Δηλαδή, τις ενθάρρυνε και τις ενίσχυσε να σταθούν κριτικά σε όλα τα επίπεδα της εκπαιδευτικής τους διαδικασίας (εκτίμηση της κατάστασης, δράση, αξιολόγηση, επανατοποθέτηση, εκ νέου δράση), ώστε να αντιστοιχηθεί το θεωρητικό πλαίσιο με την πράξη, και να στοχαστούν μέσα από ποιες διαδικασίες θα το εφαρμόζαν. Τα παραπάνω θέματα αποτέλεσαν και το αντικείμενο συζήτησης της πρώτης συνάντησης, που παράλληλα ήταν και η πρώτη γνωριμία της ομάδας. Οι υπόλοιπες συναντήσεις εστίασαν στη συζήτηση, τον προβληματισμό και την επεξεργασία των διάφορων προβλημάτων που ενέκυπταν, στην υποστήριξή τους σχετικά με πειραματισμούς και την υιοθέτηση των νέων μεθόδων, στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και την ενθάρρυνση των φοιτητριών αναφορικά με τη λήψη των αποφάσεών τους τόσο σχετικά με θέματα σχέσεων και συνεργασίας, όσο και με το ίδιο το διδακτικό αντικείμενό τους και τις επιλογές τους (Καλαϊτζοπούλου, 2001· Καπαχτή & Κακανά, 2010). Έτσι η μέντορας προέτρεπε τις φοιτήτριες να προβληματιστούν, να συζητήσουν και να δοκιμάσουν οι ίδιες λύσεις στα διάφορα παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα, στη συνέχεια να παρατηρήσουν και να αναστοχαστούν σχετικά με τα πεπραγμένα και τέλος, να τις αξιολογήσουν με σκοπό να ανατροφοδοτήσουν την εκπαιδευτική και ταυτόχρονα ερευνητική διαδικασία

(Μπαγάκης, Δεμερτζή, Σταμάτης, 2007). Είναι γεγονός ότι η παραπάνω διαδικασία δεν ήταν εύκολη υπόθεση, γιατί ουσιαστικά απαιτούσε από τις φοιτήτριες να σχεδιάσουν, να δοκιμάσουν και να επαναδομήσουν τις θεωρίες και τις πεποιθήσεις τους, και παράλληλα να επιδείξουν ικανότητες που απαιτούσαν επαγγελματική εμπειρία. Ωστόσο, επιδίωξή μας ήταν στο πλαίσιο της ερευνητικής ομάδας, όλα να μπορούν να λέγονται και να συζητούνται, χωρίς να υπάρχουν έτοιμες απαντήσεις και λύσεις στα προβλήματα, με κυρίαρχες διεργασίες την αλληλεπίδραση, την ανταλλαγή εμπειριών και την ανάληψη πρωτοβουλιών, ώστε οι συμμετέχουσες να οδηγηθούν σε μια διαδικασία αμοιβαίας μάθησης.

Καθ' όλη τη διάρκεια της διεξαγωγής της Π.Α., όλες οι φοιτήτριες του βου εξαμήνου συμπλήρωναν ένα στοχαστικό ημερολόγιο στο πλαίσιο του ενός από τα υποστηρικτικά θεωρητικά μαθήματα της Π.Α. Επιπλέον, οι φοιτήτριες της Π.Ο. συμπλήρωναν ένα ακόμη ημερολόγιο στο πλαίσιο της έρευνας. Ουσιαστικά για τις φοιτήτριες της Π.Ο. τα δύο ημερολόγια λειτουργούσαν ενισχυτικά μεταξύ τους. Το πρώτο (του μαθήματος) είχε ελεύθερο και περιγραφικό χαρακτήρα αποτελώντας ένα εργαλείο καταγραφής κυρίως των συναισθημάτων, όπως αυτά βιώνονταν από τις φοιτήτριες. Στο δεύτερο (της έρευνας δράσης) κατέγραφαν καθημερινά τις σκέψεις τους για διάφορα παιδαγωγικά και διδακτικά ζητήματα, το χειρισμό τους, καθώς και το ενδεχόμενο διαφορετικών χειρισμών.

Στο τέλος του προγράμματος ακολούθησαν συνεντεύξεις των φοιτητριών της Π.Ο., καθώς και των 17 φοιτητριών της Ο.Ε. από την ερευνήτρια, προκειμένου να αξιολογηθεί η έρευνα δράσης. Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν και ακολούθησε απομαγνητοφώνηση από την ερευνήτρια.

Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων και των δύο ομάδων (Π.Ο. και Ο.Ε.). Η έκταση της παρούσας εργασίας δεν επιτρέπει την περαιτέρω ανάλυση και των υπόλοιπων φάσεων της έρευνας.

Μέθοδοι συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων από την Π.Ο. και την Ο.Ε. χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της συνέντευξης (Cohen & Manion, 1994· Mason, 1996). Οι συνεντεύξεις των φοιτητριών ήταν ημι-δομημένες. Αυτή η μέθοδος επιλέχτηκε, γιατί το ζητούμενο ήταν να διαφανεί από τις φοιτήτριες η μεταστροφή τους προς το μοντέλο του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού, καθώς οι ερμηνείες και οι αντιλήψεις τους τόσο για τη συμμετοχή τους στην Π.Ο., όσο και γενικότερα για την Π.Α. Υπήρχε ένας κεντρικός κορμός οκτώ ερωτήσεων, οι οποίες αποτέλεσαν τον κεντρικό άξονα μιας συζήτησης που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της συνέντευξης. Έπειτα ακολούθησαν οι συνεντεύξεις της Ο.Ε. με τον ίδιο οδηγό συνέντευξης.

Τα υπόλοιπα στοιχεία της Π.Ο. που συλλέχτηκαν από την παρατήρηση και την ανάλυση των ημερολογίων, δεν είναι δυνατόν να παρουσιαστούν στην παρούσα εργασία.

Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, μας ενδιέφερε να κατανοήσουμε και να καταγράψουμε την εξέλιξη και ενδεχόμενη μεταστροφή των φοιτητριών προς το μοντέλο του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού, κατά τη διάρκεια της Π.Α., μέσα από ημι-δομημένη συνέντευξη. Για το λόγο αυτό η έρευνά μας στηρίχθηκε στην ποιοτική προσέγγιση για την ερμηνεία και ανάλυση των αποτελεσμάτων. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε στην επεξεργασία των δεδομένων ήταν η ανάλυση περιεχομένου. Η συγκεκριμένη μέθοδος βοηθάει να αναλυθεί το περιεχόμενο κάθε μορφής επικοινωνίας (Mason, 1996), που στη συγκεκριμένη περίπτωση ήταν η συνέντευξη.

Για την επεξεργασία και την ανάλυση των δεδομένων δε θέσαμε εκ των προτέρων τους άξονες αλλά προέκυψαν από την ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων των συνεντεύξεων. Οι 3 άξονες με τις υποκατηγορίες τους ουσιαστικά αντιστοιχούν σε συστατικά στοιχεία που δομούν το μοντέλο του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού. Οι άξονες είναι οι ακόλουθοι:

1. Θέματα συνεργασίας
 - α) Νηπιαγωγοί τάξεων υποδοχής,
 - β) Αποσπασμένες νηπιαγωγοί
2. Θέματα Στοχασμού
 - α) Ανατροφοδότηση
 - β) Στοχαστικό Ημερολόγιο
 - γ) Αναστοχασμός
3. Θέματα Αξιολόγησης
 - α) Σύνδεση Θεωρίας με Πράξη
 - β) Αξιολόγηση Π.Α.
 - γ) Αυτοαξιολόγηση

Αποτελέσματα Έρευνας

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της ανάλυσης των συνεντεύξεων και των 2 ομάδων συγκριτικά.

• Θέματα συνεργασίας

Ο πρώτος άξονας αφορούσε θέματα συνεργασίας, τα οποία τα χωρίσαμε σε δυο υποενότητες:

- α) τη συνεργασία με τις νηπιαγωγούς των τάξεων υποδοχής και
- β) τη συνεργασία με την αποσπασμένη νηπιαγωγό

α) Συνεργασία με τις νηπιαγωγούς των τάξεων υποδοχής

Σχετικά με αυτό το θέμα οι φοιτήτριες της Π.Ο. ανέφεραν πως η συνεργασία τους είχε προβλήματα. Το γεγονός αυτό το απέδωσαν στην παραδοσιακή θεματολογία που ακολουθούσαν οι νηπιαγωγοί, καθώς επίσης και στο περιεχόμενο και την προσέγγιση που επέλεξαν να χρησιμοποιούν, εντελώς αποστασιοποιημένες από τις επίσημες οδηγίες του Αναλυτικού Προγράμματος:

«Κάνανε μέχρι και σύντομες βιογραφίες των εθνικών ηρώων, μίλησαν και για το κρυφό σχολειό».

«Η Ν. μίλησε στα παιδιά για την ιδιότητα του λαδιού στο ζεμάτιασμα».

Ένας ακόμα λόγος για τα προβλήματα συνεργασίας που δημιουργήθηκαν ήταν σύμφωνα με τις φοιτήτριες ότι οι νηπιαγωγοί προσπαθούσαν να παρεμβαίνουν στο πρόγραμμα διδασκαλίας τους και να τις επιβάλλουν το δικό τους πρόγραμμα και πρακτικές:

«Όλη την ημέρα η Ν. επεμβαίνει στην τάξη και δεν μας αφήνει περιθώριο να τη χειριστούμε μόνες μας».

«Η Ν. για πρώτη φορά κάθισε στην παρεούλα και καθοδηγούσε τα παιδιά [...] Τα παιδιά κάπως μπερδεύτηκαν καθώς άλλα έλεγα εγώ και άλλα εκείνη...».

«Η νηπιαγωγός μάς ανάγκασε να δώσουμε έτοιμη φωτοτυπία».

«Οι νηπιαγωγοί των τάξεων προωθούν τα δικά τους θέματα».

Οι συναντήσεις όμως σύμφωνα με δηλώσεις τους, τις ενδυνάμωσαν και αφού τα προβλήματα συνεργασίας συζητήθηκαν διεξοδικά, όλες οι φοιτήτριες που αντιμετώπισαν παρόμοια προβλήματα, τελικά κατάφεραν να διαχειριστούν τις πιέσεις των νηπιαγωγών:

«...η νηπιαγωγός μάς πρότεινε να κάνουμε αντιγραφή. Της εξηγήσαμε πολύ ευγενικά πως κάτι τέτοιο δε μπορούμε να το κάνουμε και σταμάτησε εκεί η κουβέντα».

Σε αντίθεση οι φοιτήτριες της Ο.Ε. φάνηκαν απόλυτα ικανοποιημένες και αξιολόγησαν θετικά τη συνεργασία τους με τις νηπιαγωγούς των τάξεων υποδοχής:

«Δεν είχαμε κανένα πρόβλημα, ούτε αυτή μαζί μας. Μπήκαμε, ουσιαστικά κάναμε τη δουλειά της. αυτή καθόταν και ξεκουραζόταν».

Οι φοιτήτριες σχολίασαν ως πολύ θετικό το γεγονός ότι οι νηπιαγωγοί δεν παρενέβαιναν, ενώ παράλληλα τις υποστήριζαν με την παροχή έτοιμου υλικού.

«Ήταν πάρα πολύ καλή ειδικά σε σχέση με όλα αυτά που άκουγα από τις άλλες κοπέλες. Μας άφηγε να κάνουμε ό,τι θέλουμε».

«Ήταν πολύ συνεργάσιμες, μας βοηθούσαν στις δραστηριότητες, μας έδιναν βιβλία με δραστηριότητες».

Επίσης, αξιολόγησαν πολύ θετικά τις νηπιαγωγούς που τις άφησαν τελείως ελεύθερες να κάνουν αλλαγές και παρεμβάσεις στην τάξη.

«Μας έδωσε το ελεύθερο να αλλάζουμε τη διαρρύθμιση της τάξης, δεν είχαμε κανένα πρόβλημα».

«Ήταν απόλυτα συνεργάσιμη και δεν έμπαινε καθόλου στην τάξη».

Τέλος, έκριναν ως πολύ βοηθητική την παρεμβατική στάση κάποιων νηπιαγωγών, που τις υποδείκνυαν πώς να διαχειριστούν κάποια προβλήματα πειθαρχίας.

«Μας βοηθούσε πολύ, μας έλεγε π.χ.: φωνάζτε λίγο παραπάνω σε αυτό το παιδί, μη σας πάρει τον αέρα».

β) Συνεργασία με την αποσπασμένη νηπιαγωγό

Σημαντικό μέρος των συζητήσεων με τις φοιτήτριες της Π.Ο. μονοπώλησε το ζήτημα της συνεργασίας τους με τις αποσπασμένες νηπιαγωγούς και ο ρόλος αυτών. Οι φοιτήτριες της Π.Ο. στην πλειονότητά τους, μετέφεραν παράπονα και προβλήματα που σχετίζονταν με την καθοδήγηση που δεχόντουσαν από τις αποσπασμένες νηπιαγωγούς. Βασικός προβληματισμός που αναπτύχθηκε από όλες τις φοιτήτριες αναφορικά με το ρόλο τους στην Π.Α., στο αν δηλαδή εξαντλούταν στη διόρθωση των δραστηριοτήτων ή θα έπρεπε να τις βοηθούν γενικότερα και να τις ανατροφοδοτούν.

«Ποιος είναι ο ρόλος της αποσπασμένης; Να είναι τι; Να διορθώνει τις δραστηριότητες; Να μας εμπνέει;»

«Με την αποσπασμένη βρισκόμασταν μόνο για να μας ελέγξει τις δραστηριότητες».

Ακόμη ανέφεραν ότι τις πίεζαν σε μια τυπολατρική τήρηση του Αναλυτικού Προγράμματος, γεγονός που δεν τους έδινε τη δυνατότητα να λειτουργήσουν πιο αυτόβουλα και ευέλικτα, ουσιαστικά παρερμηνεύοντας το ΔΕΠΠΣ.

«Το μόνο που τους ενδιαφέρει είναι να είναι σωστές οι δραστηριότητες σύμφωνα με ΔΕΠΠΣ».

Τέλος, υπάρχουν αναφορές ότι κάποιες αποσπασμένες νηπιαγωγοί προσπαθούσαν να τις επιβάλλουν θέματα, υποδεικνύοντας τους υλικό από τα εγχειρίδια του εμπορίου, με προσχεδιασμένες δραστηριότητες, πράγμα με το οποίο οι φοιτήτριες δε συμφωνούσαν.

«Μας διέγραψε τη δραστηριότητα χωρίς να μας εξηγήσει το γιατί και μας έγραψε μια δικιά της».

«Μας λέει να παίρνουμε ιδέες από το βιβλίο της κα ... και αν δει ότι είναι από εκεί σχεδόν δεν τις διορθώνει».

Οι φοιτήτριες της Ο.Ε. ανέφεραν ότι η σχέση τους με τις αποσπασμένες νηπιαγωγούς ήταν από καλή έως άριστη εστιάζοντας στα ίδια σημεία με τις φοιτήτριες της Π.Ο. αλλά ερμηνεύοντάς τα διαφορετικά. Τις παρεμβάσεις των αποσπασμένων νηπιαγωγών και τις παραινήσεις για αξιοποίηση έτοιμου και προσχεδιασμένου υλικού από «τυφλοσούρτες» που κυκλοφορούν στο εμπόριο, το ερμήνευαν ως βοήθεια.

«Έπρεπε να διορθώσω το Project και αντί να πάω εκεί, μου το διόρθωσε και μου το έστειλε με mail...που με βοήθησε πολύ».

«Μας βοήθησε πάρα πολύ και για το Project, μας έδωσε βιβλία & έτοιμο υλικό».

Αναφορικά με την περιγραφή της συνεργασίας τους, όλες οι φοιτήτριες δήλωσαν ότι κατά κύριο λόγο συναντιόντουσαν για το σχεδιασμό και τη διόρθωση των δραστηριοτήτων.

«Συναντιόμασταν μόνο για να δούμε τη δομή των δραστηριοτήτων, τους στόχους που έχουμε θέσει, αν πρέπει να τους ελαττώσουμε».

- **Θέματα Στοχασμού**

Ο δεύτερος άξονας ανάλυσης των δεδομένων εστίασε στα ζητήματα του στοχασμού, όπως αυτός υλοποιείται μέσω της:

- α) Ανατροφοδότησης,
- β) του Στοχαστικού Ημερολογίου και του
- γ) Αναστοχασμού.

α) Ανατροφοδότηση

Το θέμα της ανατροφοδότησης και από πού οι φοιτήτριες τη δέχτηκαν αποτέλεσε σημαντικό σημείο σχολιασμού. Από τις διάφορες δηλώσεις στις συνεντεύξεις της πλειονότητας των φοιτητριών της Π.Ο. φαίνεται ότι προσδοκούσαν ότι θα είχαν μια ουσιαστική υποστήριξη σ' όλη τη διάρκεια της Π.Α., τόσο όσον αφορά στις αποσπασμένες νηπιαγωγούς όσο και από τις παραδόσεις-συζητήσεις που θα υλοποιούνταν στο πλαίσιο των τριών υποστηρικτικών μαθημάτων της Π.Α., καθώς και από τη διδάσκουσα της Π.Α. (ΠΔ. 407/80). Το γεγονός ότι αυτή τους η προσδοκία δεν ευοδώθηκε, αφενός τις απογοήτευσε, αφετέρου όμως τις έκανε να νιώσουν πολύ τυχερές που συμμετείχαν στην έρευνα δράσης.

«Με σας. Το feedback γινότανε με σας. Ερχόμενη στις συναντήσεις και ό,τι απορίες είχαμε τις συζητούσαμε και μας βοηθούσατε να τα δούμε πιο καθαρά».

«Εμείς οι 17 κοπέλες που συμμετείχαμε σε αυτήν την ομάδα, ήμασταν από τις τυχερές, γιατί είχαμε τη δυνατότητα να ξανασυζητήσουμε κάποια πράγματα. Οι υπόλοιπες κοπέλες αισθανόντουσαν μετέωρες».

Επίσης, έξι φοιτήτριες ανέφεραν ότι δέχτηκαν ανατροφοδότηση από τις συμφοιτήτριές τους και από τα υποστηρικτικά μαθήματα.

«Όπως σας είπα και στην αρχή βοηθήθηκα πολύ από τα άλλα κορίτσια και των άλλων ομάδω ν[...]. Ακούγαμε από τις αποσπασμένες τόσο διαφορετικά πράγματα που μας μπερδεύανε».

«Βασικά ανατροφοδότηση πιο πολύ από τα μαθήματα είχαμε, από την ψυχολογία αλλά και από τα άλλα».

Αξιοσημείωτη είναι η αρνητική μνεία των φοιτητριών προς την υπεύθυνη-διδάσκουσα για την Π.Α., επειδή οργάνωσε μικρό αριθμό συναντήσεων, οι οποίες δεν επαρκούσαν για κανονική ανατροφοδότηση αλλά μόνο για αναφορά διδακτικών θεμάτων.

«Με την υπεύθυνη για την Π.Α. βρεθήκαμε 2 φορές [...] Και μια συνάντηση που έγινε μετά το Πάσχα για τα διαδικαστικά, για το πώς πρέπει να γραφεί ο φάκελος για να παραδοθεί και να διορθωθεί για τις εξετάσεις και γενικές εντυπώσεις από την Π.Α.».

Όσον αφορά στις φοιτήτριες της Ο.Ε., έντεκα από τις δεκαεπτά απάντησαν ότι ουσιαστικά ανατροφοδότηση πήρανε από τις συζητήσεις με τη συμφοιτήριά τους και οκτώ αναφέρθηκαν στις αποσπασμένες νηπιαγωγούς αλλά θέτοντάς τες σε δεύτερο πλάνο.

«Πρώτα από όλα με τη συμφοιτήριά μου, που όταν θα δημιουργούνταν ένα πρόβλημα, το συζητούσαμε και προσπαθούσαμε να βρούμε λύση».

«Πρώτα με τη συμφοιτήτρια και μετά τα αναφέραμε και στην αποσπασμένη».

β) Στοχαστικό Ημερολόγιο

Τα στοχαστικά ημερολόγια, τα οποία, όπως περιγράφεται και παραπάνω, αξιοποιήθηκαν ως εργαλείο τόσο στην έρευνα δράση αλλά και μέσα από ένα υποχρεωτικό μάθημα, προκύπτουν τα ακόλουθα αποτελέσματα.

Οι φοιτήτριες της Π.Ο. στην πλειονότητά τους αναφέρθηκαν με πολύ θετικά σχόλια στα ημερολόγια και τα αντιμετώπισαν ως εργαλείο στη διεξαγωγή της Π.Α., και μάλιστα πολύ βοηθητικό για την ανατροφοδότησή τους.

«Γενικά βοήθησαν, γιατί κάνεις μια καταγραφή και έτσι μπορεί να κάνεις μια ανασκόπηση, τι έκανες, βγάζεις μερικά πορίσματα, βλέπεις τι δε θα ξανακάνεις, γιατί η αλήθεια είναι ότι έγιναν και πολλά λάθη».

Υπήρξαν μόνο 2 φοιτήτριες που θεώρησαν ότι δεν τους βοήθησαν τα ημερολόγια, αλλά το ερμήνευσαν ως δικό τους πρόβλημα:

«Δεν με βοήθησαν τα ημερολόγια, γιατί το έβλεπα σαν αγγαρεία και το έκανα μονοκόμματα. Αλλά κατ' ουσία με βοήθησαν [...] Βοηθάει το ημερολόγι,ο απλά εγώ δεν το χειρίστηκα καλά...».

Βέβαια αρκετά μεγάλο ποσοστό φοιτητριών επισήμανε ότι στη διάρκεια του εξαμήνου, τους κούρασε η συγγραφή του ημερολογίου σε καθημερινή βάση, χωρίς όμως να παραγνωρίζουν τη σπουδαιότητά του.

«Σίγουρα τις πρώτες μέρες μού ήταν πολύ πιεστικό ότι έπρεπε να κρατήσω και ημερολόγιο».

Τέλος, ρωτήθηκαν αν πιστεύουν ότι θα χρησιμοποιούν τα ημερολόγια μελλοντικά στην επαγγελματική τους πορεία. Στην ερώτηση αυτή καμιά από τις φοιτήτριες της Π.Ο. δεν έδωσε αρνητική απάντηση, αλλά ωστόσο υπήρξαν αποχρώσεις στις διακυμάνσεις.

«Στην αρχή μέχρι να γνωρίσω τα παιδιά, να μάθω τον τρόπο σκέψης τους, πώς δουλεύουνε, έτσι ώστε να μπορέσω μετά να προσαρμόσω τις δραστηριότητες».

Αρκετές από τις φοιτήτριες της Ο.Ε. μίλησαν θετικά για τα στοχαστικά ημερολόγια (10 στις 17) ενώ οι υπόλοιπες επτά έκαναν αρνητικές δηλώσεις.

«Ήταν καλό, γυρνούσες & έβλεπες τι έκανες & τι όχι».

«Ναι, αν και δεν τα συμπλήρωνα με συνέπεια».

«Δεν βοήθησαν, ήταν αγγαρεία».

«Όχι, γιατί έκανα αξιολόγηση εκείνη την ώρα, ενώ αυτά θα τα έγραφα μετά από μέρες».

Τέλος, στην υπερώτηση αν πίστευαν ότι θα αξιοποιήσουν και στο μέλλον τα στοχαστικά ημερολόγια μόνο πέντε δήλωσαν ότι μάλλον θα τα χρησιμοποιήσουν.

γ) Αναστοχασμός

Το επόμενο που συζητήθηκε με τις φοιτήτριες αφορούσε στον αναστοχασμό και τη διαδικασία του. Δεδομένου ότι στην παρούσα μελέτη η διαρκής ανάλυση, μέσα από

τις εβδομαδιαίες συναντήσεις του διδακτικού και παιδαγωγικού έργου των υποψήφιων εκπαιδευτικών, θεωρήθηκε πολύ σημαντική, και επειδή η έννοια επιδέχεται πολλών παρερμηνειών ζητήθηκε από τις φοιτήτριες να νοηματοδοτήσουν την έννοια του στοχασμού, καθώς και κατά πόσο θεωρούν ότι τον προσέγγισαν και μέσα από ποιες διαδικασίες.

Η επεξεργασία των απαντήσεων έδειξε ότι οι φοιτήτριες της Π.Ο. προσέγγισαν την έννοια και τη σημασία του στοχασμού, όχι τεχνοκρατικά αλλά ως ένας μέσο επαναδόμησης των άρρητων προσωπικών τους θεωριών και περιέγραψαν τον αναστοχασμό ως μια διαδικασία συστηματικής σκέψης, ανάλυσης και αξιολόγησης των πεπραγμένων τους (πάνω στη δράση τους).

«Να σκέφτομαι αυτά που κάνω, τι θα μπορούσα να κάνω διαφορετικά. Κατάλαβα από μόνη μου ότι όσο καλά και αν κάνεις κάτι, σίγουρα υπάρχει και πολύ καλύτερος τρόπος να το κάνεις».

«Να αξιολογείς αυτό που έκανες από την αρχή μέχρι το τέλος».

Επίσης, υπήρξε ένας μικρότερος αριθμός φοιτητριών που ανέδειξαν τη σημασία του στοχασμού ως μια διεργασία κατά τη δράση:

«Όχι όταν είσαι στο σπίτι σου και να φαντάζεσαι τι μπορεί να ενδιαφέρει τα παιδιά. Αλλά να είσαι στη τάξη και να βλέπεις τι ενδιαφέρει τα παιδιά και να μπορείς να ελίσσεσαι».

Οι φοιτήτριες της Ο.Ε. αντιστοίχως απάντησαν θετικά σε αυτή την ερώτηση. Όμως εστίασαν σε έναν πιο τεχνοκρατικού τύπου στοχασμό, στο πλαίσιο της προσπάθειάς τους να αλλάξουν κάποιες δραστηριότητες ώστε να γίνουν πιο ευχάριστες στα παιδιά και έτσι να πετύχουν μεγαλύτερη συμμετοχή τους.

«Όταν βλέπαμε ότι δε προχωρούσε η μια δραστηριότητα, προσπαθούσαμε να διαμορφώσουμε την άλλη δραστηριότητα, ώστε τα παιδιά να ενθουσιαστούν και να είναι μαζί με μας».

«Ο στοχασμός είναι η αξιολόγηση των δραστηριοτήτων».

Στη συνέχεια της συζήτησης ρωτήθηκαν οι φοιτήτριες ποιους τους βοήθησε να μούνε στη διαδικασία του αναστοχασμού. Οι φοιτήτριες της Π.Ο. παρουσιάζουν

ξεκάθαρα ότι σε αυτή τη διαδικασία, τούς έβαλε η μέντορας και η συμμετοχή τους στην ερευνητική ομάδα.

«Αυτό το πέτυχα από τις συναντήσεις».

«Η μέντορας μάς μύησε στο στοχασμό».

Αντίθετα, οι απαντήσεις των φοιτητριών της Ο.Ε. υποδεικνύουν ποικιλία ατόμων, όπως τη συμφοιτήριά τους, την αποσπασμένη νηπιαγωγό, τις διδάσκουσες των θεωρητικών μαθημάτων.

«Ναι, τα συζητούσαμε με τη συμφοιτήριά μου».

«Ένα παράδειγμα στοχασμού μάς το έδωσε η αποσπασμένη, μάς διαφοροποίησε δραστηριότητα».

Τέλος, κρίνεται σκόπιμο να σημειωθεί ότι κάποιες από τις φοιτήτριες και των 2 ομάδων επισήμαναν ότι σε αυτή τη διαδικασία δεν ενεπλάκη καθόλου η υπεύθυνη διδάσκουσα της Π.Α. και οι αποσπασμένες νηπιαγωγοί.

«Όχι από την Π.Α. του πανεπιστημίου».

«...αλλά μεταξύ μας, δεν υπήρχε κανείς να μας προτρέψει».

«Δε μας έσπρωξε κάποιος προς αυτήν την κατεύθυνση».

• **Θέματα Αξιολόγησης**

Ο τρίτος και τελευταίος άξονας αφορούσε σε θέματα αξιολόγησης της Π.Α. ως διαδικασίας αλλά και της διεξαγωγής της στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών του τμήματος, καθώς και σε θέματα αυτοαξιολόγησης.

Οι υποενότητες που δημιουργήθηκαν για την ανάλυση αυτού του άξονα είναι οι ακόλουθες:

α) Σύνδεση Θεωρίας με Πράξη,

β) Αξιολόγηση της Π.Α. του ΠΤΠΕ και

γ) Αυτοαξιολόγηση.

α) Σύνδεση Θεωρίας με Πράξη

Το θέμα της σύνδεσης της ακαδημαϊκής Θεωρίας με την εκπαιδευτική Πράξη αποτέλεσε το επόμενο σημείο συζήτησης με τις φοιτήτριες. Είναι γεγονός ότι ελάχιστες ήταν οι φοιτήτριες της Π.Ο. που απάντησαν με βεβαιότητα σε αυτή την ερώτηση. Οι περισσότερες είπαν.

«Εν μέρει ναι, αλλά όχι σε μεγάλο βαθμό όπως το περίμενα».

«Σε κάποια πράγματα ναι. Στην αρχή βέβαια όχι...».

Βέβαια, αιτιολόγησαν τους λόγους που εκφράστηκαν με επιφύλαξη.

«...διαπίστωσα ότι υπάρχει μεγάλη απόσταση ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη. Κάποια πράγματα τα έχουμε μάθει αλλιώς στα μαθήματα και εφαρμόζονται πολύ διαφορετικά μέσα στη τάξη η δε μπορούν και καθόλου να εφαρμοστούν».

Δυο φοιτήτριες επισήμαναν ως βασικό παράγοντα που επιτείνει τη διάσταση αυτών που μαθαίνουν στο Πανεπιστήμιο με αυτά που βλέπουν στις τάξεις, την επίδραση που ασκείται στις υποψήφιες εκπαιδευτικούς μέσω της άμεσης παρατήρησης της διαδικασίας.

«Αν δεν επηρεαστείς από αυτό που βλέπεις, από την παρατήρηση, από τις μεγαλύτερες νηπιαγωγούς, είναι εφικτό να γεφυρώσεις την Θ-Π».

«Μερικές φορές ένιωθα κενό γιατί δεν είχα παράδειγμα προς μίμηση. Είχα μόνο παραδείγματα προς αποφυγή. Από την παρατήρηση, σε παλιότερα έτη».

Τα συγκεκριμένα σχόλια ουσιαστικά θίγουν ένα καίριο πρόβλημα στην Ε.Ε., το γεγονός δηλαδή ότι ένας φοιτητής μπορεί εύκολα να «παρασυρθεί» μέσω της παρατήρησης στην αναπαραγωγή παραδοσιακών πρακτικών. Αντιθέτως, όλες οι φοιτήτριες της Ο.Ε. στην ερώτηση αυτή απάντησαν θετικά εκφράζοντας με απόλυτη βεβαιότητα ότι η Π.Α. συνέβαλε στη γεφύρωση της Θεωρίας με την Πράξη και ότι η εμπειρία της Π.Α. ήταν καταλυτική ώστε να μπορέσουν να καταλάβουν την καθημερινότητα της τάξης.

«Ναι, ως ένα βαθμό ναι... πάντως θεωρώ πως έκανα το καλύτερο».

«Πάρα πολύ... στην αρχή λιγάκι προσγειώθηκα αλλά μετά μου άρεσε πολύ».

β) Αξιολόγηση της Π.Α. του ΠΤΠΕ

Στη συνέχεια ζητήθηκε από τις φοιτήτριες να αξιολογήσουν τη δομή και το πλαίσιο υλοποίησης της Π.Α., να περιγράψουν τη σημασία της, καθώς και αν θεωρούν ότι τους βοήθησε η Π.Α. στο να κατανοήσουν το επάγγελμα που σπουδάζουν. Δεν θα παραθέσουμε όλα τα σημεία συζήτησης, παρά μόνο αυτά που αναδεικνύουν κάποια σημεία διαφοροποίησης μεταξύ των δυο ομάδων.

Οι φοιτήτριες της Π.Ο. εστίασαν κυρίως στη συνεργασία τους με την αποσπασμένη νηπιαγωγό και στην έλλειψη μιας ουσιαστικής ανατροφοδότησης, ως βασική παράμετρος αξιολόγησης του προγράμματος.

«Η αποσπασμένη νηπιαγωγός μάς άλλαξε τις δραστηριότητες και μας έβαλε κάτι δραστηριότητες που δεν ήταν... αυτές που θα ήθελα να τις κάνω. Κάποια πράγματα δε μου άρεσαν όπως συνέβαιναν».

Αλλά κυρίως αυτό που περίμεναν περισσότερο οι φοιτήτριες από τις αποσπασμένες ήταν κάτι άλλο.

«να τους δώσουν κίνητρα για να πάνε ένα βήμα παραπέρα».

«Μόνο προετοιμασία καθόλου εμπύχωση, καθόλου κάνε ό,τι θέλεις, συνέχεια πράγματα συγκεκριμένα και σου επιβάλλουν δικά τους θέματα».

Επίσης, εξέφρασαν τη δυσαρέσκειά τους και για τη σχέση τους με την υπεύθυνη διδάσκουσα της Π.Α., καθώς και για το τυπικό μέρος της διαδικασίας.

«Θα ήθελα περισσότερη ανατροφοδότηση από τη διδάσκουσα της Π.Α.».

«Σαν όλα να στηρίζονται στο χαρτί και όχι στην ουσία».

Αντίθετα, υποστήριξαν ότι

«Όπως η ανατροφοδότηση που κάναμε εμείς προς τα παιδιά ήταν απαραίτητη, έτσι ήταν και από το πανεπιστήμιο προς εμάς».

Σε αντιδιαστολή, ανέφεραν τη σημασία της συμμετοχής τους στην ερευνητική ομάδα, αξιολογώντας την πολύ θετικά.

«Οι συναντήσεις και το ημερολόγιο με βοήθησαν πολύ, χωρίς αυτές θα ήταν πολύ δύσκολα, θα ήμουν ίσως λίγο ακόμη μετέωρη, ίσως να μην ήμουν τόσο σίγουρη για τον εαυτό μου...».

Η πλειονότητα των φοιτητριών της Ο.Ε. δεν αναφέρθηκε ιδιαίτερα στις αποσπασμένες νηπιαγωγούς (μόνο τρεις) αλλά τόνισαν και αυτές τις ανεπιβεβαίωτες προσδοκίες που έτρεφαν από την υπεύθυνη διδάσκουσα της Π.Α.

«Με τις αποσπασμένες σταθήκαμε σε ανούσια πράγματα μόνο».

Εδώ, δηλαδή, συναντάμε άλλο ένα σημείο στο οποίο διαφοροποιούνται οι φοιτήτριες των δύο ομάδων και ένα σημείο που συγκλίνουν. Όσον αφορά στο ρόλο των αποσπασμένων νηπιαγωγών, όπως παρατηρήσαμε και παραπάνω, φαίνεται ότι οι φοιτήτριες της Ο.Ε. δεν τον φιλτράρισαν με κριτική ματιά. Σε ό,τι, όμως, αφορά στην υπεύθυνη διδάσκουσα της Π.Α. από τις απαντήσεις και των δυο ομάδων συμπεραίνουμε ότι δεν υπήρξε καλή συνεργασία σε κανένα επίπεδο.

γ) Αυτοαξιολόγηση

Κλείνοντας την συνέντευξη προτρέψαμε τις φοιτήτριες να κάνουν μια εσωτερική ανασκόπηση και να μας πούνε αν επαναλάμβαναν από την αρχή την Π.Α. τι θα ήθελαν να βελτιώσουν στη συμπεριφορά τους, στις γνώσεις τους, στις συνεργασίες τους και γενικά αν έχουν εντοπίσει λάθη τους ή αντίστοιχα δυνατά τους σημεία. Θέλαμε έτσι να δούμε αν τελικά ανέπτυξαν ένα αίσθημα αυτοπεποίθησης και μια αίσθηση αυτοεκτίμησης και αυτάρκειας αναφορικά με τις παιδαγωγικές και διδακτικές τους γνώσεις και δεξιότητες.

Από τις 17 φοιτήτριες της Π.Ο. οι 4 δήλωσαν ευχαριστημένες τόσο με την προετοιμασία τους, όσο και με την πορεία της Π.Α. και το αιτιολογούν.

«Βασικά θεωρώ ότι ήμασταν καλά προετοιμασμένες. Από θεωρία δεν είχαμε κάποια κενά. Από άποψη τεχνικής και υλοποίησης προσπαθήσαμε να τα καλύψουμε, προσπαθήσαμε να χρησιμοποιήσουμε καινούριες τεχνικές και μεθόδους και νομίζω ότι δεν θα άλλαζα κάτι».

Οι υπόλοιπες φοιτήτριες που είναι και το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητριών, θεωρούν πως έχουν γίνει λάθη κατά την διεξαγωγή της Π.Α., τα οποία οφείλονται τόσο στην προετοιμασία τους σε επίπεδο σχεδιασμού, όσο και στον τρόπο που διαχειρίστηκαν ζητήματα πειθαρχίας.

«Θα προσπαθούσα να είμαι πιο προετοιμασμένη, ίσως να είχα διαβάσει και κανένα βιβλίο παραπάνω...».

«Θα έκανα πιο καινούρια πράγματα ειδικά τώρα που τα έχω καλύτερα στο μυαλό μου».

Σε αυτό το σημείο θέλουμε να τονίσουμε τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου της Π. Α. που επιχείρησε μια φοιτήτρια μέσω της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης και επανεξέτασης της εμπειρίας.

«Σε μένα μάλλον θα άλλαζα τις απόλυτες απόψεις, γιατί αυτό το επάγγελμα το έβλεπα κάπως διαφορετικά και μου άρεσε, και συνεχίζει να μου αρέσει, όμως κάθε μέρα βλέπω ότι υπάρχουν δυσκολίες. Έτσι θα άλλαζα λίγο τις απόλυτες σκέψεις μου στο πως πρέπει να γίνονται τα πράγματα.».

Το σημαντικό σε αυτό το σχόλιο είναι ότι η φοιτήτρια φάνηκε να επαναπροσδιορίζει τις αρχικές της αντιλήψεις και θεωρίες, χωρίς κατ' ανάγκη να τις αναδιατυπώνει, ωστόσο τις θέτει σε κριτική και δηλώνει μια σαφέστατη διάθεση για αλλαγή.

Οι φοιτήτριες της Ο.Ε. εστίασαν, κυρίως, στη βελτίωση της οργάνωσης και υλοποίησης των δραστηριοτήτων.

«Νομίζω ότι θα άλλαζα κάποιες δραστηριότητες που έκανα στα παιδιά, τα θέματα για τις διαθεματικές».

«Οι δραστηριότητες ήταν ναι μεν καλές, αλλά ήθελε κάτι παραπάνω...».

Επίσης, υπήρξαν κάποιες φοιτήτριες που αναφέρθηκαν στον τρόπο που διαχειρίστηκαν την τάξη, και που εκτιμούν ότι επηρέασε την ποιότητα της διεξαγωγής της Π.Α., ενώ δύο από αυτές αναφέρθηκαν στην αξιολόγηση που θα λάμβαναν.

«Να ήμουν λίγο πιο αυστηρή. Έκανα όλα τα χατίρια των παιδιών κα μου πήραν τον αέρα».

«Να ήμουν λίγο πιο άνετη και να μην σκέφτομαι ότι αξιολογούμαι...».

«Να ήμουν λίγο πιο υπομονετική με τα παιδιά...».

Τέλος, κάποιες φοιτήτριες διαφάνηκαν πολύ αυτάρκειες και ικανοποιημένες δηλώνοντας πως δεν θα άλλαζαν τίποτα χωρίς περαιτέρω αιτιολόγηση της απάντησής τους.

«Δεν ξέρω αν θα άλλαζα κάτι».

«Δε νομίζω ότι θα άλλαζα κάτι. Νομίζω ότι ήμουν ο εαυτός μου».

Συμπεράσματα

Η σύγχρονη αντίληψη στην Ε.Ε. έχει απομακρυνθεί από τον παραδοσιακό τύπο εκπαιδευτικού και έχει προσανατολιστεί στο στοχαζόμενο εκπαιδευτικό και στην εκπαίδευση *«που προωθεί το στοχασμό τόσο στο πνεύμα και τους στόχους της, όσο και στο περιεχόμενο σπουδών και τις πρακτικές της»* (Καλαϊτζοπούλου, 2001: 75). Παρά το γεγονός ότι όλα τα ΠΤΠΕ της Ελλάδος έχουν στρέψει το ενδιαφέρον τους και τις προσπάθειές τους στην προσέγγιση αυτού του τύπου εκπαιδευτικού, διαπιστώνουμε ότι αντιμετωπίζουν πάρα πολλές δυσκολίες στην επίτευξή του.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας δράσης, βλέπουμε ότι ισχύει σε μεγάλο βαθμό η άποψη ότι οι πρακτικές των εν ενεργεία νηπιαγωγών δε συμβαδίζουν ιδιαίτερα με τις προσεγγίσεις της σύγχρονης εκπαιδευτικής έρευνας και γενικά δεν παρουσιάζουν ενδιαφέρον για καινοτόμες πρακτικές (Κουλουμπαρίτση, 2009· Αυγητίδου, 2011). Αυτό το συμπέρασμα προκύπτει από τις συμβουλές και παραινέσεις των νηπιαγωγών των τάξεων υποδοχής, αλλά και από των αποσπασμένων νηπιαγωγών στις φοιτήτριες, οι οποίες προσπάθησαν να επηρεάσουν τις επιλογές και τις πρακτικές τους τόσο όσον αφορά στο σχεδιασμό όσο και στην υλοποίηση, σε όλη τη διάρκεια της Π.Α., ώστε να μην αποστασιοποιηθούν από τα «γνωστά» και «καθιερωμένα» τους. Το γεγονός αυτό αποτελεί και ένα από τα

σοβαρότερα προβλήματα στη προώθηση ενός στοχαζόμενου εκπαιδευτικού, δεδομένου ότι οι παραδοσιακές, συχνά συντηρητικές, πρακτικές των εν ενεργεία νηπιαγωγών προωθούνται και συχνά επιβάλλονται στις φοιτήτριες, οι οποίες λόγω αδυναμίας επαρκούς εποπτείας και ανατροφοδότησης από το πανεπιστήμιο, τις υιοθετούν άκριτα.

Όπως φαίνεται από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, οι φοιτήτριες του δείγματος της Π.Ο. και της Ο.Ε. παρουσίασαν σημαντικές διαφοροποιήσεις αναφορικά με τον τρόπο που αντιλήφθηκαν το ρόλο τους, ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί τόσο με τις διαδικασίες στοχασμού και αξιολόγησης που υιοθέτησαν σε σχέση με τις πρακτικές τους, όσο και του επαναπροσδιορισμού των επιλογών τους και των προσωπικών τους θεωριών. Ειδικότερα, οι φοιτήτριες της Ο.Ε. φάνηκε να προσεγγίζουν τόσο γενικώς την Π.Α., όσο και το θέμα της ενίσχυσης που δέχονταν από την αποσπασμένη νηπιαγωγό σε ρόλο μέντορα, καθαρά διεκπεραιωτικά και επιφανειακά, και να ικανοποιούνται από τις άμεσες παρεμβάσεις τους χωρίς κριτική τοποθέτηση. Αντίθετα, οι φοιτήτριες της Π.Ο. στάθηκαν απαιτητικά και κριτικά απέναντι στις αποσπασμένες νηπιαγωγούς με βάση την εμπειρία που βίωσαν από την έμμεση υποστηρικτική καθοδήγηση του μέντορα, προχώρησαν σε στοχαστικές διεργασίες, ένιωσαν αυτάρκειες σε σχέση με την προετοιμασία τους ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, και φάνηκαν να εξελίσσονται προσεγγίζοντας το μοντέλο του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού. Δηλαδή, οι φοιτήτριες της Ο.Ε., παρόλο που δεν υποστηρίχτηκαν με ουσιαστική ανατροφοδότηση αλλά δέχτηκαν κυρίως διορθωτικές παρεμβάσεις, σε σχέση με το πρόγραμμα δραστηριοτήτων που σχεδίαζαν, έμειναν σε μια επιφανειακού τύπου προσέγγιση της διδασκαλίας χωρίς να προσπαθήσουν να μετασχηματίσουν την πράξη σε θεωρία, που είναι το ζητούμενο του μοντέλου του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού. Αυτό είχε ως συνέπεια μεγάλο ποσοστό από τις φοιτήτριες της Ο.Ε. να υποστηρίζουν ότι δε θα εντάξουν τα στοχαστικά ημερολόγια στη μετέπειτα εκπαιδευτική τους διαδικασία, παρόλο που αναγνώρισαν τον ανατροφοδοτικό τους χαρακτήρα. Επίσης, η βεβαιότητα που εμφάνισαν σε σχέση με το γεφύρωμα της Θεωρίας με την Πράξη, προφανώς προέκυψε από το γεγονός ότι δεν μπήκαν σε πιο ουσιαστική διαδικασία στοχασμού και αυτοαξιολόγησης, δεν προέβησαν σε αναλύσεις αλλά μόνο σε επιφανειακές σκέψεις.

Σε αντιδιαστολή με τα παραπάνω, υπήρξαν οι φοιτήτριες της Π.Ο. Σύμφωνα, λοιπόν, με τα αποτελέσματα και σε αντιστοιχία με τα χαρακτηριστικά του στοχαζόμενου επαγγελματία που μας προσφέρει η βιβλιογραφία, και το ρόλο του αντίστοιχου εκπαιδευτικού που προκύπτει, διαπιστώνουμε ότι οι φοιτήτριες της Π.Ο. φάνηκε ότι τους απασχόλησαν ιδιαίτερα τα θέματα συνεργασίας τόσο με τις νηπιαγωγούς των τάξεων υποδοχής, όσο και με τις αποσπασμένες και αναφέρουν πολύ έντονα την απουσία ανατροφοδότησης. Επίσης, είδαμε να θέλουν και να απαιτούν μια πιο ενεργητική υποστήριξη από το πανεπιστήμιο, να μη θέλουν να επιβιώσουν σε όλη τη διάρκεια της Π.Α. μέσα από «συνταγές», να διεκδικούν ένα ενεργητικό ρόλο σε όλη τη διαδικασία της Π.Α., από το σχεδιασμό μέχρι την υλοποίηση και αξιολόγησή της. Ακόμη, οι φοιτήτριες της Π.Ο. έδειξαν μεγάλη διάθεση τόσο για την αξιολόγηση της Π.Α. σε όλα της τα επίπεδα, όσο και για τη δική τους συμμετοχή σ' αυτήν. Μάλιστα στο σημείο αυτό θέλουμε να εστιάσουμε σε ένα από τα σημαντικότερα, αν όχι το σημαντικότερο, εύρημα της παρούσας έρευνας. Πρόκειται για την αυτοαξιολόγηση μιας φοιτήτριας, η οποία τονίζει πως αυτό που θα άλλαζε στην Π.Α. ήταν οι απόλυτες απόψεις της παρουσιάζοντας ουσιαστικά μια ξεκάθαρη μεταστροφή σε σχέση με το ρόλο της ως μελλοντικής εκπαιδευτικού. Είναι χαρακτηριστικό ότι η συγκεκριμένη φοιτήτρια εγκατέλειψε πλήρως τις αρχικές απόλυτες τοποθετήσεις της, επαναπροσδιόρισε το ρόλο της, τόσο διδακτικά όσο και παιδαγωγικά, αναγνωρίζοντας τη σημασία του στοχασμού στην εκπαιδευτική πράξη.

Αξιοσημείωτη είναι και η ουσιαστική συμβολή του μέντορα (Berry Hopkins-Thompson, & Hoke, 2002· Evertson & Smithey, 2000· Feiman-Nemser, 1996· Humphrey, Adelman, Esch, Riehl, Shields & Tiffany, 2000· Ingersoll & Kralik, 2004· Wilson et al., 2001) στην ενίσχυση του στοχασμού. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι οι φοιτήτριες της Π.Ο. κατάφεραν να αντιμετωπίσουν την πολυπλοκότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας στοχαστικά, να την αξιολογήσουν και να αυτοαξιολογηθούν, και σε κάποιο βαθμό να επαναπροσδιορίσουν το ρόλο τους και τις προσωπικές τους θεωρίες, έτσι ώστε να αισθανθούν αυτόν τον προετοιμασία, υλοποίηση και αξιολόγηση των διδασκαλιών τους.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Berry, B., Hopkins-Thompson, T., & Hoke, M. (2002). *Assessing and supporting new teachers: lessons from the Southeast*. North Carolina: The Southeast Center for Teaching Quality at the University of North Carolina.
- Boren, J., Johnson, M.-K., Nidey, D., & Potts, J. (2009). *Mentoring Beginning Teachers: Guiding, Reflecting, Coaching* (2nd ed.). Stenhouse Publishers.
- Clarke, A. (2001). Characteristics of co-operating teachers. *Canadian Journal of Education*, 26 (2), 115-125.
- Comeaux, M. (1991). But is it Teaching? The Use of Collaborative Learning in Teacher Education. In B. R., Tabachnick, & K. M. Zeichner, (Ed.). *Issues and Practices in Inquiry Oriented Teacher Education* (pp. 151-165). Falmer Press: London.
- Gregoriadis, A. & Birbili, M. (2009). Exploring the role of student-teacher supervisors in Greek higher education: learning from insiders. In *Proceedings of Current Issues in Preschool Education in Europe: Shaping the future*», που διοργανώθηκε από OMEP European Regional Meeting & Conference (Ηλεκτρονική έκδοση σε CD).
- Darling-Hammond, L. (1999). *Solving the dilemmas of teacher supply, demand, and standards: how we can ensure a competent, caring, and qualified teacher for every child*. Washington, DC: National Commission on Teaching and America's Future.
- Evertson, C., & Smithey, M. (2000). Mentoring effects on proteges' classroom practice: an experimental field study. *Journal of Educational Research*, 93(5), 294-304.
- Feiman-Nemser, S. (1983). Learning to teach. In L. Shulman & G. Sykes (Ed.), *Handbook of teaching and policy* (pp. 150-170). New York: Longman.

- Feiman-Nemser, S. (1996). *Mentoring: a critical review*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Fischer, D., & Ansel, L. V. (2002). *Mentoring in Teacher Education- towards innovative school development*. Retrieved from: http://api.ning.com/files/Hi5GGxRTIux4RSJgqFMAUm9zAdeTRmI0nFefGkoDkrHXl68shiJVkrVmQtv268GbgvQIi6eEWnbDJMJCMNttMn82oq0wJxO/Papers_FischerAnsel.pdf
- Gold, Y. (1996). Beginning teacher support: attrition, mentoring, and induction. In J. Sikula, T. J. Buttery, & E. Guyton (Ed.), *Handbook of research on teacher education* 2nd ed., (pp. 548-594). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Ingersoll, R. M., & Kralik, J. M. (2004). *The impact of mentoring on teacher retention: what the research says*. Denver, CO: Education Commission of the States.
- Kakana, D.M. (2012). The Initial Education of Elementary and Early Childhood Teachers in Greece. *Journal of Teacher Education and Educators*, 1(1), 133-143.
- Lortie, D. (1975). *School teacher a sociological study*. Chicago: Chicago University Press.
- Rodgers, A., & Keil, V. L., (2007). Restructuring a traditional student supervision model: Fostering enhanced professional development school context. *Teaching and Teacher Education*, 23, 63-80.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professional Thinking in Action*. New York: Basic Books.
- Wilson, S., Darling-Hammond, L., & Berry, B. (2001). *A case of successful teaching policy: connecticut's long-term efforts to improve teaching and learning*. Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy.

- Wood, R.W., & Eicher, C. (1989). *Self-perceived adequacy of student teachers and its relationship to supervising teachers' ratings: Another look*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 310 073).
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34, 3-9.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Education Review*, 57, 23-48.
- Zeichner, K. M. (1990). Traditions of reform in U.S. teacher education. Paper presented at the annual meeting of the *American Educational Research Association*, Boston.

Ελληνόγλωσση

- Αυγητίδου, Σ. (2011). Η τεκμηρίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών μέσα από την έρευνα και τον κριτικό στοχασμό: «Η συμβολή των ημερολογίων στο πλαίσιο της αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών». Στα πρακτικά του συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Σχολές Επιστημών της Αγωγής. Ο ρόλος τους στις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας» που οργανώθηκε από το Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστήμιου του Frederick, σ. 162-176.
Ανακτήθηκε από:
http://www.frederick.ac.cy/educonf2011/docs/sofia_augitidou.pdf.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (μτφ. Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κακανά, Δ.Μ. & Καπαχτσή, Β. (2011). Ανάπτυξη του αναστοχασμού και της συνεργατικότητας μέσω της συνεργατικής έρευνας δράσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 52, 68-82.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ., (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Δαρδανός.

- Καπαχτοσή, Β., & Κακανά, Δ.Μ. (2010). Η συνεργατική έρευνα δράσης ως μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. *Action Researcher in Education*, 1, 40-52. Ανακτήθηκε από: <http://www.actionresearch.gr/el>
- Κουλουμπαρίτση, Α. (2009). Από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα στο πρόγραμμα που υλοποιείται. Στο: Γ. Μπαγάκης, Κ. Δεμερτζή, (επιμ.). *Ένα χρόνο μετά την εφαρμογή των νέων αναλυτικών προγραμμάτων. Τι άλλαξε;* (σσ. 55-66). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Mason, J. (1996). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Θεωρία της διδασκαλίας: Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., & Σταμάτης, Θ. (2007). *Ένα σχολείο μαθαίνει. Η αυτοαξιολόγηση ελληνικού σχολείου στο πλαίσιο του διεθνούς προγράμματος Carpe Vitam. Leadership for Learning*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Παπαναούμ, Ζ. (2000). Η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: θεωρητικό πλαίσιο και πρακτικές προεκτάσεις. Στο Ζ. Παπαναούμ (επιμ.). *Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα* (σσ. 11-21). Θεσσαλονίκη: Action.
- Stenhouse, L. (2003). *Εισαγωγή στην έρευνα και την ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος* (μτφ. Α. Σ. Τσάπελης). Αθήνα: Σαββάλας.
- Ταρατόρη, Ε. (1996). Η Πρακτική Άσκηση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης - Μια θεωρητική προσέγγιση, *Μακεδόν*, 2, 53-65.
- Χατζοπούλου, Κ., & Κακανά, Δ-Μ. (2008). Από τον παραδοσιακό εκπαιδευτικό στον εκπαιδευτικό ερευνητή. Στο: Δ.Μ. Κακανά, Γ. Σιμούλη (επιμ.). *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Πρακτικές* (σσ. 88-94). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

*** Στοιχεία συγγραφέων**

Κατιφένια Χατζοπούλου, Υποψήφια Διδάκτωρ, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

email: kchatzop@uth.gr

Δόμνα-Μίκα Κακανά, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

email: dkakana@uth.gr

**Κριτήρια αναστοχασμού των υποψήφιων εκπαιδευτικών στο
πλαίσιο της Πρακτικής τους Άσκησης**

*Κατερίνα Μιχαλοπούλου**,

Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης,

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Abstract

*Pre-service teacher's reflection criteria during their teaching
Practice*

Aikaterini Michalopoulou

The aim of our research is to study pre-service teachers' criteria during their reflective practice, which is taking place in different kindergartens in Volos, Greece, during six weeks. The article analyzes the texts of 60 preschool student teachers' evaluations of their practice through their writings and explore their understanding and use of reflection. The criteria developed by the students were as follows: level of children's interest, tracing children's original ideas, setting up collaborations and creation and functioning of groups, space (classroom or the location visited as a result of the programme), choice of subjects, methods and materials, changes they think need to be made to improve the programme they implemented.

Εισαγωγή

Κατά τη βασική εκπαίδευση των υποψηφίων εκπαιδευτικών είναι σημαντικό να αναπτύσσεται η ικανότητα σύνδεσης της επιστημονικής γνώσης που αποκτάται σταδιακά κατά τη διάρκεια των σπουδών τους με την παιδαγωγική πρακτική.

Πρωταρχικός στόχος της Πρακτικής Άσκησης θα πρέπει να είναι η ικανότητα σύνδεσης των θεωρητικών ζητημάτων με την πραγματικότητα που διαμορφώνεται στις τάξεις (Day, 2003). Κατά τον Ξωχέλλη (2005), η βασική εκπαίδευση οφείλει να στοχεύει στη σύνδεση και την εξασφάλιση της συνέχειας ανάμεσα σε θεωρία και πράξη και να παρέχει στον εκπαιδευτικό σιγουριά για τις παιδαγωγικές του επιλογές και το παιδαγωγικό του έργο και πρόγραμμα. Ζητούμενο είναι οι παιδαγωγικές του επιλογές να υποβοηθούν τα παιδιά να εξάγουν πληροφορίες και ιδέες, να ερμηνεύουν, να υποθέτουν, να πιθανολογούν, να φαντάζονται, να επινοούν, να δημιουργούν. Ο μελλοντικός εκπαιδευτικός είναι σκόπιμο να ενθαρρύνει τη λήψη αποφάσεων, την κριτική σκέψη, τη δημιουργική έκφραση, τη συνεργασία, την επίλυση προβλημάτων, τη συζήτηση, την αλληλεπίδραση, την επικοινωνία, τη διαπραγμάτευση, την επεξεργασία των ιδεών και αποριών των παιδιών καθώς και να προωθεί την ενεργητική μάθηση και την ανάληψη πρωτοβουλιών (Μιχαλοπούλου, 2007, 2011).

Οι έρευνες δείχνουν ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί δεν κατέχουν αυτονότητα τις δεξιότητες για την επίτευξη του στοχασμού στην πράξη και δυσκολεύονται να στοχαστούν ακόμα και αν δεχτούν ορισμένη εκπαίδευση (Αυγητίδου & Χατζόγλου, 2011). Σύμφωνα με τους Harvard & Hodkinson (1994: 60): «Το μοντέλο μας για την αξιολόγηση των δεξιοτήτων υπερβαίνει την απλή εκτίμηση των επιδόσεων, καθώς περιλαμβάνει τη μελέτη των κλίσεων και των ικανοτήτων που κινητοποιεί το εκάστοτε άτομο. Το συγκεκριμένο μοντέλο εξετάζει τη φύση του μηχανισμού κατανόησης των πραγμάτων ως μέρος της ίδιας της γνωστικής διαδικασίας [...]. Αν ο στόχος μας είναι η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών με γνώμονα την ικανότητα κατανόησης ή κριτικής αξιολόγησης των παιδαγωγικών τους πρακτικών, πρέπει να εστιάσουμε στη διαδικασία με την οποία οι ίδιοι μαθαίνουν».

Παιδαγωγικές πρακτικές

Την τελευταία εικοσαετία το αλληλεπιδραστικό παράδειγμα αναπτύχθηκε ιδιαίτερα στη Γαλλία, καθώς διάφοροι ερευνητές (Altet, 1996, 2003· Bru, 2002· Lessard, 2006· Bru, Altet & Blanchard-Laville, 2004) διεξήγαγαν μελέτες σχετικά με τη σχέση εκπαίδευσης και μάθησης και πρότειναν τη σύνθεση πολλών παραγόντων που

αφορούν στα άτομα που εμπλέκονται στην παιδαγωγική διαδικασία, τις διαδικασίες και το πλαίσιο, για να κατανοήσουν τις παιδαγωγικές πρακτικές στο σύνολό τους.

Η έρευνα των δυναμικών διαδικασιών που τίθενται σε εφαρμογή (αλληλεπιδραστικών, γνωστικών, ψυχολογικών, πλαισίου) μας απομακρύνει από το μοντέλο της έρευνας των κατάλληλων και αποτελεσματικών μεθόδων, για το λόγο ότι δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν υπό το πρίσμα της επιλογής μιας ενδεδειγμένης μεθόδου, καθώς κάθε εκπαιδευτικός προσαρμόζει με τον δικό του τρόπο την κάθε μέθοδο, γεγονός που της προσδίδει μια απίστευτη ποικιλία. Ο Bru (2002) μας δείχνει πώς ο ίδιος εκπαιδευτικός μπορεί να εφαρμόζει παιδαγωγικές πρακτικές που ποικίλλουν σε διαφορετικές χρονικές στιγμές, ανάλογα με τις περιστάσεις και τις καταστάσεις μάθησης.

Υπό το πρίσμα αυτό, η επαγγελματική επάρκεια δεν εξαντλείται στις παιδαγωγικές πρακτικές, οι οποίες, αυτές καθαυτές, δεν προκύπτουν γραμμικά από το επίπεδο των γνώσεων. Η επαγγελματική επάρκεια δεν αποτελεί το άθροισμα των επιμέρους γνώσεων και δεξιοτήτων. Είναι το αποτέλεσμα μιας πολύπλοκης διαδικασίας, η οποία καταλήγει στη λήψη των αποφάσεων.

Για τον εκπαιδευτικό, η διαδικασία λήψης αποφάσεων εκτείνεται στο χρονικό διάστημα πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την διδακτική πράξη. Οι τρεις αυτές στιγμές αντιστοιχούν σε τρία διαφορετικά στάδια και εντάσσονται στο πλαίσιο διαφορετικών διαδικασιών.

Πριν από τη διδακτική πράξη, στο στάδιο της προετοιμασίας, η λήψη των αποφάσεων επιχειρείται σε συνθήκες ψυχικής ηρεμίας, χωρίς την παρουσία των παιδιών και στο πλαίσιο μιας υποθετικής-επαγωγικής διαδικασίας. Με αφετηρία όσα ήδη γνωρίζει ο εκπαιδευτικός για τον εαυτό του, τα παιδιά της τάξης, το αντικείμενο διδασκαλίας και το πλαίσιο εντός του οποίου πραγματοποιείται η διδακτική πράξη, ο εκπαιδευτικός διατυπώνει υποθέσεις σχετικά με τους παράγοντες που θα μπορούσαν να συμβάλουν στη βελτίωση της μάθησης. Οι υποθέσεις αυτές, στις οποίες βασίζονται οι αποφάσεις, ενδέχεται να αφορούν στον ίδιο τον εκπαιδευτικό, τη διδακτέα ύλη, τη διδακτική προσέγγιση, τις παιδαγωγικές εφαρμογές, κ.λπ.

Κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης, οι αποφάσεις λαμβάνονται άμεσα, παρουσία των παιδιών. Η λήψη αυτών των αποφάσεων επιχειρείται με τρόπο

επαγωγικό. Ο Tardif (1993:24) κάνει λόγο για «κριτική ικανότητα για την αντιμετώπιση καταστάσεων που ενδέχεται να απαιτούν την ανάληψη δράσης».

Μετά τη διδακτική πράξη, οι αποφάσεις βασίζονται στην ανάλυση της αποκτημένης εμπειρίας, η οποία περιλαμβάνει τα δύο προηγούμενα στάδια. Η λήψη αυτών των αποφάσεων γίνεται με τρόπο στοχαστικό.

Επίπεδα στοχασμού

Ο Rosenstein (2002) επισημαίνει ότι η θεωρητική προσέγγιση της διαδικασίας του στοχασμού παρουσιάζει σημαντικές δυσκολίες ενόψει της πληθώρας των δυνατών ειδών στοχασμού. Αναφέρεται στα επίπεδα που κατάρτισαν οι Bain et al. (1999) ως αποτέλεσμα της μελέτης των καταγεγραμμένων ημερολογιακών στοχασμών 36 φοιτητών της παιδαγωγικής. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, τα επίπεδα υποδεικνύουν τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός μπορεί να τεκμηριώσει τις πρακτικές του προσεγγίσεις εξάγοντας γενικά συμπεράσματα από τις εμπειρίες του (Rosenstein, 2002: 259).

Επίπεδο 1: Αναφορά γεγονότος που μόλις έχει συμβεί.

Επίπεδο 2: Αυθόρμητη και συναισθηματικά φορτισμένη αντίδραση στο γεγονός. Συσχετίσεις του γεγονότος με συναισθήματα.

Επίπεδο 3: Συσχετίσεις του γεγονότος με γνώσεις και εμπειρίες που αποκτήθηκαν στο παρελθόν.

Επίπεδο 4: Αιτιολόγηση του γεγονότος με γνώμονα τις πιθανές εναλλακτικές εκδοχές, την εξέταση διαφόρων παραδοχών και την εννοιολογική προσέγγιση των επιμέρους χαρακτηριστικών του συμβάντος.

Επίπεδο 5: Αναπαράσταση του γεγονότος με γνώμονα θεωρητικές προσεγγίσεις που μπορούν να εφαρμοσθούν σε ένα ευρύτερο φάσμα εμπειριών (Craft & Paige-Smith, 2011: 28).

Οι Zeichner & Liston (1996) διακρίνουν τα ακόλουθα επίπεδα στοχασμού, που παρατηρούνται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας:

Επίπεδο 1: Άμεση και αυθόρμητη ενέργεια από τον εκπαιδευτικό.

Επίπεδο 2: Διόρθωση, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός αποφασίζει να αλλάξει τη συμπεριφορά του.

Επίπεδο 3: Ανασκόπηση, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός σκέφτεται, συζητά ή γράφει για κάποια σημεία της διδασκαλίας του.

Επίπεδο 4: Έρευνα, όταν ο εκπαιδευτικός είναι περισσότερο συστηματικός, διαβάζει έρευνες ή συλλέγει πληροφορίες και δεδομένα.

Επίπεδο 5: Επανασχεδιασμός, όταν ο εκπαιδευτικός εξετάζει κριτικά τις πρακτικές του και τις θεωρίες του με τη βοήθεια ακαδημαϊκών θεωριών.

Τέλος, οι Jay & Johnson (2002) παρουσιάζουν ένα μοντέλο στο οποίο εντοπίζουν τρεις διαφορετικές διαστάσεις του αναστοχασμού, ως εξής:

- Περιγραφική διάσταση, η οποία αφορά στην περιγραφή γεγονότων και συναισθημάτων.
- Συγκριτική διάσταση, κατά την οποία προτείνονται εναλλακτικές λύσεις.
- Κριτική διάσταση, κατά την οποία οι εναλλακτικές προτάσεις παρέχονται υπό το πρίσμα ακαδημαϊκών θεωριών, ενδεχομένως συνδέονται και με ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η έρευνα

- **Σκοπός**

Σκοπός της έρευνάς μας είναι η μελέτη των αναστοχαστικών πρακτικών (Schön, 1983, 1996· Pollard, 2002), όπως αυτές εμφανίζονται κατά την τελευταία φάση της Πρακτικής Άσκησης των φοιτητών και φοιτητριών του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, η οποία πραγματοποιείται σε νηπιαγωγεία του Βόλου και διαρκεί έξι εβδομάδες.

Οι 60 φοιτήτριες⁶ που ανέλαβαν εργασία στο μάθημα «Εφαρμοσμένη Προσχολική Παιδαγωγική», στα πλαίσια της Πρακτικής τους Άσκησης, ανέπτυξαν κείμενα όπου αναστοχάζονται ανά ζεύγη-όπως ακριβώς δίδαξαν- ως προς τις

⁶ Επειδή η έρευνά μας έγινε μόνο από φοιτήτριες, τα αποτελέσματά της δίνονται μόνο σε θηλυκό γένος.

θεματικές δραστηριότητες και το project που υλοποίησαν σε μια τάξη νηπιαγωγείου, συνεπώς τα κείμενα που προέκυψαν και αναλύθηκαν ήταν 30 συνεργατικά κείμενα.

Αναφορικά με το πρόγραμμα της Πρακτικής Άσκησης που εφαρμόζεται στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, οι δραστηριότητες που αναπτύσσουν οι φοιτητές ανά ζεύγη σε διάστημα έξι εβδομάδων είναι θεματικές προσεγγίσεις και σχέδια εργασίας, που δίνουν έμφαση στη διαθεματικότητα, στην ολιστική αντίληψη της γνώσης και στην αξιοποίηση του ενδιαφέροντος, των ιδεών και των εμπειριών των παιδιών στη διαδικασία της μάθησης. Η επεξεργασία του θέματος του σχεδίου εργασίας διαρκεί δύο εβδομάδες. Οι διδασκαλίες των φοιτητών πλαισιώνονται από θεωρητικά μαθήματα και συζητήσεις ανατροφοδότησης. Οι συζητήσεις διεξάγονται σε ομάδες και στοχεύουν στη στήριξη των φοιτητών/φοιτητριών, στην αντιμετώπιση πιθανών δυσκολιών και στην επίλυση ενδεχομένων προβλημάτων που παρουσιάζονται.

Τα κείμενα των φοιτητριών βασίστηκαν σε συγκεκριμένες ανοιχτές ερωτήσεις στις οποίες κλήθηκαν να απαντήσουν και οι οποίες θεωρούμε ότι διευκόλυναν στον προβληματισμό και τον αναστοχασμό.

Οι ερωτήσεις αυτές εστιάζουν στις εξής παραμέτρους:

- τον εντοπισμό και την αξιοποίηση των πρότερων / αρχικών γνώσεων και των βιωμάτων των παιδιών
- τις διαδικασίες ενεργητικής - ανακαλυπτικής μάθησης (παρατήρηση - διατύπωση υποθέσεων, προβλέψεων - εξαγωγή συμπερασμάτων)
- τους τρόπους σύμφωνα με τους οποίους προκύπτει η δραστηριότητα, πώς αναδύεται από τα παιδιά ή πώς κινητοποιεί η νηπιαγωγός τα παιδιά
- την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα παιδιά
- τη συμμετοχή των παιδιών, την καταλληλότητα/αποτελεσματικότητα των υλικών και των μεθόδων, την αξιοποίηση των βιωμάτων, τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης.

Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήσαμε για να υποβοηθήσουμε τον αναστοχασμό των φοιτητών συσχετίζονται με τα διαφορετικά επίπεδα στοχασμού, όπως αυτά παρουσιάζονται από τον Rosenstein (2002), καθώς και με τη διαδικασία λήψης

των αποφάσεων, όπως αυτή περιγράφεται από τον Tardif (1993). Αντίστοιχη ήταν και η ανάλυση των κειμένων.

Στη συνέχεια παραθέτουμε ορισμένες ερωτήσεις:

Πριν τη διδασκαλία, ενίσχυση του 3^{ου} επιπέδου στοχασμού:

- Πώς μπορώ να ανιχνεύσω τις αρχικές ιδέες των παιδιών;
- Πώς θα εξασφαλίσω ότι θα λάβω υπόψη μου τα ενδιαφέροντα των παιδιών κατά το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων;
- Πώς θα ενισχύσω τη θετική διάθεση απέναντι στη μάθηση;
- Πώς θα σχεδιάσω μαθησιακά περιβάλλοντα, τα οποία θα ωθούν τα παιδιά σε παρατήρηση, εξερεύνηση, δημιουργικότητα;
- Τι μπορώ να κάνω ώστε να λάβω υπόψη μου τις διαφορετικές ανάγκες των παιδιών, το κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον όπου το κάθε παιδί μεγαλώνει και τους διαφορετικούς τρόπους που μαθαίνει;

Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, 1^ο και 2^ο επίπεδο στοχασμού:

- Εναλλάσσω δραστηριότητες με έντονη και χαμηλή κινητικότητα και εγρήγορση; Αφήνω στα παιδιά χρόνο για να υλοποιήσουν δραστηριότητες χωρίς βιασύνη, δημιουργώντας μια αίσθηση ασφάλειας και ηρεμίας;
- Συμπεριλαμβάνω όλα τα παιδιά, χωρίς να αποκλείω κάποιο από τη μαθησιακή διαδικασία; Υπάρχει ενδιαφέρον απ' όλα τα παιδιά; Υπάρχουν κάποια που δε συμμετέχουν; Πώς δρω σε αυτές τις περιπτώσεις ;
- Παρέχει ο χώρος τη δυνατότητα για εναλλακτικές χρήσεις των υλικών και για διαφοροποιημένες δράσεις των παιδιών; Ευνοεί τις μετακινήσεις σε όλη την έκταση του χώρου του νηπιαγωγείου, εσωτερικού και υπαίθριου, τις συνεργατικές δραστηριότητες και τις αλληλεπιδράσεις, έτσι ώστε τα παιδιά να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να επιλέγουν τις δράσεις τους, να δοκιμάζουν, να κάνουν λάθη και να μαθαίνουν μέσα από αυτά;
- Ευνοούνται οι αλληλεπιδράσεις ώστε να υποστηρίζουν τη μάθηση των παιδιών;

- Κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης, μού έδωσαν κάποιες ιδέες τα παιδιά για τη συνέχεια των διδασκαλιών μου; Έχει ήδη αναδυθεί κάποιο project;

Μετά τη διδασκαλία, 3^ο και 4^ο επίπεδο στοχασμού:

- Πώς οργάνωσα το μαθησιακό περιβάλλον έτσι ώστε να παρέχω ευκαιρίες για παιχνίδι, εξερευνήσεις και επαφή με καταστάσεις της πραγματικής ζωής;
- Με ποιες ενέργειες ενέπλεξα τα παιδιά και άλλα άτομα στις αποφάσεις που πήρα; Ενθάρρυνα τη διατύπωση απόψεων; Εξέτασα τη δυνατότητα υλοποίησής τους;
- Αξιολογώντας τη διδασκαλία μου, αν άλλαζα κάτι, τι θα ήταν αυτό; (π.χ. μέθοδο διδασκαλίας, εποπτικό υλικό, γνωστικό αντικείμενο, θέμα κ.λπ.)
- Υπάρχουν γνωστικά αντικείμενα στα οποία παρατήρησα ότι συμμετέχουν περισσότερο τα παιδιά; Πώς αξιοποίησα αυτό το γεγονός;
- Υπήρχαν μέθοδοι διδασκαλίας, οι οποίες αντιλήφθηκα ότι παρότρυναν περισσότερο τα παιδιά να συμμετέχουν και άλλες λιγότερο; Πώς αξιοποίησα αυτή την πληροφορία;

• **Αποτελέσματα της έρευνας**

Τα κριτήρια τα οποία ανέπτυξαν οι φοιτήτριες είναι τα εξής:

- το ενδιαφέρον των παιδιών,
- η ανίχνευση των αρχικών ιδεών των παιδιών,
- η εδραίωση συνεργασιών και η δημιουργία και λειτουργία των ομάδων,
- ο χώρος (της τάξης ή ο χώρος που επισκέφτηκαν λόγω του προγράμματος),
- η επιλογή των θεμάτων, των μεθόδων και των υλικών,
- οι αλλαγές που θεωρούν ότι θα έπρεπε να γίνουν για τη βελτίωση του προγράμματος που υλοποίησαν,
- η χρήση των Τ.Π.Ε..

Η ανάλυση των κειμένων έδειξε πως οι φοιτήτριες θεωρούν ότι τα παιδιά εκδήλωσαν έντονο ενδιαφέρον κατά τη συμμετοχή τους στο project, καθώς είχαν την ευκαιρία να ενταχθούν στο ομαδικό πνεύμα, να βιώσουν το κλίμα της συνεργασίας και το νόημα της υποστήριξης των μελών της ομάδας τους, να νιώσουν τη χαρά της περιπέτειας, της εξερεύνησης και της ανακάλυψης, την υπερηφάνεια της παρουσίασης των επιτευγμάτων και των καινούριων γνώσεων σε άλλους, με τους οποίους δεν είχαν μοιραστεί τις ίδιες εμπειρίες (3^ο επίπεδο στοχασμού).

Ως προς τις αρχικές ιδέες των παιδιών, αυτές διερευνήθηκαν κατά την κατασκευή του ιστογράμματος, η δε διαδικασία της συζήτησης ηχογραφήθηκε και απομαγνητοφωνήθηκε.

Ως προς τις συνεργασίες και τη λειτουργία των ομάδων, οι φοιτήτριες αναφέρουν πως η απειρία των παιδιών στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αλλά και ορισμένες απουσίες των παιδιών δημιούργησαν αρχικά προβλήματα συντονισμού, καταμερισμού των εργασιών και οργάνωση των παρουσιάσεων των έργων των ομάδων, στοιχεία που εντοπίζονται σε 26 από τα 30 κείμενα. Φαίνεται πως στο ζήτημα αυτό απουσιάζει η ικανότητα στοχασμού, καθώς τα αίτια αποδίδονται στα παιδιά και στις συνθήκες, ενώ οι φοιτήτριες δεν επικεντρώνονται στις δικές τους ενέργειες. Τα προβλήματα αυτά επιλύθηκαν σταδιακά, καθώς τα παιδιά εντάχθηκαν στο ομαδικό κλίμα και ανέλαβαν ένα συγκεκριμένο έργο.

Ως προς το χώρο, σε 11 από τα 30 κείμενα εκφράζεται η επιθυμία επίσκεψης και κάποιου άλλου χώρου εκτός του νηπιαγωγείου, για τις ανάγκες του project.

Ως προς την η επιλογή των θεμάτων, των μεθόδων και των υλικών:

Τα θέματα κρίθηκαν ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας τους ως ικανοποιητικά (17 κείμενα), ιδιαίτερα εύκολα (4) ή σχετικά δύσκολα (9) στην επεξεργασία τους. Στην περίπτωση των δύσκολων θεμάτων, όπως ο ζωγράφος Θεόφιλος, τα παιδιά διατύπωσαν περισσότερες απορίες, όπως φαίνεται από τις απομαγνητοφωνήσεις κατά την κατασκευή του ιστογράμματος.

Αναφορικά με τις μεθόδους, η ποικιλία των μεθόδων τονίστηκε σε 25 κείμενα (για παράδειγμα η συζήτηση, η εποπτεία, ο καταγισμός ιδεών, η παρατήρηση, το πείραμα, η κατασκευή) η πρωτοτυπία σε 9 κείμενα (για παράδειγμα η τεχντροπία

της τοιχογραφίας στις εικαστικές δημιουργίες των παιδιών) και η χρήση της τεχνολογίας σε 18 κείμενα.

Αναφορικά με τα υλικά, σε 23 κείμενα εκφράζεται ικανοποίηση από την επάρκεια και την καταλληλότητα των υλικών, καθώς το διαδίκτυο αλλά και οι γονείς των παιδιών βοήθησαν στη συλλογή του.

Τέλος, μόνο σε 9 από τα 30 κείμενα διατυπώνονται συγκεκριμένες προτάσεις των φοιτητών ως αλλαγές, που θα έπρεπε να έχουν γίνει για τη βελτίωση του προγράμματος που υλοποίησαν. Πρόκειται για το επίπεδο 4 του στοχασμού, το οποίο δεν κατακτάται από την πλειονότητα.

Αναφορικά με τους λόγους αξιοποίησης των Τ.Π.Ε., οι επιλογές των φοιτητριών αφορούν στο να μετατραπεί η διδασκαλία σε πιο ζωντανή, πιο επεξηγηματική και περισσότερο διασκεδαστική. Εξηγούν ότι κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής των projects υπήρχε μεγαλύτερη ευχέρεια για χρήση των Τ.Π.Ε. από τα ίδια τα παιδιά, γιατί τα παιδιά δούλευαν σε ομάδες, οπότε συχνά μια ομάδα αναλάμβανε να διεκπεραιώσει μια δραστηριότητα στη γωνιά του υπολογιστή της τάξης ή να αναζητήσει πληροφορίες στο διαδίκτυο για το θέμα που επεξεργάζοταν, με τη βοήθεια της φοιτήτριας. Ωστόσο, ταυτόχρονα επισημαίνουν πως η χρήση των Τ.Π.Ε. αφορούσε κυρίως στις ίδιες, όπως η επεξεργασία εικόνων ή η δημιουργία βίντεο που πρόβαλαν στα παιδιά.

Ως προς το είδος των Τ.Π.Ε., οι επιλογές ήταν μικτές. Οι φοιτήτριες ανέφεραν ότι χρησιμοποίησαν κάποιο λογισμικό, το διαδίκτυο, το βίντεο, την προβολή εικόνων, την επίδειξη φωτογραφιών, την ηχογράφηση ή τη βιντεοσκόπηση συνεντεύξεων, επισκέψεων σε χώρους εκτός της τάξης και παρουσιάσεων της δουλειάς των παιδιών κατά τη διεξαγωγή των projects, την ακρόαση μουσικής, αλλά και τη χρήση του προγράμματος word για να γράψουν τον τίτλο μιας ιστορίας, τα συστατικά υλικά μιας φρουτοσαλάτας, τα εκθέματα του μουσείου που επισκέφτηκαν.

Η χρήση των Τ.Π.Ε. ήταν προφανώς ανάλογη με το θέμα που επεξεργάζονταν οι φοιτήτριες στις τάξεις των νηπιαγωγείων, όπου πραγματοποιούσαν τις διδασκαλίες τους. Για παράδειγμα, στη θεματική δραστηριότητα με θέμα την εφημερίδα, χρησιμοποίησαν το διαδίκτυο για την επίδειξη ιστοσελίδων από ηλεκτρονικές εφημερίδες. Σε θέμα σχετικό με τον κήπο, έδειξαν βίντεο για τη φύτευση των φυτών

και την ανάπτυξη ενός σπόρου, σε θέμα σχετικό με την ανακύκλωση ανέτρεξαν σε διάφορες ιστοσελίδες στο διαδίκτυο μαζί με τα παιδιά.

Η μαθησιακή περιοχή του περιβάλλοντος, είτε αντλούνται θέματα από το ανθρωπογενές είτε από το φυσικό περιβάλλον, υπερτερεί κατά πολύ στη χρήση των Τ.Π.Ε. από τις φοιτήτριες. Φαίνεται πως χρησιμοποιούν τις Τ.Π.Ε. για να αντλήσουν εποπτικό υλικό για τις διδασκαλίες τους, όπως για παράδειγμα η επίδειξη βίντεο για τη σφαιρικότητα της γης και την κίνησή της, για το διάστημα, για τα ζώα του βυθού, για τα είδη των αθλημάτων και τους σχετικούς χώρους άθλησης και διεξαγωγής των αγώνων, για την κυκλοφοριακή αγωγή με την επίδειξη σχετικού λογισμικού κ.λπ. Ακολουθούν δραστηριότητες σχετικές με τη Γλώσσα (π.χ. δημιουργία αφίσας, δημιουργία εξωφύλλου ιστορίας) και τα Μαθηματικά, κυρίως χρησιμοποιώντας σχετικά λογισμικά ή ψηφιακές πλατφόρμες.

Εξάλλου, τα Εικαστικά τα επιλέγουν συχνά σε επίπεδο αξιολόγησης, για να ελέγξουν, δηλαδή, τον βαθμό κατανόησης διάφορων θεμάτων από τα παιδιά που καλούνται να ζωγραφίσουν. Πρόκειται για το 3^ο επίπεδο στοχασμού, καθώς οι φοιτήτριες συσχετίζουν το γεγονός με γνώσεις και εμπειρίες.

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας επιβεβαιώνουν ευρήματα προγενέστερης έρευνας (Αυγητίδου & Χατζόγλου, 2012), καθώς φαίνεται πως η διατύπωση συγκεκριμένων ερωτήσεων που αποβλέπουν στην ανάπτυξη διαφορετικών επιπέδων στοχασμού, βοηθούν τους υποψηφίους εκπαιδευτικούς να τεκμηριώσουν τις πρακτικές τους προσεγγίσεις και να μην περιγράφουν απλώς τα γεγονότα. Τα επίπεδα στοχασμού, όπως διαμορφώνονται από διαφορετικά μοντέλα, βοηθούν στη διαμόρφωση της μορφής και του περιεχομένου των ερωτήσεων.

Ωστόσο, μέσα από τα κείμενα των φοιτητριών φαίνεται πως δυσκολεύονται να αναστοχαστούν. Για παράδειγμα, παρά τη μεγάλη ωφέλεια που αποκόμισαν οι φοιτήτριες στη διδασκαλία τους από τη χρήση των Τ.Π.Ε., θεωρούμε πως ορισμένες φορές η επιλογή αυτή αποτέλεσε την εύκολη λύση· για παράδειγμα μια φοιτήτρια αναφέρει πως στην χρήση των Τ.Π.Ε. περισσότερο την εντυπωσίασε «η

εξοικονόμηση χρόνου και ενέργειας». Αναγνωρίζουμε προφανώς τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι φοιτήτριες στο να επισκεφτούν χώρους εκτός της τάξης του νηπιαγωγείου στα πλαίσια της Πρακτικής τους Άσκησης, αλλά από την άλλη πλευρά θεωρούμε πως θα πρέπει οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί να είναι πολύ προσεκτικοί, ώστε να μη στερούν από τα μικρά παιδιά τις βιωματικές εμπειρίες και να εξετάζουν προσεκτικά όλες τις δυνατότητες για την υλοποίηση αυτού του καίριου στόχου.

Θεωρούμε επίσης πως δόθηκε υπέρμετρη σημασία στη μετάδοση των γνώσεων, ενώ στόχοι όπως η ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και συνεργασίας, κριτικής και δημιουργικής σκέψης, αλλά και η ψυχαγωγία, δεν επιτεύχθηκαν στο βαθμό που θα μπορούσαν.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Altet, M. (1996). Competences de l'enseignant professionnel : Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In Paquay, L. Altet, M. Charlier, E. & Perrenoud, P. (Eds). *Former les enseignants professionnels* (pp. 27-40). Bruxelles: De Boeck.

Altet, M. (2003). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris: Puf.

Bain, J., Ballantyne, R., Packer, J. & Mills, C. (1999). Using journal writing to enhance student teachers' reflectivity during field experience placements, *Teachers and Teaching*, 5, 51-73.

Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes: des recherches à confronter et à développer. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 63-73.

Bru, M., Altet, M. & Blanchard-Laville, C. (2004). A la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 75-87.

- Craft, A. & Paige-Smith, A. (2011). *Developing reflective practice in the early years*. London: Open University Press.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Jay, J.K. & Johnson, K.L. (2002). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18, 73-85.
- Harvard, G. & Hodkinson, P. (1994). *Action and Reflection in Teacher Education*. Norwood: Ablex.
- Lessard, C. (2006). Le débat américain sur la certification des enseignants et le piège d'une politique éducative evidence-based. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 19-31.
- Pollard, A. (2002). *Reflective Teaching*. London: Continuum.
- Rosenstein, B. (2002). The sorcerer's apprentice and the reflective practitioner. *Reflective Practice*, 3(3), 255-261.
- 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.
- Tardif, M. (1993). *Éléments pour une théorie de la pratique éducative : actions et savoirs en éducation*. Montréal: Laval.
- Zeichner, K.M. & Liston, D.P. (1996). *Reflective Teaching: An Introduction*. London: Lawrence Erlbaum.

Ελληνόγλωσση

Αυγητίδου, Σ. & Χατζόγλου, Β. (2012). Ο σχεδιασμός και η αξιολόγηση ενός εργαλείου ενίσχυσης του στοχασμού των υποψήφιων εκπαιδευτικών. *Action Researcher in education*, 31, 21-43.

Μιχαλοπούλου, Κ. (2007). Η αναστοχαστική διδασκαλία στην Προσχολική Εκπαίδευση. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού, Επιστημονική Περιοδική Έκδοση της Ο.Μ.Ε.Π.* 7, 59-69.

Μιχαλοπούλου, Κ. (2011). Διαμόρφωση των απόψεων και αναπαραστάσεων φοιτητών για το επάγγελμα του νηπιαγωγού κατά τη διάρκεια της Πρακτικής τους Άσκησης. Στο Β. Οικονομίδης (επιμ.) *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και Ερευνητικές Προσεγγίσεις* (σσ. 534-541). Αθήνα: Πεδίο.

Ξωχέλλης, 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.

*** Στοιχεία συγγραφέα**

Κατερίνα Μιχαλοπούλου, Αναπληρώτρια καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

email: kmihal@uth.gr

Γ. ΜΕΡΟΣ

Οι απόψεις των εκπαιδευτών εκπαιδευτικών και των υποψηφίων εκπαιδευτικών για την Πρακτική Άσκηση.

**Πρακτική Άσκηση Φοιτητών Παιδαγωγικών Τμημάτων.
Ανάμεσα στον πρακτικισμό και την αναποτελεσματική
θεωρητικότητα**

*Κώστας Χρυσafίδης**,

Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Αγωγή,

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Abstract

*Teaching practice of student teachers at Departments of
Education: Between practice and ineffective theorizing*

Konstantinos Chrysafidis

This paper refers to several forms of teacher education that are present in Greece today. Initially, three approaches to the relationship between theory and practice are depicted (positivistic, interpretative and critical). Following that, the stages of an effective teaching practice programme are described in an analytic way: the first targeted visits of student teachers in schools, the observation of teaching intervention case studies by student teachers and their attempt to design practice and, last, their teaching in the classroom for a longer time. Finally, the role of mentors and the significance of developing such a perspective in teaching practice are addressed in the paper.

Εισαγωγή

Δεν είναι δυνατόν να μιλήσουμε για Πρακτική Άσκηση (από εδώ και πέρα συντομογραφείται ως Π.Α) φοιτητών και φοιτητριών, εφόσον δεν έχουμε καταλήξει στο συμπέρασμα ως προς το ρόλο που καλούνται να παίξουν, μετά την αποφοίτησή τους, οι φοιτητές, τους οποίους αναλαμβάνουμε να εκπαιδεύσουμε. Σε ερώτημα που

υποβάλλουν οι Carr & Kemmis (2002) ως προς τη φύση της επαγγελματικής δράσης των εκπαιδευτικών, απαντούν θέτοντας τρία είδη-κατηγορίες επαγγελλμάτων: του θεολόγου, του μηχανικού και του γιατρού. Η απάντηση που δίνουν είναι ότι το έργο του εκπαιδευτικού έχει πολλές ομοιότητες με αυτό του γιατρού, ενώ απέχει πολύ από αυτό του θεολόγου και του μηχανικού. Ο λόγος αυτής της επιλογής οφείλεται στο γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός δεν καλείται να ασχοληθεί, όπως ο μηχανικός, με φυσικά φαινόμενα και καταστάσεις, κάτω από τις ίδιες συνθήκες, αλλά με ζώντες οργανισμούς που έχουν το χαρακτηριστικό της μοναδικότητας, της πλαστικότητας και της ευελιξίας. Επομένως, το έργο τους δεν μπορεί να στηριχτεί, όπως αυτό του μηχανικού σε σταθερές, που επαναλαμβάνονται πάντοτε με την ίδια ακολουθία και συνεπώς δεν είναι δυνατόν να ολοκληρωθεί μέσα από μια απλή εφαρμογή ερευνητικών δεδομένων. Ταυτόχρονα, το έργο του εκπαιδευτικού δεν περιορίζεται απλώς στο να μεταφέρει μια σειρά από δογματικές αλήθειες, όπως είναι υποχρεωμένος να κάνει ο θεολόγος, για τις οποίες δεν υπάρχουν περιθώρια και δυνατότητες αναθεώρησης ή αμφισβήτησης, εφόσον στην περίπτωση του θεολόγου κινούνται οι απόψεις στη σφαίρα της Μεταφυσικής.

Βέβαια, δεν μπορούμε να αποκλείσουμε το γεγονός ότι και στο έργο του εκπαιδευτικού υπάρχει πάντα ένα θεολογικό κομμάτι, αφού ακολουθούνται μια σειρά από προθέσεις στη μορφή διδακτικών στόχων, καθώς και το γεγονός ότι υπάρχει στο έργο του και μια διάσταση που παραπέμπει σε δραστηριότητες όμοιες με αυτές του μηχανικού, εφόσον υπάρχουν θεωρίες, ως αποτέλεσμα ερευνών, που μπορούν ως ένα βαθμό να προβλέψουν τα αποτελέσματα της παρέμβασής του. Παρ' όλ' αυτά, ο ρόλος του εκπαιδευτικού έχει μια σειρά από στοιχεία που παραπέμπουν στο ρόλο του γιατρού, επειδή η θεωρητική του κατάρτιση από μόνη της δεν αρκεί για μια ολοκληρωμένη ανταπόκριση στις επαγγελματικές του υποχρεώσεις. Πέρα από τη θεωρητική του κατάρτιση, η ανταπόκριση στο έργο του απαιτεί ταυτόχρονα μια δυνατότητα προσωπικής τοποθέτησης, τόσο ως προς τους επιδιωκόμενους στόχους, όσο και αναφορικά με το σχεδιασμό στρατηγικής παρέμβασης, που επιβάλλει μια μορφή δράσης ανάλογα με τις εκάστοτε κρατούσες συνθήκες. Αυτή η ιδιότητα της συγκρότησης μορφών Διδακτικής Στρατηγικής προϋποθέτει, παράλληλα με τη θεωρητική του κατάρτιση, τριβή με τη σχολική πραγματικότητα, που θα εμπλουτίσει την εμπειρία του εκπαιδευτικού με καταστάσεις που εκφράζουν την πραγματικότητα.

Σε τελική ανάλυση, ο ρόλος του εκπαιδευτικού απαιτεί μια σύνδεση θεωρητικών δεδομένων από τη μια και των απαιτήσεων των συνθηκών της πραγματικότητας από την άλλη πλευρά.

Αυτή η άποψη διαμορφώνει και το σχήμα που πρέπει να ακολουθεί η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο σύνολό της, ανεξάρτητα από τη βαθμίδα για την οποία σχεδιάζονται οι σπουδές τους. Οι φοιτητές και φοιτήτριες των παιδαγωγικών τμημάτων έχουν ανάγκη από μια ολοκληρωμένη θεωρητική κατάρτιση σε θέματα ψυχοπαιδαγωγικής, κοινωνιολογικής κατεύθυνσης, αλλά και όλων των υπόλοιπων επιστημονικών κλάδων που άμεσα ή έμμεσα συμβάλλουν στο έργο τους, ώστε να είναι σε θέση να κατανοήσουν τις ποικίλες συνθήκες που θα κληθούν να αντιμετωπίσουν. Παράλληλα, είναι απαραίτητη η παρακολούθηση περιπτώσεων εφαρμογής θεωρητικών θέσεων και αντιμετώπισης επιμέρους καταστάσεων από άλλους εκπαιδευτικούς, που θα ολοκληρώνεται με μια προσωπική συνειδητοποίηση και τοποθέτηση στα τεκταινόμενα, ώστε να είναι σε θέση να κρίνουν συμπεριφορές και να εμπλουτίζουν την ικανότητά τους ως προς τη λήψη αποφάσεων, για δράση. Η τρίτη υποχρέωση του μελλοντικού εκπαιδευτικού έχει σχέση με την προσωπική εμπειρία στο χώρο δράσης. Ο φοιτητής ή η φοιτήτρια θα πρέπει να έχει την ευκαιρία να ζήσει από κοντά ένα εύλογο χρονικό διάστημα μέσα στην τάξη, για να βιώσει υπαρκτές καταστάσεις και να αναλάβει πρωτοβουλίες που θα οδηγήσουν στην αντιμετώπισή τους και στην επίτευξη των στόχων του/ης. Αυτή η τριβή με την πραγματικότητα, που θα πρέπει να είναι όσο το δυνατόν μακροχρόνια, θα του δώσει την ευκαιρία να κατανοήσει ότι η κάθε στιγμή στην τάξη είναι μοναδική, ότι δεν μπορεί κανείς να στηρίζεται σε τυποποιημένες συνταγές καθώς και ότι η αποστολή του είναι να βρίσκεται διαρκώς σε εγρήγορση, ώστε να ανταποκρίνεται με επιτυχία στις εκάστοτε προκλήσεις. Η εμπειρία αυτή θα έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη της ικανότητάς του να αντιμετωπίζει με επιτυχία τις καθημερινές συνθήκες που διαμορφώνονται στην τάξη.

Αυτή, η τριπλής κατεύθυνσης διαμόρφωση σπουδών για την επαγγελματική κατάρτιση των μελλοντικών εκπαιδευτικών, θα πρέπει να έχει ως βασικό στόχο την εμπέδωση μιας επιστημονικής αντίληψης ότι η γνώση δεν σταματάει ποτέ και ότι το έργο του εκπαιδευτικού αποτελεί έναν διαρκή αγώνα αναστοχασμού και ανταπόκρισης σε νέες καταστάσεις. Απάντηση στα ερωτήματα αυτά μπορεί να δώσει

η θέση μας ως προς τη σχέση θεωρίας και πράξης, που έχει την αφετηρία της σε καθαρά επιστημολογικές συνιστώσες. Έρευνες έχουν αποδείξει ότι ο εκπαιδευτικός τις περισσότερες φορές επαναλαμβάνει μοντέλα διδακτικής παρέμβασης που έχει βιώσει ο ίδιος ως μαθητής ή πελαγοδρομεί σε απόπειρες εφαρμογής επιστημονικών γνώσεων, χωρίς να είναι σε θέση να βρει τα στοιχεία εκείνα που μπορούν να συνδέσουν εποικοδομητικά τα θεωρητικά δεδομένα με τις ανάγκες της πραγματικότητας (Weinert, 1996).

Η επιστημολογική διάσταση στη σχέση θεωρίας και πράξης

Ποια πρέπει να είναι η σχέση ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη; Το ερώτημα αυτό αποτελεί ένα βασικό στοιχείο που συνδέεται άμεσα με το έργο του εκπαιδευτικού, χωρίς να είμαστε σε θέση να δώσουμε μονοσήμαντες απαντήσεις, εφόσον αυτές θα στηρίζονται σε επιστημολογικές αφετηρίες, που έχουν ιδεολογική υπόσταση (Popper, 1966). Σε γενικές γραμμές υπάρχουν τρεις βασικές θέσεις σχετικά με τη σχέση θεωρίας και πράξης:

- Η θεωρία καθοδηγεί την πράξη (θετικιστική προσέγγιση),
- Η πράξη οδηγεί στη διαμόρφωση θεωριών (ερμηνευτική προσέγγιση) και
- Η σχέση θεωρίας και πράξης είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης (κριτική προσέγγιση).

Μια απλουστευτική διατύπωση του έργου του εκπαιδευτικού μπορεί να εκφραστεί ως «ανταπόκριση στις υποχρεώσεις του για την επίτευξη επιδιωκόμενων εκπαιδευτικών στόχων». Η διατύπωση αυτή όμως έχει πολλαπλές προσεγγίσεις, επειδή τόσο ο όρος εκπαιδευτικοί στόχοι, όσο και η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων διαφέρουν ως προς την έννοιά τους, με βάση την εκάστοτε επιστημολογική θεώρηση. Στο θέμα αυτό υπάρχουν ποικίλες διατυπώσεις όπως: «Ο εκπαιδευτικός πρέπει να καθοδηγεί συνειδητά και σκόπιμα μια ομάδα, να σχεδιάζει και να κατευθύνει μορφές μαθησιακής διαδικασίας και να είναι σε θέση να αντιμετωπίζει δυσκολίες μάθησης όχι φροντίζοντας να υποβαθμίσει τις απαιτήσεις, αλλά διεισδύοντας με επαγγελματισμό στην παιδική ψυχή, στο πλαίσιο μιας εγκάρδιας παιδαγωγικής σχέσης κ.ά.» (Felten, 2011).

- ***Η θετικιστική προσέγγιση της σχέσης θεωρίας και πράξης***

Ο Θετικισμός έχοντας ως αφετηρία της γνώσης τη λογική, που είναι κοινή σε όλους τους ανθρώπους, αναζητά την επιστημονική αλήθεια στο πλαίσιο ερευνών που μπορούν να οδηγήσουν σε συμπεράσματα με διυποκειμενική και διαχρονική αξία. Τα συμπεράσματα αυτά μπορούν να ελεγχθούν λογικά εμπειρικά από όλους. Αυτή η αντίληψη που ισχύει τόσο για τους Θετικιστές όσο και για τους Νεοθετικιστές, αλλά και για τους Κριτικούς Ορθολογιστές, οδηγεί στην άποψη ότι έργο της επιστήμης είναι να διερευνά την ανακάλυψη νέων μεθόδων διδακτικής παρέμβασης, που θα αποτελέσουν εργαλείο συμπαράστασης στο έργο του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός έχει υποχρέωση απλώς να γνωρίζει αυτές τις προτάσεις και να τις εντάσσει στις εκάστοτε υποχρεώσεις του.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού περιορίζεται σε δραστηριότητες εφαρμογής μεθόδων που έχουν διερευνηθεί από άλλους, ενδεχόμενα με πλήρη επιστημονική εγκυρότητα, αποτελούν όμως έμμεσα μια ενέργεια κατά μία έννοια δεσμευτική, μηχανιστική. Ο εκπαιδευτικός καλείται να ακολουθήσει μια συγκεκριμένη πορεία σκέψης και δράσης, όπως επιβεβαιώνεται ενδεχόμενα και από τα ερευνητικά ευρήματα, που δεν είναι όμως απαραίτητο να ισχύουν συνολικά για την αντιμετώπιση όλων των επιμέρους καταστάσεων.

Η θέση ότι η θεωρία κατευθύνει και καθοδηγεί την πράξη, αποτελεί μια εντελώς μονομερή αντίληψη, που στην περίπτωση της κατάρτισης των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να συρρικνωθεί σε μια απλή εξάσκηση εφαρμογής τυποποιημένων προτάσεων, με στόχο να ανταποκριθούν στις επιμέρους επιδιώξεις του σχολείου. Αυτόν τον ρόλο αναλαμβάνουν στην περίπτωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος κυρίως τα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία με τον τρόπο που παρεμβαίνουν στη σχολική καθημερινότητα, αποτελούν προϊόντα ακραίας θετικιστικής εφαρμογής.

Στην περίπτωση της θετικιστικής αντίληψης, ο μελλοντικός εκπαιδευτικός θα μπορούσε απλώς να ασκηθεί στην εφαρμογή μιας σειράς από προτάσεις, οι οποίες τις περισσότερες φορές κυκλοφορούν ως διδακτικά πακέτα, που έχουν ενσωματώσει μια συγκεκριμένη στρατηγική παρέμβασης, χωρίς δυνατότητες αλλαγών και αναθεωρήσεων για τεχνικούς λόγους, αφού προσφέρονται σε ολοκληρωμένη μορφή, είτε ως βιβλία είτε ως φύλλα εργασίας. Η δεύτερη δυσκολία έχει σχέση με τη διάθεση

του εκπαιδευτικού να ασχοληθεί κριτικά, επιχειρώντας να επαναπροσδιορίσει κάτι που του προσφέρεται έτοιμο και ολοκληρωμένο και μάλιστα με την εγγύηση των ειδικών.

Χωρίς να υποβαθμίζουμε τη συμβολή του Θετικισμού, από τον Descartes και το Διαφωτισμό μέχρι τον Popper, στη διερεύνηση των συνθηκών κάτω από τις οποίες λειτουργεί η εκπαιδευτική διαδικασία, δεν είναι δυνατόν να αποδεχόμαστε τα ερευνητικά δεδομένα τους ως στοιχεία που δεν επιδέχονται βελτιώσεων για την καλύτερη εφαρμογή τους. Ενδέχεται δηλαδή μια τυφλή εφαρμογή των δεδομένων της έρευνας (που πολλές φορές είναι προϊόν σκόπιμων ή και ακούσιων λαθών) να οδηγήσει σε ανεπιθύμητα αποτελέσματα, ενώ ταυτόχρονα να διαμορφώνει συνθήκες που υποβαθμίζουν επικίνδυνα και σε μεγάλο βαθμό το έργο του εκπαιδευτικού (Carr & Kemmis, 2002).

- ***Η ερμηνευτική προσέγγιση της σχέσης θεωρίας και πράξης***

Όσο χώρο αφαιρεί η θετικιστική προσέγγιση από την ελευθερία δράσης του εκπαιδευτικού, τόσο απλόχωρα του τον παρέχει η ερμηνευτική προσέγγιση. Ο εκπαιδευτικός καλείται να εκφράσει την άποψή του, πώς δηλαδή αντιλαμβάνεται το έργο και τις υποχρεώσεις του και στη συνέχεια με βάση τις προσωπικές του αντιλήψεις να διαμορφώσει τις παρεμβάσεις του. Το αποτέλεσμα της ερμηνευτικής προσέγγισης αποτελεί γι' αυτόν το μόνο γνήσιο στοιχείο που μπορεί να λειτουργήσει ως μηχανισμός αξιολόγησης. Κάθε διαφωνία, κάθε άλλη προσέγγιση ελάχιστα ενδιαφέρει τον σχεδιαστή και εφαρμοστή της δράσης. Έτσι, πρόκειται για μια μετατόπιση από «αντικειμενικές» αποδοχές σε ατομικές ερμηνείες, μια μετάβαση δηλαδή από τον κοινωνικό λειτουργισμό στη Φαινομενολογία (Young, 1971)· μια θέση που ρητά αποφεύγει κάθε προσπάθεια διατύπωσης νόμων με γενική ισχύ.

Αυτή η φαινομενολογική αντίληψη τονίζει τη σημασία των «υποκειμενικών νοημάτων», που είναι σε θέση να οδηγήσουν στην ουσία του πράγματος (Χρυσοφίδης, 2004). Τα υποκειμενικά νοήματα, απαλλαγμένα από το φυσικό μας εγώ, από συστήματα και επιστημονικές θεωρίες, οδηγούν, σύμφωνα με τους οπαδούς της ερμηνευτικής προσέγγισης στον κεντρικό πυρήνα κάθε κοινωνικού φαινομένου. Με τον τρόπο αυτό οδηγούμαστε σε ένα «υπερβατικό εγώ», που σημαίνει ότι

προσεγγίζουμε την αλήθεια. Αυτή είναι άλλωστε και η επιδίωξη της Ερμηνευτικής μέσα από τη διαδοχική πορεία στους ερμηνευτικούς κύκλους, να προσεγγίσουμε δηλαδή την απόλυτη αλήθεια.

Οι αντιλήψεις αυτές εγείρουν μια σειρά από διαφωνίες που θα τις βρούμε κυρίως στο χώρο του Θετικισμού, εφόσον τα αποτελέσματα κάθε ερμηνευτικής προσέγγισης δεν είναι κοινά αποδεκτά από όλους. Για τους οπαδούς της θετικιστικής αντίληψης απαιτείται πάντοτε μια γενίκευση και μια διυποκειμενική ισχύς, μέσα από μια διαδικασία επιβεβαίωσης και επαλήθευσης. Αλλά και από το χώρο της Κριτικής Θεωρίας ασκείται έντονη κριτική για την ερμηνευτική προσέγγιση της σχέσης θεωρίας και πράξης. Οι επιφυλάξεις δεν έχουν σχέση αυτές καθαυτές με το αν είναι αποδεκτή ή όχι η Ερμηνευτική ως μεθοδολογικό εργαλείο. Απεναντίας και οι οπαδοί της Κριτικής προσέγγισης αποδέχονται τη σημασία της Ερμηνευτικής ως μέθοδο έρευνας. Οι επιφυλάξεις αρχίζουν από τη στιγμή που η ερμηνευτική πορεία στηρίζεται αποκλειστικά και μόνο σε προσωπικές εκτιμήσεις, αδιαφορώντας για μια κριτική τοποθέτηση απέναντι στην κοινωνία και τις κοινωνικές δομές (Nagel, 1961).

Η ερμηνευτική προσέγγιση της σχέσης θεωρίας και πράξης εμπεριέχει τον κίνδυνο της προσωπικής αυθαιρεσίας και της δογματικής κατοχύρωσης. Η προσπάθεια να επιδιώκεται ένας συντονισμός της δράσης με τα κίνητρα, τις διαθέσεις και τους σκοπούς του δράντος ατόμου, μπορεί εύκολα να οδηγήσει σε καταστάσεις ανεξέλεγκτες και επικίνδυνες. Η θετικιστική και η ερμηνευτική αντίληψη, όσον αφορά στη σχέση θεωρίας και πράξης, στην ακραία τους μορφή, εκφράζουν το δίπολο μιας απόλυτης προσδιοριστικότητας και μιας έωλης απροσδιοριστίας (Χρυσafίδης, 1999).

- ***Η κριτική προσέγγιση της σχέσης θεωρίας και πράξης***

Η κριτική προσέγγιση της σχέσης θεωρίας και πράξης είναι στενά συνδεδεμένη με τις ιδέες της κριτικής θεωρίας (Χρυσafίδης, 2004), η οποία τοποθετείται με επιφύλαξη τόσο απέναντι στις αντιλήψεις του θετικισμού όσο και της ερμηνευτικής προσέγγισης. Η κριτική θεωρία αμφισβητεί τις προϋποθέσεις που διασφαλίζουν τον επιστημονικό χαρακτήρα της εκπαιδευτικής έρευνας, θεωρώντας εκτός των άλλων τις δυνατότητες εφαρμογής πολύ στενές και ελλιπείς για την αντιμετώπιση του συνόλου

των εκπαιδευτικών συνθηκών. Το ίδιο επιφυλακτική είναι και η θέση της κριτικής θεωρίας απέναντι στην αντίληψη για την παντοδυναμία της προσωπικής εκτίμησης των πραγμάτων, όπως εκφράζεται από τους οπαδούς της ερμηνευτικής προσέγγισης. Για τους οπαδούς της κριτικής θεωρίας, η σχέση θεωρίας και πράξης αποτελεί μια αμφίδρομη διαδικασία ανάμεσα στις δυο παραμέτρους, που ξεπερνά τα όρια μιας απλής μηχανιστικής εφαρμογής των δεδομένων της θεωρίας και μιας διαισθαντικής προσέγγισης στην υπηρεσία προσωπικών προσδοκιών. Πρόκειται για μια σύνθετη διαδικασία που απαιτεί δράση μέσα σε κοινωνικό πλαίσιο, για να αποκαλυφθούν όλοι εκείνοι οι αλλοτριωτικοί μηχανισμοί που παραμορφώνουν την πραγματικότητα και διαμορφώνουν αντιλήψεις, οι οποίες δεν υπόκεινται στη βάσανο μιας διαρκούς και εμπειριστατωμένης κριτικής.

Για την κριτική προσέγγιση, η εκπαιδευτική έρευνα αποβλέπει στο να δώσει απαντήσεις σε εκπαιδευτικά προβλήματα που έχουν πρακτική σημασία. Σε κάθε περίπτωση, οι διδακτικές ενέργειες υποκρύπτουν εμφανείς ή υφέρπουσες, συνειδητές ή άρρητες θεωρίες. Σε καμιά περίπτωση η εκπαιδευτική πράξη δεν μπορεί να δράσει σε θεωρητικό κενό. Το μεγάλο πρόβλημα βρίσκεται στην αδυναμία επικοινωνίας ανάμεσα στους θεωρητικούς και τους εκπαιδευτικούς της πράξης. Οι πρώτοι διαμορφώνουν πολλές φορές τις θεωρίες τους με βάση εμπειρικά μοντέλα, που δεν είναι σε θέση να εμφανισθούν στην καθημερινότητα σε όλο το πολυσύνθετό της μέγεθος, ενώ οι εκπαιδευτικοί της πράξης ή αγνοούν τις θεωρητικές προτάσεις ή δεν αντιλαμβάνονται πώς συντονίζεται η καθημερινότητα με τα στοιχεία του «ερευνητικού σωλήνα». Ωστόσο, εκείνο που απαιτείται είναι ένας διαρκής διάλογος με απώτερο σκοπό να οδηγήσει σε μια αλληλεπίδραση. Θεωρία χωρίς στοιχεία της γνήσιας πραγματικότητας και πράξη χωρίς τεκμηριωμένα επιστημονικά στοιχεία αποτελούν περιπτώσεις ατελούς αντιμετώπισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σ' αυτό το ζητούμενο δίνει απάντηση κυρίως η «έρευνα δράσης» που απαιτεί ένα διαρκή διάλογο ανάμεσα σε όλα τα μέλη της σχολικής και της ακαδημαϊκής κοινότητας (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να γνωρίζει τις ποικίλες θεωρητικές προσεγγίσεις, χωρίς να είναι υποχρεωμένος να τις εφαρμόσει ακατέργαστα. Απεναντίας, θα πρέπει να τις φιλτράρει μέσα από τις προσωπικές του εκτιμήσεις και αξιολογήσεις, με ταυτόχρονη κριτική θέαση, στο πλαίσιο ενός δημοκρατικού κοινωνικού διαλόγου.

Υποχρέωση του εκπαιδευτικού είναι να ανταποκρίνεται σε τρεις κατηγορίες ενδιαφερόντων:

- Του τεχνικού (Πώς θα επιτύχω μια σωστή διδακτική παρέμβαση;),
- Του πρακτικού (Πώς εκτιμώ την αξία της παρέμβασης με βάση τις προσωπικές μου εκτιμήσεις;) και
- Του χειραφετικού (Τι μπλοκάρει και αλλοτριώνει τις εκτιμήσεις μου και πώς θα απαλλαγώ από αυτούς τους παράγοντες;).

Είναι προφανές ότι η κριτική προσέγγιση της σχέσης θεωρίας και πράξης διατηρεί από τις δυο άλλες προσεγγίσεις τόσο τη θεωρητική όσο και την ερμηνευτική διάσταση, μόνο που επιχειρεί να προσθέσει μια σειρά από παραμέτρους, που καθιστούν το έργο του εκπαιδευτικού περισσότερο δημιουργικό και με δυνατότητες αναστοχασμού. Η κριτική προσέγγιση επιχειρεί να απομακρύνει τη διαδικασία της μάθησης από μια τυποποιημένη δράση, που λειτουργεί ως μια απλή θεωρητική απάντηση σε ερωτήματα της εκπαίδευσης, καθώς επίσης να την απαλλάξει και από μια εγωπαθή ερμηνευτική προσέγγιση που μπορεί να οδηγήσει σε ανεδαφικές καταστάσεις. Η πρόταση της κριτικής προσέγγισης είναι σε θέση να διαμορφώσει ως ένα βαθμό το πλαίσιο σχεδιασμού των πρακτικών ασκήσεων, που στοχεύουν σε έναν εκπαιδευτικό που τον χαρακτηρίζει θεωρητική κατάρτιση και διάθεση για ενσυνείδητη δράση.

Τα συστατικά στοιχεία των Πρακτικών Ασκήσεων

Αποτελεί πλέον μια πολύ παλιά και παρωχημένη αντίληψη ότι το κύριο στοιχείο που απαιτείται για μια σωστή προετοιμασία του εκπαιδευτικού είναι η καλή θεωρητική του κατάρτιση στα αντικείμενα που πρόκειται να προσφέρει. Στοιχεία αυτής της αντίληψης βρίσκουμε έντονα ως τις μέρες μας σε πολλούς πανεπιστημιακούς κύκλους, που αντιμετωπίζουν την Πρακτική Άσκηση των φοιτητών και φοιτητριών ως μια διαδικασία χωρίς επιστημονική υπόσταση, η οποία παραπέμπει σε μαθητευόμενους επαγγελματίες. Ανάλογη φυσικά είναι και η αντιμετώπιση όλων όσοι ασχολούνται με την εποπτεία των Π. Α. Η αντίληψη αυτή υποβαθμίζει τη σημασία της σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη, πράγμα που αποτελεί αναμφίβολα το βασικό ζητούμενο στο έργο του εκπαιδευτικού. Μόνο με την αναβάθμιση των Π.

Α. μπορούμε να έχουμε αποτελέσματα που κατοχυρώνουν και προάγουν τη διδασκαλία και τη μάθηση. Οι Π. Α. με τη σειρά τους θα πρέπει να δίνουν την ίδια βαρύτητα τόσο στη θεωρητική κατάρτιση όσο και στην Π. Α. των φοιτητών και φοιτητριών, στο αντικείμενο που πρόκειται να προσφέρουν. Ανάμεσα σ' αυτό το δίπολο, που λειτουργεί αμφίδρομα, θα πρέπει να κινείται η προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών, χωρίς να παραγνωρίζεται η αξία κανενός από τα δυο συστατικά στοιχεία.

- ***Θεωρητική κατάρτιση των φοιτητών και φοιτητριών***

Η θεωρητική κατάρτιση των φοιτητών και φοιτητριών που πρόκειται να ασχοληθούν με την εκπαίδευση έχει τρεις διαστάσεις:

- Μια ψυχοπαιδαγωγική και κοινωνιολογική (Αναπτυξιακή Ψυχολογία, Ψυχολογία της Μάθησης, Παιδαγωγική, Διδακτική, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης κ.λπ.), σ' εκείνες δηλαδή τις επιστημονικές περιοχές που άμεσα ή έμμεσα συμβάλλουν στη συγκρότηση και διαμόρφωση του επιστημονικού προφίλ της Παιδαγωγικής.
- Μια διάσταση που σχετίζεται με τις ιδιαιτερότητες των επιμέρους επιστημονικών κλάδων που θα αποτελέσουν αντικείμενο διδασκαλίας και με τους κανόνες που διαμορφώνουν τον τρόπο διδακτικής παρέμβασης (Διδακτική των επιμέρους επιστημονικών κλάδων) .
- Μια γενικότερη επιστημονική κατάρτιση σε χώρους που άμεσα ή έμμεσα συμβάλλουν στο έργο του εκπαιδευτικού (Θέματα Τέχνης, Νομικά θέματα, Πληροφορική, θέματα Αρχιτεκτονικής του σχολικού χώρου κ.λπ.).

Σε κάθε περίπτωση οι θεωρητικές γνώσεις θα πρέπει οπωσδήποτε να αναφέρονται σε καταστάσεις που συνδέονται άμεσα με τη σχολική καθημερινότητα. Είναι αυτονόητο ότι δεν είναι δυνατό να διδάξεις Μαθηματικά, αν δεν κατέχεις ένα απαιτούμενο βασικό επίπεδο μαθηματικής γνώσης. Η γνώση αυτή δεν πρέπει να αποτελεί αυτοσκοπό. Δεν είναι δυνατόν δηλαδή από μόνη της να έχει αποτελέσματα σε διδακτικές εφαρμογές, αν δεν συνδέεται ταυτόχρονα με θεωρίες διδακτικής

παρέμβασης και διαμόρφωσης μαθησιακών συνθηκών, που συνδέονται άμεσα με την ίδια τη σχολική ζωή.

Έχοντας κατά νου την αντίληψη που επικρατούσε στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, όσον αφορά στην πρακτική προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών, αντιμετωπίστηκε με σκεπτικισμό η ανωτατοποίηση των σπουδών των νηπιαγωγών και των δασκάλων, από φόβο θεωρητικοποίησης της εκπαίδευσής τους. Στόχος της ανωτατοποίησης ήταν η αναβάθμιση του επιπέδου σπουδών, ώστε να είναι οι εκπαιδευτικοί σε θέση να ανταποκριθούν στις νέες προκλήσεις του έργου που πρόκειται να αναλάβουν. Ο φόβος αναφερόταν στον κίνδυνο να καταστούν τα νέα Παιδαγωγικά Τμήματα αντίγραφα των καθηγητικών Σχολών, που έδιναν και συνεχίζουν να δίνουν, ως ένα βαθμό μέχρι σήμερα, βαρύτητα σε θεωρητικά περιεχόμενα, στηρίζοντας πλημμελώς την Π. Α. των φοιτητών και φοιτητριών στους χώρους που θα κληθούν να διδάξουν. Έχοντας κατά νου αυτό που ισχύει στη Γερμανία, όσον αφορά στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, για να μπορεί κάποιος να διδάξει σε σχολείο χρειάζεται ένα διπλό πτυχίο. Ένας φυσικός λ.χ. θα πρέπει να ολοκληρώσει έναν κύκλο σπουδών, που συνδέεται με γνώσεις σχετικές με τις φυσικές επιστήμες και παράλληλα έναν κύκλο παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας. Οι δύο κύκλοι είναι ισότιμοι και εξίσου σημαντικοί. Αυτό που συμβαίνει στις ελληνικές καθηγητικές σχολές, συγκρίνοντάς το με ανάλογους κύκλους σπουδών στην υπόλοιπη Ευρώπη, μπορεί να χαρακτηριστεί, με κάποιες ίσως εξαιρέσεις, ως δείγμα μιας αναποτελεσματικής θεωρητολογίας. Στο σημείο αυτό εστιάζονται οι επιφυλάξεις των σκεπτικιστών ως προς την ανωτατοποίηση των σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Το εγχείρημα φάνταζε ως απόπειρα μετάβασης από μια πλημμελή επιστημονική κατάρτιση, που οδηγούσε σε υποβαθμισμένη αντιμετώπιση της μάθησης (βλ. Παιδαγωγικές Ακαδημίες και σχολές Νηπιαγωγών), σε αναβάθμιση μεν του επιπέδου σπουδών, πλημμελή όμως Π. Α. Μ' αυτόν τον τρόπο υπήρχε κίνδυνος να οδηγηθούν οι Π. Α. από τον μέχρι τότε πρακτικισμό που τις διέκρινε, σε μια τάση για πλήρη εγκατάλειψη ή στην καλύτερη περίπτωση σε μια πλημμελή αντιμετώπιση, στο βωμό μιας αναποτελεσματικής θεωρητολογίας. Η πραγματικότητα όμως ήρθε ευτυχώς να διασκεδάσει στην πλειονότητα των περιπτώσεων τις ανησυχίες, τους φόβους και τις ενστάσεις όλων αυτών που είχαν αντίθετη άποψη σχετικά με την ανωτατοποίηση. Τα περισσότερα Παιδαγωγικά

Τμήματα έσκυψαν με ενδιαφέρον στη διαμόρφωση συνθηκών για μια επαρκή κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα αυτής της προσπάθειας φαίνονται ήδη σήμερα, όπου οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και της Προσχολικής Εκπαίδευσης είναι περισσότερο ανοιχτοί σε καινοτομίες και νέες μορφές δράσης. Ιδιαίτερα στο χώρο της Προσχολικής Αγωγής έχουμε πολύ ενδιαφέροντα παραδείγματα, που μας επιτρέπουν να πιστεύουμε ότι το ελληνικό σχολείο βρίσκεται σε μια καλύτερη πορεία, αρκεί να δοθεί η δέουσα προσοχή και στις επόμενες βαθμίδες. Χρειάζεται αναμφίβολα πολλή δουλειά ακόμη, αλλά το πρώτο βήμα έγινε και είναι καθοριστικό.

- ***Εμπειρίες από το πεδίο δράσης***

Δεν είναι δυνατόν να λειτουργήσει ο εκπαιδευτικός με επιτυχία, αν δεν έχει άμεση επαφή με το χώρο στον οποίο πρόκειται να δράσει, κατά τον ίδιο τρόπο που δεν μπορεί να ασκήσει το έργο του ο γιατρός, στηριζόμενος αποκλειστικά στη βοήθεια συγγραμμάτων, χωρίς άμεση επαφή με τον κόσμο των ασθενών. Αν δεν ζήσει ο/η φοιτητής/ρια, ο μέλλον εκπαιδευτικός, τη σχολική καθημερινότητα και δεν βιώσει καταστάσεις και λεπτομέρειες από συμπεριφορές μαθητών και εκπαιδευτικών, θα έχει μια εικόνα διαμορφωμένη απλώς από τον παραπλανητικό φακό της θεωρίας. Η επίσκεψη στην τάξη, η παρακολούθηση της διαδικασίας της μάθησης, ο σχεδιασμός δραστηριοτήτων και η εμπειρία από την ανάληψη πρωτοβουλιών και ευθυνών αποτελούν ουσιαστικά στοιχεία που συγκροτούν, πλάι σε διάφορα άλλα, το επαγγελματικό προφίλ ενός εκπαιδευτικού.

- ***Οι πρώτες στοχευμένες επισκέψεις***

Η επαφή του φοιτητή και της φοιτήτριας με το χώρο της εκπαίδευσης πρέπει να αρχίζει πολύ νωρίς, από το πρώτο έτος ακόμη, για τη συλλογή διαφόρων στοιχείων και πληροφοριών που δεν απαιτούν ιδιαίτερες θεωρητικές παιδαγωγικές γνώσεις, ενδεχόμενα στο πλαίσιο εισαγωγής της Παιδαγωγικής. Οι πληροφορίες που θα συλλέξει ο φοιτητής ή η φοιτήτρια είναι πολύ σημαντικές και απαραίτητες για το έργο του εκπαιδευτικού. Στοιχεία όπως οι διαστάσεις των χώρων διδασκαλίας και γενικότερα του σχολικού χώρου, ο αριθμός των μαθητών, η αναλογία εκπαιδευτικού

μαθητών, ο αριθμός των μαθητών κατά φύλο, η καταγραφή σκέψεων, η εικόνα γενικά της τάξης, αν είναι θετική ή αρνητική, χωρίς θεωρητική τεκμηρίωση, θα μπορούσαν να αποτελέσουν πολύ σημαντικό υλικό για παραπέρα συζητήσεις και αναζητήσεις, με την καθοδήγηση των διδασκόντων. Σε γενικές γραμμές, είναι απαραίτητη η τριβή του μελλοντικού εκπαιδευτικού με το έργο που πρόκειται να αναλάβει. Μέσα από αυτή την πρώτη επαφή θα συνηθίσει να παρατηρεί κάποια στοιχεία, θα επιχειρεί να διατυπώνει απόψεις και γενικά θα αντιληφθεί, αν αυτό που πρόκειται να ακολουθήσει, ανταποκρίνεται στην επιλογή των σπουδών του.

Αυτές οι επισκέψεις έχουν και μια άλλη διάσταση που σχετίζεται με τη φαινομενολογική αντιμετώπιση της διαδικασίας της μάθησης (Danner, 1994). Οι νεόκοποι φοιτητές και φοιτήτριες, που δεν έχουν υποστεί ακόμη την αλλοίωση της σκέψης τους από τις θεωρητικές παρεμβάσεις, είναι, σύμφωνα με τους οπαδούς της Φαινομενολογίας σε θέση να δει τα πράγματα με διαύγεια και να διεισδύσει βαθύτερα στην ουσία τους. Αυτή η άποψη αποτελεί για τους διδάσκοντες μια ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα ευκαιρία να ζητήσουν από τους πρωτοετείς φοιτητές και φοιτήτριες, από τις πρώτες κιόλας μέρες των σπουδών τους, στο πλαίσιο εισαγωγικού μαθήματος της Παιδαγωγικής, να παρακολουθήσουν μια ή και περισσότερες διδακτικές ώρες και να κληθούν να παίξουν το ρόλο του αξιολογητή, απαντώντας σε μια σειρά από ερωτήσεις, με βάση τις προσωπικές τους εκτιμήσεις. Τα στοιχεία αυτά θα μπορούσαν μελλοντικά να γίνουν αντικείμενο ανάλυσης από τους ίδιους τους φοιτητές και τις φοιτήτριες, όταν θα έχουν πλέον αποκτήσει μια σειρά από σχετικά θεωρητικά στοιχεία. Μέσα από αυτό θα διαπιστώσουν πώς αλλάζει η οπτική γωνία με βάση τη θεωρητική γνώση και θα εισπράξουν την κατάλληλη εμπειρία που θα τους οδηγήσει ενδεχόμενα σε μια διαφορετικής μορφής εκτίμηση των ποικίλων εκπαιδευτικών καταστάσεων. Βέβαια, η φαινομενολογική προσέγγιση δεν αρκείται απλώς στη συλλογή υλικού για μελλοντική επεξεργασία, αλλά δέχεται ότι αυτού του είδους οι αναζητήσεις είναι σε θέση να φέρουν στην επιφάνεια ουσιαστικές πτυχές της πραγματικότητας, στην περίπτωση μας της μαθησιακής διαδικασίας, όσες πιθανόν σκεπάζει η αχλή της θεωρητικής διερεύνησης.

➤ *Παρακολούθηση περιπτώσεων διδακτικής παρέμβασης*

Σύμφωνα με το πρόγραμμα κάθε Τμήματος, ήδη από το δεύτερο έτος σπουδών είναι δυνατόν να παρακολουθούν οι φοιτητές και φοιτήτριες στην τάξη κάποιες ώρες διδασκαλίας ακολουθώντας ένα πρότυπο σχέδιο παρακολούθησης και να τις εξετάζουν με βάση τις θεωρητικές τους γνώσεις που έχουν ήδη αποκτήσει (Ανδρούσου κ.ά, 2011). Η στοχευμένη παρατήρηση μιας δράσης αποτελεί ικανότητα ιδιαίτερα σημαντική, επειδή ο παρατηρητής γνωρίζει ήδη τί πρέπει να παρατηρήσει και πώς μπορεί να αξιολογήσει τα αποτελέσματα της παρατήρησής του. Στη φάση αυτή η παρατήρηση δεν κινείται πλέον, όπως στην αρχή των σπουδών, σε θεωρητικό κενό, αλλά στηρίζεται σε μια στοχευμένη δράση που ακολουθεί συγκεκριμένο ζητούμενο.

Το υλικό της παρατήρησης μπορεί στη συνέχεια να αποτελέσει αντικείμενο συζήτησης στην ομάδα, με τη συμπαράσταση του υπευθύνου του μαθήματος ή του μέντορα και να οδηγήσει σε προτάσεις βελτίωσης των ποικίλων μορφών δράσης. Αυτή η ικανότητα του να κρίνει κάποιος και ταυτόχρονα να προτείνει λύσεις έχει, πέρα από την ικανότητα να συνειδητοποιεί καταστάσεις που γίνονται αντικείμενο της παρατήρησης και μια ιδεολογική διάσταση. Όλοι συνήθως είμαστε έτοιμοι να κρίνουμε και να καταδικάσουμε γεγονότα και καταστάσεις, δυσκολευόμαστε όμως να προτείνουμε λύσεις και να εισηγηθούμε συγκεκριμένες παρεμβάσεις. Αυτή τη μορφή κριτικής ως αυτοσκοπό τη βιώνουμε δυστυχώς καθημερινά και τείνει να καταστεί βασικό στοιχείο της κουλτούρας μας. Ήδη από το σχολείο μαθαίνουμε να συμφωνούμε ή να απορρίπτουμε κάτι, χωρίς να είμαστε υποχρεωμένοι να αιτιολογούμε την άποψή μας και χωρίς να καταθέτουμε εναλλακτικές προτάσεις. Η συνειδητή και τεκμηριωμένη παρατήρηση αποτελεί ένα από τα πλέον σημαντικά στοιχεία συγκρότησης της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού, στην προσπάθειά του να ανταποκριθεί στις διδακτικές του υποχρεώσεις. Απώτερος στόχος αυτής της παρατήρησης πρέπει να είναι η αυτοπαρατήρηση, η αυτοκριτική και ο αναστοχασμός που καθιστούν το άτομο υπεύθυνο και έτοιμο να πάρει μέτρα που θα οδηγήσουν στη βελτίωσή του.

➤ *Απόπειρα σχεδιασμού δράσης*

Ο φοιτητής ή η φοιτήτρια στο τρίτο έτος, έχοντας πλέον στη διάθεσή του/ης τις απαιτούμενες για τη διδασκαλία θεωρητικές γνώσεις, σε συνδυασμό και με τις εμπειρίες του/ης από τις επισκέψεις σε σχολεία, θα πρέπει να αναλάβει να σχεδιάσει τρόπους διδασκαλίας των ποικίλων γνωστικών αντικειμένων, που αναφέρονται στις υποχρεώσεις του/ης. Στην περίπτωση του Νηπιαγωγείου, θα πρέπει να ασκηθεί στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων σε όλες τις περιοχές μάθησης του Αναλυτικού Προγράμματος (π.χ. Γλώσσα, Μαθηματικά, Τέχνη, Περιβάλλον, Τεχνολογία, Κίνηση κ.λπ.) (ΥΠΕΠΘ, 2001). Η δραστηριότητα αυτή αποτελεί αντικείμενο επίβλεψης των διδασκόντων των επιμέρους επιστημονικών κλάδων. Οι προτάσεις των φοιτητών και φοιτητριών για σχεδιασμό δραστηριοτήτων θα μπορούσαν να συνεκτιμηθούν από τον διδάσκοντα για την αξιολόγησή τους, μαζί με την εφαρμογή στην τάξη και να διαμορφώσουν την αξιολόγηση του/ης φοιτητή/ριας, στο πλαίσιο απαλλακτικής εργασίας.

Η άσκηση των φοιτητών και φοιτητριών στον σχεδιασμό δραστηριοτήτων των επιμέρους επιστημονικών κλάδων αποτελεί το θεμέλιο πάνω στο οποίο θα στηριχτεί συνολικά η παρουσία του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη. Από τις παρακολουθήσεις διδασκαλιών των φοιτητών και φοιτητριών, στο πλαίσιο των Π.Α., διαπιστώθηκε πολλές φορές η αδυναμία τους να υλοποιήσουν σωστούς θεωρητικά σχεδιασμούς με ανάλογη επιτυχία, επειδή τους έλειπε η εμπειρία και η απαιτούμενη άσκηση στην υλοποίηση των σχεδιασμών των κλάδων αυτών. Θεωρείται, επομένως, απαραίτητο όλοι οι φοιτητές και φοιτήτριες, πριν αναλάβουν διδασκαλία, να έχουν ασκηθεί σε θέματα σχεδιασμού και υλοποίησης όλων των περιοχών μάθησης του Νηπιαγωγείου, όπως αυτές προβλέπονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα.

➤ *Ανάληψη διδασκαλίας στην τάξη για ένα ευρύτερο χρονικό διάστημα*

Η ζωή μέσα στην τάξη έχει μια συνέχεια, που δεν γίνεται κατανοητή με σποραδικές ημερήσιες επισκέψεις. Απαιτείται μια συνεχής παρουσία περισσότερων ημερών, ώστε να είναι σε θέση ο φοιτητής ή η φοιτήτρια να σχηματίσει μια σαφέστερη εικόνα

σχετικά με το τί έχει προηγηθεί, τί σχεδιάζεται και τί θα ακολουθήσει, για να μπορέσει στο τέλος να αξιολογήσει τα αποτελέσματα των προσπαθειών του/ης. Ο αριθμός των ημερών που απαιτείται, εξαρτάται φυσικά από τις ιδιαίτερες συνθήκες λειτουργίας του κάθε Τμήματος. Υπάρχουν πολλά σχετικά παραδείγματα από μοντέλα που εφαρμόζονται στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Αναφέρονται λ.χ. επισκέψεις πολλών ημερών, ως πακέτο, κατά τη διάρκεια ενός εξαμήνου ή στο τέλος κάθε εξαμήνου ή ενός ολόκληρου εξαμήνου, μετά το τέλος των θεωρητικών σπουδών. Σε όλες τις περιπτώσεις, γίνεται μια προσπάθεια να έχει ο μελλοντικός εκπαιδευτικός την ευκαιρία για μια πιο ολοκληρωμένη εμπειρία από την σχολική καθημερινότητα. Με τον τρόπο αυτό εξασκείται επίσης στη διευθέτηση θεμάτων της σχολικής ζωής είτε αυτά αναφέρονται στον τομέα των γνώσεων είτε στη γενικότερη συμπεριφορά των μελών της σχολικής ομάδας, όπως λ.χ. συνεργασία με συναδέλφους, θέματα κοινωνικοσυναισθηματικής κατεύθυνσης, ειδικά προβλήματα παιδιών, ενημέρωση γονέων κ.λπ.

Σε κάθε περίπτωση, ο χρόνος που απαιτείται κατά εξάμηνο, για τους φοιτητές και τις φοιτήτριες του τετάρτου έτους, δεν θα πρέπει να είναι μικρότερος από τρεις με τέσσερις εβδομάδες. Μέσα σ' αυτό το χρονικό διάστημα θα έχει την ευκαιρία ο φοιτητής ή η φοιτήτρια να εντοπίσει ιδιαίτερες καταστάσεις, να δοκιμάσει μια σειρά από μέτρα και να διαπιστώσει αν και κατά πόσο οι παρεμβάσεις του/ης είχαν κάποια αποτελέσματα. Αυτή η παραμονή του στην τάξη, για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, του δίνει την ευκαιρία να συνειδητοποιήσει τις δυσκολίες και τη σημασία του έργου του, να ασκήσει τη δημιουργικότητά του, να ενισχύσει την αυτοεκτίμησή του και γενικά να νιώσει πιο έτοιμος να αναλάβει, όταν κληθεί, μια ομάδα και να έχει το σθένος και την ικανότητα να αντιμετωπίσει τα ποικίλα προβλήματα που ενδέχεται να συναντήσει.

Ο ρόλος του μέντορα

Οι φοιτητές, στην προσπάθειά τους να δραστηριοποιηθούν μέσα στην τάξη, πέρα από τη θεωρητική τους κατάρτιση και την εμπειρία τους από τις επισκέψεις και τις απόπειρες σχεδιασμού διδακτικής παρέμβασης, έχουν μεγάλη ανάγκη από την συμβουλευτική παρουσία ενός προσώπου που κατέχει τις απαιτούμενες θεωρητικές

γνώσεις και ταυτόχρονα έχει μεγάλη διδακτική εμπειρία στην τάξη. Το ρόλο αυτό θα μπορούσαν να αναλάβουν είτε οι εκπαιδευτικοί της τάξης, που υποδέχονται τους φοιτητές για Π. Α., είτε εκπαιδευτικοί που θα έχουν αναλάβει το ρόλο του συμβούλου, απαλλαγμένοι από ταυτόχρονες υποχρεώσεις μέσα στην τάξη.

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία γίνεται λόγος για το ρόλο του μέντορα⁷ που αναλαμβάνει να καθοδηγήσει τον εκπαιδευτικό στις πρώτες προσπάθειες επαφής του με τη σχολική καθημερινότητα. Αργότερα, το ρόλο αυτό (mentoring) θα αναλάβει ο Σύμβουλος Εκπαίδευσης ή ο «κριτικός φίλος» (Κατσαρού & Τσάφος, 2003) στο πλαίσιο της έρευνας δράσης. Στις υποχρεώσεις του μέντορα διακρίνονται τρεις κατευθύνσεις:

- πρακτικές εφαρμογές,
- αναφορά σε θεωρητικό υπόβαθρο και
- διαμόρφωση της επαγγελματικής αυτοαντίληψης.

Οι τρεις αυτές πτυχές δείχνουν τη συνθετότητα και τη σημασία του έργου που καλείται να επιτελέσει ο μέντορας (Niggli, 2004).

Οι εκπαιδευτικοί της τάξης θα ήταν σε θέση πιθανόν να αναλάβουν το ρόλο του μέντορα και να ενημερώσουν τους φοιτητές και τις φοιτήτριες με λεπτομέρεια για τους σχεδιασμούς και την πορεία δράσης τους. Υπάρχει όμως πάντα η δυσκολία να αρθούν πάνω από τα πράγματα και τις προσωπικές τους αδυναμίες και να αντιμετωπίσουν ως ουδέτεροι κριτές κάθε βήμα από τις δραστηριότητές τους. Για το ρόλο αυτό είναι καταλληλότερος μάλλον ο εκπαιδευτικός που δεν εμπλέκεται ο ίδιος με τη συγκεκριμένη διδασκαλία. Αυτός μπορεί να λειτουργήσει ως ουδέτερος παρατηρητής και να συμβάλει πιο εύστοχα στην αξιολόγηση των βημάτων της δράσης. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφέρουμε την αντίθετη άποψη των οπαδών των ποιοτικών ερευνών και ιδιαίτερα αυτών που ακολουθούν τη «συμμετοχική έρευνα» (Flick, 1996). Κατά την άποψή τους είναι δυνατόν ο ερευνητής να λειτουργεί

⁷ Το όνομα Μέντωρ αναφέρεται στον Όμηρο. Πρόκειται για πρόσωπο που ορίζεται από τον Οδυσσέα να αναλάβει την καθοδήγηση του Τηλέμαχου. Σε άλλο σημείο ταυτίζεται ο Μέντωρ με τη θεά Αθηνά. Ως έννοια παραπέμπει στο σοφό και πιστό σύμβουλο και φίλο. «Λεξικό του αρχαίου κόσμου» (τόμ. Γ') Αθήνα:Δομή. Αυτή η ιδιότητα του σοφού και πιστού συμβούλου και φίλου επιδιώκεται να χαρακτηρίζει τον εκπαιδευτικό συμπαραστάτη στο έργο του φοιτητή ή του νέου εκπαιδευτικού.

ταυτόχρονα ως δράστης και ως ουδέτερος αξιολογητής του έργου του. Επιφυλάξεις πάνω σ' αυτές τις απόψεις εκφράζονται κυρίως από τους εκπροσώπους του θετικισμού.

Όσον αφορά στο θεσμό του μέντορα των φοιτητών και φοιτητριών κατά την Π. Α. τους, θα ήταν προτιμότερο να προκηρύσσονται από τα Παιδαγωγικά Τμήματα θέσεις μεντόρων-επιστημονικών συνεργατών, με αυξημένα επιστημονικά προσόντα, κυρίως στην κατεύθυνση της Σχολικής Παιδαγωγικής, καθώς και με πολυετή επαγγελματική εμπειρία. Αυτός ο τρόπος επιλογής επιστημονικών συνεργατών, με προκηρύξεις των θέσεων, όπως γίνεται στην περίπτωση ΕΕΠ και ΕΤΕΠ, θα μπορούσε να αναβαθμίσει το ρόλο του μέντορα και ταυτόχρονα να απαλλάξει τα Τμήματα από συνθήκες εξάρτησης και «καλής διάθεσης» της εκάστοτε εξουσίας. Υπάρχουν πολλά παραδείγματα ελλιπούς ανταπόκρισης ή και ολιγωρίας από την πλευρά της διοίκησης, όσον αφορά στη στελέχωση των Τμημάτων με εκπαιδευτικούς για το ρόλο του μέντορα των φοιτητών και φοιτητριών και την απρόσκοπτη λειτουργία των Π. Α. Αναφέρονται διάφορες περιπτώσεις, όπου αδυνατεί κανείς να κατανοήσει τον τρόπο που αντιμετωπίζει η διοίκηση τις αποσπάσεις. Γιατί πώς μπορεί κανείς να θεωρήσει την αντιμετώπιση της διοίκησης, όταν σε αίτημα του Τμήματος για απόσπαση λ.χ. δεκαπέντε εκπαιδευτικών αποσπώνται τον ένα χρόνο τρεις ή τέσσερις και τον άλλο είκοσι! Ή ποιο νόημα έχει λ.χ. η απόσπαση εκπαιδευτικών για τις πρακτικές ασκήσεις τον Απρίλη, όταν το ακαδημαϊκό έτος βρίσκεται ήδη στο τέλος του κ.λπ. Σε γενικές γραμμές δεν υπήρξε μια σαφής και τεκμηριωμένη θέση της διοίκησης για εκτίμηση των αναγκών των Τμημάτων στη βάση του αριθμού των φοιτητών και φοιτητριών, όπως προτεινόταν από τα Τμήματα.

Η εμπλοκή μόνιμου επιστημονικού προσωπικού στο έργο της εκπαίδευσης φοιτητών και φοιτητριών στις Π.Α., πέραν από το ότι διαμορφώνει ένα κλίμα σταθερότητας και δυνατότητας προγραμματισμού, μπορεί επιπλέον να αναβαθμίσει το αποτέλεσμα του όλου εγχειρήματος και να διαμορφώσει προσωπικότητες εκπαιδευτικών που θα τους διακρίνει επαγγελματισμός και ικανότητα σύζευξης της θεωρίας με την πράξη.

Κλείνοντας, θα πρέπει να σημειώσουμε πόσο σημαντική είναι η επικοινωνία και η συνεργασία ανάμεσα στους μέντορες και τους διδάσκοντες που εμπλέκονται στις Π.Α. Η παρακολούθηση των σχετικών θεωρητικών μαθημάτων από τους μέντορες, η συζήτηση με τον διδάσκοντα στην ομάδα, για τις ιδιαίτερες υποχρεώσεις που ανακύπτουν κάθε φορά και η προσπάθεια κοινών σχεδιασμών δράσης των φοιτητών και φοιτητριών, θα μπορούσε να οδηγήσει σε πολύ θετικά αποτελέσματα. Δεν είναι δυνατόν να πιστεύουμε ότι θα έχουμε τα αναμενόμενα αποτελέσματα στις Π.Α. χωρίς τη βοήθεια των μεντόρων ή ότι το έργο τους μπορεί να υποκαταστήσουν, σε εθελοντική βάση, οι εκπαιδευτικοί των τάξεων που υποδέχονται φοιτητές και φοιτήτριες. Ούτε φυσικά είναι δυνατόν να ασκεί το έργο της εποπτείας, τριακοσίων λ.χ. φοιτητών και φοιτητριών μόνος του ο υπεύθυνος καθηγητής των Π. Α.

Επίλογος

Τα Παιδαγωγικά Τμήματα έχουν αναλάβει την προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών, γεγονός που τους προσδίδει κατά μια έννοια το χαρακτήρα επαγγελματικών σχολών, παρόλο που από πολλούς ο χαρακτηρισμός αυτός δεν γίνεται αποδεκτός. Εφόσον όμως προς το παρόν δεν υπάρχει το κατάλληλο νομικό πλαίσιο, που θα ορίζει δυο κατευθύνσεις σπουδών, γι' αυτούς που θα ασχοληθούν με την έρευνα και γι' αυτούς που θα διδάξουν στο σχολείο, είναι μάλλον άτοπο να αρνούμαστε στα Παιδαγωγικά Τμήματα την ιδιότητα της επαγγελματικής σχολής. Παρ' όλ' αυτά, όπως γνωρίζουμε όλοι, καταβάλλεται κάθε δυνατή προσπάθεια και μάλιστα με επιτυχία, παράλληλα με την επαγγελματική κατάρτιση των φοιτητών και φοιτητριών για το ρόλο του εκπαιδευτικού, να τους δοθούν όλα εκείνα τα εχέγγυα που θα τους οδηγήσουν στην έρευνα και σε μια αμιγώς θεωρητική ενασχόληση. Υπάρχουν πολλοί νέοι επιστήμονες, απόφοιτοι Παιδαγωγικών Τμημάτων, που έχουν διαπρέψει στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, σε επίπεδο μεταπτυχιακών σπουδών και διδακτορικής έρευνας, στηριγμένοι στο θεωρητικό υπόβαθρο που αποκόμισαν από τις βασικές τους σπουδές.

Όλοι οι φοιτητές και όλες οι φοιτήτριες, ανεξάρτητα από το αν ονειρεύονται να ακολουθήσουν καριέρα ερευνητή ή όχι, δεν θα ήθελαν σε καμιά περίπτωση να αποποιηθούν του δικαιώματός τους να υπηρετήσουν ως εκπαιδευτικοί. Τη θέση αυτή

μάλιστα επιτείνουν οπωσδήποτε η οικονομική κρίση και ως συνακόλουθο της κρίσης η ανεργία των ημερών μας. Υπάρχουν πολλά παραδείγματα προσπαθειών που έχουν γίνει κατά καιρούς να δοθεί στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Αθηνών, η ευκαιρία να προσφέρει ένα είδος εξειδίκευσης σε διάφορους τομείς της Προσχολικής Εκπαίδευσης, ώστε να υπάρχει δυνατότητα δραστηριοποίησης των αποφοίτων και σε άλλους χώρους εκτός Νηπιαγωγείου. Και μόνο η διατύπωση «εκτός Νηπιαγωγείου» ήταν ικανή να οδηγήσει στην απόρριψη σχετικών προτάσεων, επειδή, για ποικίλες ομάδες φοιτητών και φοιτητριών, οι προτάσεις αυτές υπέκρυπταν προθέσεις για περιορισμό του δικαιώματός τους να ασκήσουν το επάγγελμα της Νηπιαγωγού. Συνεπώς είμαστε υποχρεωμένοι να διαμορφώσουμε ένα πρόγραμμα σπουδών, που θα εγγυάται για όλους/ές τους φοιτητές και τις φοιτήτριες την επιστημονική κατάρτιση και την πρακτική εμπειρία, ώστε να είναι σε θέση να αναλάβουν το έργο τους, όταν κληθούν, να συμβάλουν στη διαμόρφωση των συνθηκών εκείνων που αναφέρονται στην αγωγή του παιδιού. Στην περίπτωση αυτή ο ρόλος των πρακτικών ασκήσεων είναι καθοριστικός.

Οι Πρακτικές Ασκήσεις των φοιτητών και φοιτητριών αποτελούν μια σύνθετη και ενδιαφέρουσα πτυχή της μαθησιακής πορείας του φοιτητή και της φοιτήτριας, επειδή τους δίνουν την ευκαιρία να διαπιστώσουν αν οι γνώσεις τους είναι σε θέση να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση των επαγγελματικών τους υποχρεώσεων, ως ένα είδος δημιουργικής σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη.

Αποτελεί μεγάλη παράλειψη, με αρνητικές συνέπειες, αν αδιαφορήσουμε για την Πρακτική Άσκηση των φοιτητών και φοιτητριών και δεν καλύψουμε όλες τις πτυχές που είναι απαραίτητες για τη συγκρότηση της επαγγελματικής τους προσωπικότητας, όπως το απαιτεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Η ανταπόκριση στις υποχρεώσεις αυτές αναφέρεται τόσο σε μια επαρκή θεωρητική κατάρτιση στο πεδίο που συνδέεται άμεσα με την πράξη, όσο και στην επαφή των φοιτητών και φοιτητριών με συνθήκες σε σχολικά περιβάλλοντα. Και η επαφή αυτή δεν αναφέρεται μόνο στη διαμόρφωση συνθηκών που διαμορφώνουν τη διαδικασία μάθησης των νηπίων, αλλά και σε όλους εκείνους τους επιμέρους παράγοντες που διαμορφώνουν τη σχολική ζωή στο σύνολό της, όπως είναι οι σχέσεις μεταξύ συναδέλφων, οι σχέσεις με τους γονείς, οι εξωσχολικές κοινωνικές δεξιότητες κ.λπ. Όλες αυτές οι διαδικασίες πρέπει να γίνουν γνωστές στους μέλλοντες εκπαιδευτικούς, ώστε να είναι

σε θέση να συμβάλλουν στη διαμόρφωση συνθηκών άσκησης και συμμετοχής σε ποικίλα σχολικά δρώμενα.

Στην προσπάθεια να διαμορφωθεί το προφίλ του καλού εκπαιδευτικού, αναφέρονται στη βιβλιογραφία μια σειρά από χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, που καλύπτουν το χώρο από την παρουσία του μέσα στην τάξη, ως τη γενικότερη συμμετοχή του στην κοινωνική ζωή. Ενδεικτικά αναφέρουμε χαρακτηριστικά όπως: μεταδοτικότητα, δικαιοσύνη και αγάπη προς τους μαθητές, εργατικότητα, ικανότητα οργάνωσης εκδηλώσεων, συνεργασία με τους γονείς, συμμετοχή σε κοινωνικές δραστηριότητες και οργανώσεις κ.λπ. (Weidemann et al., 1990). Επομένως για μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα του εκπαιδευτικού απαιτούνται δεξιότητες που καλύπτουν τόσο τις καθαρά διδακτικές του υποχρεώσεις, όσο και τη γενικότερη παρουσία του στο σχολείο και την κοινωνία.

Η Πρακτική Άσκηση των φοιτητών και φοιτητριών, για να ανταποκρίνεται στις προσδοκίες μιας εκπαίδευσης πανεπιστημιακού επιπέδου, δεν θα πρέπει να αρκείται στη γνωριμία και αφομοίωση εκπαιδευτικών δρώμενων, στη μορφή υποδειγματικών διδασκαλιών, αλλά να εμπεριέχει τα στοιχεία μιας κριτικής παρακολούθησης και μιας προσπάθειας διαρκούς βελτίωσης και ανατροπής καταστάσεων, που πολλές φορές έχουν παγιωθεί και ταλανίζουν εκπαιδευτικούς και μαθητές ως τις μέρες μας. Ο αναστοχαζόμενος εκπαιδευτικός, που τόσο εύκολα χρησιμοποιείται ως όρος, σημαίνει έναν εκπαιδευτικό που είναι σε θέση να ανταποκριθεί με επιτυχία στις απαιτήσεις της εκάστοτε στιγμής, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες που ανατρέπουν παγιωμένες συμπεριφορές, εφόσον το επιβάλλουν οι συνθήκες.

Ο εκπαιδευτικός του μέλλοντος δεν είναι αυτός που εφαρμόζει μοντέλα, τα οποία βρίσκει έτοιμα περιβεβλημένα με ένα περιτύλιγμα επιστημοσύνης, αλλά αυτός που πασχίζει πριν από όλα να κατανοήσει τα μηνύματα των παιδιών και τις συνθήκες που επικρατούν στον κοινωνικό περίγυρο μέσα στον οποίο καλείται να δράσει. Η βασική του προσπάθεια θα πρέπει να έχει ως στόχο να βοηθήσει τα παιδιά να ανακαλύψουν τα θετικά στοιχεία της προσωπικότητάς τους, για να κατανοήσουν καλύτερα τη γνώση, ως ένα παιχνίδι δημιουργικής προσέγγισης και ταυτόχρονα να τους προσφέρει ευκαιρίες που θα ενισχύουν τη συντροφικότητα ανάμεσα στα μέλη

της ομάδας. Η δημιουργικότητα και η συντροφικότητα αποτελούν τα κύρια ζητούμενα της εποχής μας και κατ' επέκταση της εκπαίδευσης. Τα δυο αυτά χαρακτηριστικά λειτουργούν αντίρροπα στα φαινόμενα εγωισμού και αλλοτρίωσης που χαρακτηρίζουν το σύγχρονο άνθρωπο (Χρυσυφίδης, 2003).

Για να είναι σε θέση ο εκπαιδευτικός να συμβάλει στην προσπάθεια καλλιέργειας της δημιουργικής σκέψης και ενίσχυσης διαθέσεων συνεργασίας και αλληλοκατανόησης μεταξύ των μαθητών, θα πρέπει να ασκηθεί και ο ίδιος πάνω σε καταστάσεις που συμβάλλουν στην επίτευξη αυτού του διττού στόχου. Η ανάπτυξη της διδακτικής ικανότητας του εκπαιδευτικού αποτελεί μια διαδικασία που προσομοιάζει με τη διαδικασία καλλιέργειας της δημιουργικής σκέψης. Όπως στην περίπτωση καλλιέργειας της δημιουργικής σκέψης, της ικανότητας δηλαδή του ανθρώπου να λύνει προβλήματα, δεν αρκεί απλώς η μετάδοση αλγορίθμων, που θα αποτελέσουν υπόδειγμα προς εφαρμογή, αλλά είναι απαραίτητη η αντιμετώπιση συγκεκριμένων προβληματικών καταστάσεων και η προσπάθεια αντιμετώπισής τους, το ίδιο ακριβώς συμβαίνει και στην περίπτωση βελτίωσης της διδακτικής ικανότητας του εκπαιδευτικού. Η δημιουργικότητα δεν μεταδίδεται με περιγραφή εφαρμογών, αλλά καλλιεργείται με την άσκηση σε περιπτώσεις που τις χαρακτηρίζει η γνησιότητα. Την ίδια μάλιστα στρατηγική θα πρέπει να εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός στην προσπάθειά του για καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης των παιδιών. Η στρατηγική αυτή αφορά στην προβολή καταστάσεων που προκαλούν το παιδί να τις αντιμετωπίσει ως ένα είδος λύσης προβλήματος. Αυτό θα οδηγήσει στην άσκηση της δημιουργικότητας που τόσο πολύ έχει ανάγκη η εποχή μας.

Παράλληλα, στην προσπάθεια για ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής επάρκειας των φοιτητών και φοιτητριών απαιτείται άσκηση στη διαμόρφωση επικοινωνιακών συνθηκών μέσα στην τάξη, αλλά και στη σχολική κοινότητα, ώστε να λειτουργήσουν καταστάσεις που οδηγούν στην αυτογνωσία, την αλληλογνωριμία, την αλληλοκατανόηση, τη συναπόφαση. Για να μπορέσει όμως ο εκπαιδευτικός να διαμορφώσει συνθήκες επικοινωνίας μεταξύ των μελών της ομάδας, θα πρέπει να έχει ασκηθεί και ο ίδιος σε καταστάσεις που απαιτούν επικοινωνία και αλληλεπίδραση. Στην κατεύθυνση αυτή συμβάλλουν ομαδικές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια εφαρμογής των πρακτικών ασκήσεων.

Σε τελική ανάλυση, μιλούμε για ένα εκπαιδευτικό ερευνητή, που οδηγείται στην αντιμετώπιση νέων καταστάσεων και προσπαθεί να δώσει πρωτότυπες απαντήσεις σε θέματα και προβληματικές που εμφανίζονται στη σχολική καθημερινότητα (Carr & Kemmis, 2002). Η τελευταία με τη σειρά της αποτελεί ένα πεδίο δράσης, που βοηθάει το μαθητή να γνωρίσει καλύτερα τον εαυτό του και να καλλιεργήσει τις κοινωνικές του αρετές. Στο πεδίο αυτό πρέπει να κριθεί το έργο του εκπαιδευτικού και σ' αυτή την προσπάθεια θα πρέπει να συμβάλλει η εκπαίδευση των φοιτητών και φοιτητριών και αυριανών εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο των πρακτικών ασκήσεων.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Danner, H. (1994). *Methoden Geisteswissenschaftlicher Paedagogik*. Muenchen: Reinhardt.
- Felten, M. (2011). *Auf die Lehrer kommt es an*. Guetersloher. Guetersloch.
- Flick, U. (1996). *Qualitative Forschungen*. ro ro ro Hamburg.
- Habermas, J. (1963). *Theorie und Praxis*. Berlin: Neuwied.
- Kiel, G. (1966). *Phaenomenologie und Paedagogik*. Paedagogische Rundschau, 20.
- Nagel, E. (1961). *The Structure of Science*. London: Harcourt Brace Jovanovich.
- Niggli, A. (2004). *Standard basiertes 3-Ebenen Mentoring in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Annual Conference, Italia.
- Popper, K. R. (1966). *Logik der Forschung*. Tuebingen: Mohr, Mohr.
- Stokes, M. (2009). *Mentoring in Education. The Mentor as critical friend*. QIA Reading.
- Weidemann, B. et al. (1990). *Paedagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz.

Weinert, F.E. (1996). *Der „gute Lehrer“ die „gute Lehrerin“ im Spiegel der Wissenschaft*. Zuerich: Beitrage zur Lehrerbildung.

Young, M.F.D. (1971). *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*. London: Collier Mc Millan.

Ελληνόγλωσση

Ανδρούσου, Α., κ.ά. (2011). Η Εκπαίδευση εκπαιδευτικών στο ΤΕΑΠΗ του Πανεπιστημίου Αθηνών: Προοπτικές του αναστοχαζόμενου εκπαιδευτικού στο πλαίσιο διασύνδεσης της Εκπαιδευτικής Θεωρίας με την Εκπαιδευτική Πράξη, στο Β. Οικονομίδης: *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πεδίο.

Carr, E. & Kemmis, S. (2002). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία* (μτφρ. Α. Παγανού-Λαμπράκη κ.ά). Αθήνα: Κωδικός.

Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία*. Αθήνα: Σαββάλας.

ΥΠΕΠΘ (2001). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Αθήνα: ΦΕΚ 1376.

Χρυσafίδης, Κ. (1991). *Σύγχρονοι διδακτικοί προβληματισμοί*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.

Χρυσafίδης, Κ. (2003). *Η αγωγή στην εποχή του μεταμοντέρνου (M. Goehlich: παιδοκεντρική διάσταση στη μάθηση)*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.

Χρυσafίδης, Κ. (2004). *Επιστημολογικές αρχές της Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.

*** Στοιχεία συγγραφέα**

Κ. Χρυσafίδης, Ομότιμος Καθηγητής, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Αγωγή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

email:kchrys@ecd.uoa.gr

«Δεν αισθανόμαστε σιγουριά όταν...»

Παράγοντες που θεωρούν οι φοιτητές και φοιτήτριες σημαντικούς για την αξιολόγηση της Πρακτικής τους Άσκησης

*Μαρία Καμπεζά**,

Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής

στην Προσχολική Ηλικία,

Πανεπιστήμιο Πατρών

Abstract

“We don’t feel confident when...”

Issues that pre-service teachers consider important in order to assess their teaching Practicum

Maria Kampeza

This paper presents pre-service teachers’ perceptions about their experiences during practicum. More specifically 82 students (42 attending practicum’s first year and 42 attending practicum’s second year) were asked to respond to a set of questions concerning their competence and/or improvement or their inadequacy and uncertainty during practicum. Results showed seven categories corresponding to both types of answers: planning of educational program, formulation of objectives, transformation of objectives into proper activities, implementation of activities, management of issues that arise in the classroom during the implementation, interaction with children and cooperation with other students. Although recognition of certain parts of the structure of teaching processes is important in order to assess teaching experience, it is also necessary to include processes that enhance critical reflection and rational discourse concerning practicum.

Εισαγωγή

Η πρώτη επαφή των περισσότερων φοιτητών και φοιτητριών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Προσχολικής Εκπαίδευσης με τον επαγγελματικό τους χώρο, πραγματοποιείται στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης (στο εξής Π.Α.). Μέσω της Π.Α. οι φοιτητές και φοιτήτριες θα μπουν στο νηπιαγωγείο και θα εμπλακούν ενεργά στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία με τη διπλή ιδιότητα του εκπαιδευτικού και του μαθητή καθώς καλούνται να διδάξουν αλλά και παράλληλα να μάθουν μέσα από αυτήν τη διδασκαλία. Η απόφαση σχετικά με το «τι» και το «πώς» θα διδάξουν υποστηρίζεται από το πανεπιστήμιο, όμως μέσα στην τάξη καλούνται να εκτιμήσουν τις συγκεκριμένες καταστάσεις και να κάνουν τις δικές τους επιλογές (Perry, 2004: 4).

Η Π.Α. παίζει καθοριστικό ρόλο για την εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών καθώς όχι μόνο αποτελεί τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στη θεωρία και την πρακτική εφαρμογή, αλλά συχνά συμβάλλει και στην μελλοντική επιτυχία στον επαγγελματικό χώρο μέσα από τη συνειδητοποίηση από την πλευρά των αυριανών εκπαιδευτικών του ρόλου και των ευθυνών που αυτός συνεπάγεται (Pungur, 2010: 279). Η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού μέχρι τη διαμόρφωσή του ως επιτυχημένου επαγγελματία περιλαμβάνει διαφορετικά στάδια. Η Π.Α. συγκαταλέγεται στο πρώτο στάδιο που έχει χαρακτηριστεί ως στάδιο «επιβίωσης» (survival stage) αφού ο φοιτητής ή η φοιτήτρια εκεί θα προσπαθήσει να προσδιορίσει το ρόλο του στην τάξη και να προσαρμοστεί στη σχολική πραγματικότητα με την προσοχή του στραμμένη κυρίως στο σχεδιασμό του προγράμματος που θα ακολουθήσει και τη διαχείριση της ομάδας των παιδιών (Hascher et al., 2004: 634). Μάλιστα, συχνά παρατηρείται το φαινόμενο οι φοιτητές και φοιτήτριες, στην προσπάθειά τους να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της τάξης, να «μιμούνται» τη συμπεριφορά και τις διδακτικές επιλογές των νηπιαγωγών που παρακολουθούν και συνεργάζονται (Blaise & Nuttal, 2011). Επομένως, η Π.Α. μέσα από τη δυνατότητα που παρέχει στους και στις μελλοντικούς εκπαιδευτικούς να έρθουν σε επαφή με διαφορετικές εκπαιδευτικές συνθήκες και να επεξεργαστούν αυτές τις εμπειρίες με τη βοήθεια των μελών Δ.Ε.Π. που έχουν την επιστημονική ευθύνη για το πρόγραμμα της Π.Α. και των αποσπασμένων εκπαιδευτικών, παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του ρόλου τους (αλληλεπίδραση με παιδιά, οργάνωση τάξης, χρήση υλικών, κ.λπ.)

καθώς αποτελεί μια «δεξαμενή» από όπου οι φοιτητές και οι φοιτήτριες αντλούν πρότυπα, στάσεις και συμπεριφορές για τα πρώτα στάδια της επαγγελματικής τους ζωής.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η Π.Α. αποτελεί ένα σημαντικό μαθησιακό πλαίσιο για τους φοιτητές και τις φοιτήτριες καθώς: α) προσφέρει εμπειρία μέσα από τις πραγματικές συνθήκες της τάξης όπου οι φοιτητές και φοιτήτριες μπορούν να δοκιμάσουν και να αξιολογήσουν τις διδακτικές τους ικανότητες,

β) υποστηρίζει την επικοινωνία με έμπειρους εκπαιδευτικούς και

γ) επιτρέπει την εφαρμογή νέων προσεγγίσεων ενισχύοντας το ενδιαφέρον και κινητοποιώντας τους φοιτητές και τις φοιτήτριες να εμβαθύνουν και να μελετήσουν περισσότερο τις καινοτόμες προσεγγίσεις στη μάθηση και τη διδασκαλία (Hascher et al., 2004: 623).

Η συμμετοχή των φοιτητών και φοιτητριών σε ένα οργανωμένο πρόγραμμα Π.Α. κατά τη διάρκεια των σπουδών τους για την απόκτηση του πτυχίου τους συμβάλει στη βελτίωση τόσο των διδακτικών τους ικανοτήτων (προσδιορισμός περιεχομένου, διδακτική μεθοδολογία, επικοινωνιακές δεξιότητες) όσο και των επαγγελματικών τους δεξιοτήτων μέσα από τη διαδικασία του στοχασμού (Hascher et al., 2004: 626).

Συχνά, οι ίδιοι οι φοιτητές και οι φοιτήτριες αποδίδουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην Π.Α. ως μέρος της πανεπιστημιακής τους εκπαίδευσης που εστιάζει στην προετοιμασία τους για τη διδασκαλία στην τάξη και στη διαμόρφωση της παιδαγωγικής τους γνώσης (Jones & Vesilind, 1996· Smith & Lev-Ari, 2005). Η γνώση και η κατανόηση για την ανάπτυξη και τις διαδικασίες μάθησης των παιδιών, η γνώση περιεχομένου και θεωριών σχετικά με τη δημιουργία εκπαιδευτικών περιβαλλόντων που διευκολύνουν τη μάθηση (π.χ. επιμέρους διδακτικά αντικείμενα, οργάνωση και παρουσίαση, αξιολόγηση) και τη διαχείριση της τάξης (π.χ. χώρος, χρόνος, υλικά), η δημιουργία σχέσεων με τα παιδιά, η ενίσχυση της επικοινωνίας

(π.χ. διαφοροποίηση, ισότητα ευκαιριών, δημιουργία κοινού νοήματος), η σύνδεση με τα αναλυτικά προγράμματα, η ικανότητα αξιολόγησης της πρακτικής τους και ο στοχασμός που ενισχύει την προσωπική επαγγελματική ανάπτυξη, αναφέρονται ως σημαντικοί παράγοντες που ενισχύουν τη συγκρότηση του εκπαιδευτικού και επομένως χρειάζεται να αποτελούν μέρος της Π.Α. (Eilam & Poyas 2009: 88· Perry, 2004: 2).

Σύμφωνα με τις Αυγητίδου και Χατζόγλου (2012: 22), ο στοχασμός των εκπαιδευτικών με βάση συγκεκριμένες διαδικασίες που ενισχύουν την κριτική αντιμετώπιση της εμπειρίας τους, αποτελεί απαραίτητο εργαλείο για την ουσιαστική και συνειδητή συσχέτιση της πράξης με την επίσημη παιδαγωγική θεωρία, αλλά και με την προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού. Σημαντικά χαρακτηριστικά για τη στοχαστική διαδικασία αποτελούν η περιγραφή μιας κατάστασης, η διερεύνηση των αρχικών υποθέσεων και νοημάτων γύρω από αυτήν και μία ανοικτή και υπεύθυνη στάση κριτικής και επαναδόμησης της πρακτικής (ό.π.). Τα παραπάνω μπορούν να ενσωματωθούν και στο πλαίσιο της Π.Α. με την εξοικείωση των υποψηφίων εκπαιδευτικών στη χρήση εργαλείων και διαδικασιών (π.χ. συστηματικές καταγραφές από την εμπειρία στην τάξη, ημερολόγιο, portfolio) που τους επιτρέπουν να σκεφτούν το εκπαιδευτικό τους έργο και το πλαίσιο στο οποίο αυτό συμβαίνει, σε μία προσπάθεια αναγνώρισης, επανεξέτασης και κριτικής των αντιλήψεων και πρακτικών τους, με απώτερο στόχο τη βελτίωση ή την αλλαγή τους.

Σύμφωνα με τον Mezirow (Λιντζέρης, 2007: 47), για να υπάρξει ουσιαστική αλλαγή απαιτείται μετασχηματισμός θεώρησης, δηλαδή αναθεώρηση των δομών νοήματος. Για να συντελεστεί αυτός ο μετασχηματισμός οπτικής για κάθε άτομο, είναι απαραίτητες δύο διαδικασίες: ο κριτικός στοχασμός (critical reflection) και ο ορθολογικός διάλογος (rational discourse). Ο κριτικός στοχασμός, είναι το μέσο για να επιτευχθεί ο μετασχηματισμός οπτικής καθώς μέσω αυτού είναι δυνατή η διεργασία, μέσω της οποίας ερμηνεύουμε την εμπειρία και επανεξετάζουμε τις παραδοχές και τις αξίες με βάση τις οποίες κατανοούμε την πραγματικότητα και δρούμε (ό.π.: 45). Συνδέεται με την προσπάθεια ορθολογικής αναζήτησης των αιτιών ενός γεγονότος ή με τη δικαιολόγηση ενός ισχυρισμού. Η προσέγγιση αυτή δεν αναφέρεται απλώς σε μια προσθήκη γνώσεων ή αλλαγή της προϋπάρχουσας γνώσης, αλλά σε υπέρβαση των βασικών παραδοχών στις οποίες αυτή στηρίζεται. Επιπλέον,

είναι αναγκαία η συζήτηση με βάση τον στοχασμό, ο ορθολογικός διάλογος, που αφορά στην ανταλλαγή των εμπειριών ενός ατόμου σε μια ομάδα. Μέσα από τη συζήτηση στην ομάδα επιχειρείται η κατανόηση του νοήματος των γεγονότων ή των ισχυρισμών που διατυπώνονται, η συμφωνία σχετικά με τις εκτιμήσεις με στόχο τη διατύπωση μιας βελτιωμένης κρίσης ή απόφασης (ό.π.: 120). Επομένως, η συμμετοχή των φοιτητών/τριων στον ορθολογικό διάλογο μπορεί να προκαλέσει το μετασχηματισμό της οπτικής τους, και συνεπώς ο ρόλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι αναγκαίος για τους φοιτητές, διότι προσφέρει το κατάλληλο πλαίσιο για τον εμπλουτισμό της σκέψης τους μέσω της παροχής διαφορετικών εμπειριών, ερμηνειών και γνωστικών υποβάθρων από τους συνομιλητές, διευκολύνοντας και ενισχύοντας τον κριτικό στοχασμό.

Στο πλαίσιο της Π.Α. ο κριτικός στοχασμός μπορεί να αξιοποιηθεί και να ενισχύσει τη μάθηση των φοιτητών και φοιτητριών καθώς τους οδηγεί να διερευνήσουν, να αξιολογήσουν και να αποτιμήσουν τις πεποιθήσεις τους σχετικά με την εμπειρία τους. Η αμφισβήτηση και ο κριτικός έλεγχος αποτελούν αναγκαία συνθήκη και μπορεί να συμβάλλουν ουσιαστικά στην πληρέστερη κατανόηση τους ρόλου τους αλλά και την ανάπτυξη των επαγγελματικών ικανοτήτων τους. Οι έρευνες σχετικά με τον στοχασμό των εκπαιδευτικών προσφέρουν α) μια σειρά από προσεγγίσεις σχετικά με το πώς μπορούν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν κριτικά την πρακτική τους και β) ευκαιρίες ανταλλαγής νοημάτων μέσω των οποίων οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί διευκολύνονται να συνειδητοποιήσουν ότι οι τυχόν δυσκολίες δεν αφορούν μόνο στο άτομό τους, καθώς και άλλα άτομα έρχονται αντιμέτωπα με παρόμοιες καταστάσεις. Μέσω του διαλόγου μπορούν να αντιληφθούν μια κατάσταση από διαφορετικές πλευρές, να αναγνωρίσουν τους διαφορετικούς παράγοντες που την καθιστούν προβληματική και συνεπώς να κρίνουν πιο αποτελεσματικά τη δική τους εμπειρία (Loughran, 2002: 34-36).

Γενική περιγραφή της οργάνωσης της Πρακτικής Άσκησης στο ΤΕΕΑΠΗ του Πανεπιστημίου Πατρών

Η Π.Α. στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΕΑΠΗ) του Πανεπιστημίου Πατρών αποτελεί σημαντικό και υποχρεωτικό

μέρος της εκπαίδευσης των φοιτητών και φοιτητριών. Διαρκεί συνολικά τέσσερα εξάμηνα (Γ' και Δ' έτος) και είναι αυτόνομο μέρος του προγράμματος σπουδών, το οποίο συνδέεται λειτουργικά με τα προσφερόμενα μαθήματα του Τμήματος καθώς οι απαραίτητες για την εκπαιδευτική πράξη γνώσεις και δεξιότητες προσφέρονται από το Πρόγραμμα Σπουδών του Τμήματος με τα κατάλληλα υποχρεωτικά μαθήματα⁸. Η συμμετοχή στην Π.Α. είναι υποχρεωτική για την ολοκλήρωση των σπουδών των φοιτητών και φοιτητριών και την απόκτηση του πτυχίου τους.

Στις γενικές επιδιώξεις της Π.Α. πέρα από την παροχή εμπειριών στα νηπιαγωγεία, περιλαμβάνεται η ενίσχυση της ανάπτυξης διδακτικών και παιδαγωγικών ικανοτήτων των φοιτητών και φοιτητριών, η υποστήριξη της επαφής με τον επαγγελματικό χώρο (θεσμικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου και ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα), η δυνατότητα να εφαρμοσθούν καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις, που επιτρέπουν εμβάθυνση σε συγκεκριμένες πτυχές του εκπαιδευτικού έργου και προωθούν τον επαγγελματικό ρόλο των υποψηφίων εκπαιδευτικών καθώς και η διευκόλυνση του στοχασμού σε σχέση με την εμπειρία από την τάξη του νηπιαγωγείου. Στη διάρκεια της Π.Α. οι φοιτητές και φοιτήτριες έχουν τη δυνατότητα όχι μόνο να παρατηρήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και να αναλάβουν αυτόνομο εκπαιδευτικό έργο, επιχειρώντας να αναπτύξουν εκπαιδευτικά προγράμματα και να εφαρμόσουν καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις.

Η Π.Α. υλοποιείται με βάση δύο άξονες: ο πρώτος εστιάζει στην προετοιμασία των φοιτητών και φοιτητριών σε θεωρητικό επίπεδο (εργαστήρια και συναντήσεις σε ομάδες) και ο δεύτερος στην εκπαιδευτική πρακτική (επισκέψεις στα νηπιαγωγεία). Οι φοιτητές και φοιτήτριες σχεδιάζουν και αναπτύσσουν θεματικές προσεγγίσεις, φροντίζοντας στα θέματα που επεξεργάζονται να ενσωματώνουν δεδομένα από την εκπαιδευτική έρευνα. Σχεδιάζουν και προγραμματίζουν τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα τις δραστηριότητες, προτείνουν τρόπους

⁸ Ενδεικτικά για το ακαδημαϊκό έτος 2012-13 αναφέρονται τα μαθήματα: Λογοτεχνία για παιδιά, Αναπτυξιακή ψυχολογία, Διδακτική της Γλώσσας Ι, Εκπαιδευτική Ψυχολογία Ι, Διδακτική εννοιών των Μαθηματικών για την προσχολική ηλικία, ΤΠΕ στην εκπαίδευση, Διδακτική εννοιών της Φυσικής για την προσχολική ηλικία, Διδακτική εννοιών Βιολογίας για την προσχολική ηλικία.

διαμόρφωσης του χώρου του νηπιαγωγείου ώστε να πλαισιώσει επιτυχώς τη διαδικασία μάθησης, διατυπώνουν ειδικότερους στόχους, επιλέγουν το κατάλληλο περιεχόμενο για την υλοποίηση των στόχων τους και προσδιορίζουν αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

Η Π.Α. διεξάγεται στα δημόσια Νηπιαγωγεία της περιοχής Πατρών και οι φοιτητές και φοιτήτριες συμμετέχουν σε κάθε τμήμα Νηπιαγωγείου ανά ζεύγη. Επιπλέον, οι φοιτητές και φοιτήτριες εντάσσονται σε ομάδες εργασίας των 7-10 ατόμων που δουλεύουν μαζί όλη τη χρονιά, προκειμένου να συνεργαστούν με τις αποσπασμένες νηπιαγωγούς και μεταξύ τους για την οργάνωση των δραστηριοτήτων που θα υλοποιήσουν στα νηπιαγωγεία. Συγκεκριμένα, έχουν εβδομαδιαίες υποχρεωτικές συναντήσεις με την υπεύθυνη αποσπασμένη εκπαιδευτικό για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και των υλικών πριν από κάθε επίσκεψη στο νηπιαγωγείο (δομή ανάπτυξης προγράμματος, γνώσεις αναφοράς, περιγραφή δραστηριοτήτων, κ.λπ.), καθώς και συναντήσεις για την προετοιμασία των τελικών εργαστηρίων, όπου οι φοιτητές και φοιτήτριες παρουσιάζουν τα προγράμματα που υλοποίησαν στα νηπιαγωγεία. Οι ομάδες των φοιτητών και φοιτητριών μεταφέρουν την εμπειρία τους από τις δραστηριότητες που οργάνωσαν στα νηπιαγωγεία στη διάρκεια του προηγούμενου εξαμήνου και καθώς πηγαίνουν στο ίδιο τμήμα νηπιαγωγείου όλη τη χρονιά, την αξιοποιούν με στόχο την ανατροφοδότηση και τη βελτίωση των προγραμμάτων που θα υλοποιήσουν.

Το σχήμα αυτό συγκροτεί ένα δίκτυο μάθησης, όπου η υπεύθυνη αποσπασμένη νηπιαγωγός της ομάδας έχει ρόλο διευκολυντή και ευνοεί συνεργατικές μεθόδους μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, οι φοιτητές και φοιτήτριες στο τελικό εργαστήριο για κάθε ομάδα, το οποίο πραγματοποιείται μετά τις επισκέψεις τους στα νηπιαγωγεία, συζητούν μεταξύ τους και με τις αποσπασμένες νηπιαγωγούς για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και καλούνται να αξιολογήσουν την πρακτική τους (π.χ. ποιοι ήταν οι αρχικοί τους στόχοι, τι έγινε τελικά στην τάξη, τι θα μπορούσε να αλλάξει). Μέσα από τη συζήτηση αυτή οι φοιτητές και φοιτήτριες φέρνουν στο προσκήνιο τις δικές τους εμπειρίες, ακούν και σχολιάζουν διαφορετικές προσεγγίσεις από άλλες ομάδες και μέσα από αυτή τη διαδικασία προκύπτουν στοιχεία που συμβάλλουν στη συνειδητοποίηση και ενδεχομένως την αναθεώρηση της δράσης τους. Για παράδειγμα, επειδή η ομάδα υλοποιεί το ίδιο θέμα, μπορούν να

παρουσιαστούν διαφορετικές αξιολογήσεις για την ίδια δραστηριότητα ανάλογα με τις συνθήκες της τάξης, αλλά και τις επιλογές κάθε φοιτητή/ριας για τη συγκεκριμένη κατάσταση. Επίσης, η οπτική της αποσπασμένης νηπιαγωγού (από την εποπτεία της υλοποίησης) εμπλουτίζει τα δεδομένα. Επιχειρείται με τον τρόπο αυτό μια πρώτη προσέγγιση σε διαδικασίες που ευνοούν τον κριτικό στοχασμό και τον ορθολογικό διάλογο, προκειμένου να δοθεί έμφαση στην εκπαίδευση επαγγελματιών εκπαιδευτικών που θα μπορούν να επαναπροσδιορίσουν τη δράση τους και δεν θα προσκολλώνται σε παγιωμένες καταστάσεις και έτοιμες «συνταγές», προκειμένου να ανταποκριθούν και στο σύγχρονο αίτημα για τον «στοχαζόμενο εκπαιδευτικό».

Μεθοδολογικό πλαίσιο

Διαδικασία και Δείγμα

Με βάση τον παραπάνω προβληματισμό επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε την οπτική των φοιτητών και φοιτητριών πάνω στα ζητήματα που αφορούν στην Π.Α. και τις εμπειρίες τους από τις επισκέψεις στα νηπιαγωγεία. Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας αφορούν στο ποιους παράγοντες επιλέγουν οι φοιτητές και φοιτήτριες για να αξιολογήσουν την εμπειρία τους, ποιες δυσκολίες διατυπώνουν και τέλος, εάν διαφοροποιούνται τα στοιχεία αυτά από το Γ' στο Δ' έτος.

Η ποιοτική προσέγγιση επιλέχθηκε ως η καταλληλότερη μέθοδος για τη διερεύνηση των ζητημάτων που μας απασχολούν και συγκεκριμένα εφαρμόστηκε ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου των κειμένων που προέκυψαν από τις απαντήσεις των φοιτητών και φοιτητριών στα ερωτήματα που τέθηκαν. Κατόπιν συγκροτήθηκαν κατηγορίες που αναδεικνύουν το νόημα που αποδίδουν οι φοιτητές και φοιτήτριες στους παράγοντες που θεωρούν ότι βελτιώθηκαν ή/και ανταποκρίθηκαν επαρκώς και τους παράγοντες που τους/ις προβλημάτισαν (Bogdan & Knopp Biklen, 2003: 162-63). Σκοπός εξάλλου της παρουσίασης δεν είναι η μελέτη αιτιακών σχέσεων μεταξύ παραγόντων και η εξαγωγή γενικεύσιμων συμπερασμάτων, αλλά η αναζήτηση συσχετισμών που μπορούν να συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση της Π.Α. που πραγματοποιείται υπό τις συγκεκριμένες συνθήκες στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΕΑΠΗ) του Πανεπιστημίου Πατρών.

Το δείγμα αποτέλεσαν ογδόντα τέσσερις φοιτητές και φοιτήτριες του Γ' (42) και Δ' (42) έτους του ΤΕΕΑΠΗ που συμμετείχαν στην Πρακτική Άσκηση του χειμερινού εξαμήνου του ακαδημαϊκού έτους 2012-13. Οι φοιτητές και φοιτήτριες είχαν την ίδια ομάδα υποστήριξης για την Π.Α. (υπεύθυνο μέλος ΔΕΠ και αποσπασμένες νηπιαγωγούς) και για τα δύο έτη και μάλιστα οι τεταρτοετείς είχαμε φροντίσει να συνεργαστούν με την ίδια αποσπασμένη νηπιαγωγό με την οποία είχαν συνεργαστεί και κατά το τρίτο έτος των σπουδών τους.

Κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων που πραγματοποιήθηκαν μετά τις επισκέψεις των φοιτητών/τριων στα νηπιαγωγεία, ζητήθηκε από τα ζεύγη φοιτητών και φοιτητριών που ήταν στο ίδιο τμήμα νηπιαγωγείου να εντοπίσουν και να καταγράψουν τις απόψεις τους σχετικά με τα σημεία που θεωρούν ότι ανταποκρίθηκαν και τα σημεία που δυσκολεύτηκαν στο πλαίσιο της Π.Α. Για ευνόητους λόγους, τα δεδομένα δεν θα σχετίζονταν με την αξιολόγηση των φοιτητών και φοιτητριών. Συγκεκριμένα, για το Δ' έτος οι ερωτήσεις διατυπώθηκαν ως εξής: *«Σε ποια σημεία πιστεύετε ότι έχετε βελτιωθεί στο πλαίσιο της Π.Α. από την αρχή του Γ' έτους και ποια στοιχεία σας οδηγούν σε αυτή την άποψη;»* ή *«Σε ποια σημεία θα θέλατε ακόμη να βελτιωθείτε, δηλαδή σε ποια σημεία δεν αισθάνεστε σιγουριά; και εξηγήστε γιατί»*, ενώ για το Γ' έτος η διατύπωση των ερωτήσεων ήταν: *«Σε ποια σημεία πιστεύετε ότι συναντήσατε δυσκολίες στο πλαίσιο της Π.Α.; προσπαθήστε να εξηγήσετε γιατί»* ή *«Σε ποια σημεία θεωρείτε ότι ανταποκριθήκατε επαρκώς; και εξηγήστε γιατί»*. Οι ερωτήσεις ήταν ανοικτού τύπου με στόχο να παρέχουν τη δυνατότητα στους φοιτητές και τις φοιτήτριες να αναφερθούν στα στοιχεία που οι ίδιοι θεωρούν σημαντικά και τους προβλημάτισαν. Οι καταγραφές μελετήθηκαν ακολουθώντας την μεθοδολογία της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου με σκοπό την ανάδειξη των νοημάτων που εκφράζονται άμεσα από τα κείμενα των φοιτητών και φοιτητριών.

Αποτελέσματα

Τα δεδομένα από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες του Γ' και Δ' έτους σχηματοποιήθηκαν σε επτά βασικές θεματικές κατηγορίες, οι οποίες σχετίζονται με τις βασικές κατευθύνσεις που παρέχονται στο πλαίσιο της Π.Α., σχετικά με τον

σχεδιασμό οργανωμένων δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο. Πιο συγκεκριμένα, οι φοιτητές και φοιτήτριες θεωρούν ότι ανταποκρίθηκαν επαρκώς ή/και βελτιώθηκαν αφενός και συνάντησαν δυσκολίες αφετέρου σε σχέση με τα εξής:

1. Σχεδιασμός εκπαιδευτικού προγράμματος.
2. Διατύπωση στόχων.
3. Μετατροπή στόχων σε κατάλληλες δραστηριότητες.
4. Υλοποίηση δραστηριοτήτων.
5. Διαχείριση ζητημάτων που προκύπτουν στην τάξη κατά τη ροή υλοποίησης των δραστηριοτήτων.
6. Αλληλεπίδραση με τα παιδιά.
7. Συνεργασία με συμφοιτητές και φοιτήτριες ή το ζευγάρι στην τάξη.

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε αναλυτικά κάθε κατηγορία με τους παράγοντες που αναδείχθηκαν από τις απαντήσεις των φοιτητών και φοιτητριών καθώς και ενδεικτικά αποσπάσματα (στις παρενθέσεις αναφέρεται ο αριθμός του ζευγαριού και το έτος φοίτησης).

1. Σχεδιασμός εκπαιδευτικού προγράμματος. Οι παράγοντες με τους οποίους οι φοιτητές και φοιτήτριες τεκμηριώνουν τη βελτίωση ή μη στη θεματική κατηγορία για τον σχεδιασμό των ημερησίων προγραμμάτων που υλοποιούν είναι η ικανότητα να διατυπώνουν περισσότερες ιδέες για δραστηριότητες και στόχους, ο προσδιορισμός του περιεχομένου, η διαχείριση των μαθησιακών στόχων και του θέματος, η συλλογή σχετικών πηγών γύρω από τις έννοιες που θα γίνουν αντικείμενο επεξεργασίας από τα παιδιά και η αξιοποίηση των γνώσεων αναφοράς ώστε να ανταποκρίνονται σε παιδιά νηπιακής ηλικίας, η συνοχή με βάση το θέμα, η διδακτική μέθοδος και η δυνατότητα αξιολόγησης, η αβεβαιότητα σε σχέση με τον διδακτικό μετασχηματισμό του θέματος, η οργάνωση της έναρξης του ημερήσιου προγράμματος.

Παραδείγματα στα οποία οι φοιτητές και φοιτήτριες θεωρούν ότι ανταποκρίθηκαν επαρκώς ή/και βελτιώθηκαν:

«Έχουμε βελτιωθεί στο διάστημα αυτό του ενός έτους όσον αφορά στη δημιουργία προγράμματος καθώς έχουμε περισσότερες ιδέες που να έχουν ενδιαφέρον για τα παιδιά και μπορούμε να επιλέγουμε πιο εύκολα στόχους που να μπορούν να επιτευχθούν» (7Δ).

«Έχουμε βελτιωθεί στη σύνθεση, την οργάνωση και την εφαρμογή ενός προγράμματος για τα παιδιά. Τα στοιχεία που μας οδήγησαν σε αυτό είναι η καλύτερη απόδοσή μας στους μαθησιακούς στόχους, στο περιεχόμενο της μάθησης, στη μέθοδο και στην αξιολόγηση» (8Δ).

«Διαχειριζόμαστε καλύτερα το θέμα, διακρίνουμε τα σχετικά γνωστικά αντικείμενα και μπορούμε να συγκεκριμενοποιήσουμε στόχους και να εντάσσουμε τη δραστηριότητα σε αυτούς» (17Δ).

Παραδείγματα στα οποία οι φοιτητές και φοιτήτριες πιστεύουν ότι συνάντησαν δυσκολίες:

«Δύσκολο να μάθουμε γύρω από το θέμα και να το μετασχηματίσουμε κατάλληλα για να το διδάξουμε στα παιδιά» (16Γ).

«Πολλές φορές ανησυχούμε εάν οι σκέψεις μας για κάποιες δραστηριότητες, ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του εκάστοτε θέματος» (11Δ).

«Συναντήσαμε δυσκολία στον σχεδιασμό του προγράμματος, δυσκολία στον προσδιορισμό του περιεχομένου του ημερησίου (έννοιες)» (7Γ).

«Υπάρχουν φορές που αντιμετωπίζουμε πρόβλημα στο πώς να ξεκινήσουμε την οργάνωση του ημερησίου προγράμματος» (6Δ).

2. Διατύπωση στόχων. Οι παράγοντες με τους οποίους οι φοιτητές και φοιτήτριες τεκμηριώνουν τη βελτίωση ή μη σε αυτή τη θεματική κατηγορία είναι η σαφήνεια στη διατύπωση, η προσαρμογή στόχων από το ΔΕΠΠΣ, η χρήση κατάλληλης ορολογίας σχετικά με τους στόχους και τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα, ο χειρισμός του ΔΕΠΠΣ και η αλληλουχία μεταξύ στόχου και δραστηριότητας.

Παραδείγματα στα οποία οι φοιτητές και φοιτήτριες θεωρούν ότι ανταποκρίθηκαν επαρκώς ή/και βελτιώθηκαν:

«Πιστεύουμε πως στη διάρκεια του Δ' έτους βελτιωθήκαμε αρχικά στη διατύπωση των στόχων με την έννοια ότι μπορούμε να διατυπώσουμε τους ανάλογους στόχους με σαφήνεια, κάτι που μας βοηθά στην υλοποίηση της δραστηριότητας» (19Δ).

«Έχουμε παρατηρήσει βελτίωση στο χειρισμό του ΔΕΠΠΣ. Πιο αναλυτικά, είναι πολύ πιο εύκολο να διατυπώνουμε εύστοχα τους στόχους που θέλουμε να υλοποιήσουμε στο πρόγραμμα μας» (21Δ).

Παραδείγματα στα οποία οι φοιτητές και φοιτήτριες πιστεύουν ότι συνάντησαν δυσκολίες:

«Αντιμετωπίσαμε κάποια δυσκολία στη διατύπωση στόχων. Η μεγάλη δυνατότητα επιλογών (από το ΔΕΠΠΣ) μας προκάλεσε σύγχυση, αλλά με την πάροδο των εργαστηρίων εξοικειωθήκαμε περισσότερο με τη διαδικασία και οργανώσαμε καλύτερα τη σκέψη μας» (3Γ).

«Επιπλέον, ανάλογα με το θέμα, υπάρχει δυσκολία στη διατύπωση των στόχων και το τι ακριβώς πρέπει να επιτευχθεί έτσι ώστε να το βλέπουμε στην αντίδραση των παιδιών (εννοούν τη δυνατότητα να διακρίνουν τα μαθησιακά αποτελέσματα)» (17Δ).

«Το κοινό πρόβλημα που είχαμε και οι δύο έχει να κάνει με το να βρούμε τους στόχους και να τους διατυπώσουμε σωστά. Μας ήταν πιο εύκολο να βρούμε πρώτα τη δραστηριότητα και μετά τους στόχους» (10Γ).

3. Μετατροπή στόχων σε κατάλληλες δραστηριότητες. Οι παράγοντες με τους οποίους οι φοιτητές και οι φοιτήτριες τεκμηριώνουν τη βελτίωση ή μη σε αυτή τη θεματική κατηγορία είναι η σύνδεση των προτεινόμενων μαθησιακών στόχων με το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων, η ποικιλία στα είδη δραστηριοτήτων όπως δραστηριότητες στον κύκλο, παιχνιδάκια, ή δραστηριότητες που αφορούν στην εισαγωγή, επέκταση, διατύπωση συμπερασμάτων ή αξιολόγηση, η ανταπόκριση των στόχων στο γνωστικό επίπεδο των παιδιών, η αξιοποίηση διαφορετικών πηγών για το

σχεδιασμό δραστηριοτήτων, ο μετασχηματισμός πολύπλοκων στόχων σε απλές δραστηριότητες και η μετάβαση από τη μια δραστηριότητα στην άλλη.

Παραδείγματα στα οποία οι φοιτητές και φοιτήτριες θεωρούν ότι ανταποκρίθηκαν επαρκώς ή/και βελτιώθηκαν:

«Μπορούμε να σχεδιάζουμε δραστηριότητες που να είναι κατάλληλες για τους εκάστοτε εκπαιδευτικούς στόχους, τους οποίους θέλουμε να επιτύχουμε, αν είναι «ήσυχες» στον κύκλο ή κινητικές» (11Δ).

«Επίσης, βελτιωθήκαμε ως προς την προσαρμογή καταλληλότερων δραστηριοτήτων στο ημερήσιο πρόγραμμα, αφού λάβαμε υπόψη το γνωστικό επίπεδο των παιδιών, το οποίο πλέον γνωρίζουμε» (19Δ).

«Επίσης, δεν δυσκολευτήκαμε ιδιαίτερα στο να βρούμε δραστηριότητες που να ανταποκρίνονται στους στόχους που είχαμε θέσει. Πήραμε ιδέες από διάφορα μαθήματα που είχαμε διδαχθεί, από το διαδίκτυο ή από βιβλία» (19Γ).

Παραδείγματα στα οποία οι φοιτητές και φοιτήτριες πιστεύουν ότι συνάντησαν δυσκολίες:

«Επίσης, μια ακόμα μικρή δυσκολία υπάρχει στις δραστηριότητες, δηλαδή πώς θα πρέπει οι δραστηριότητες να είναι ενδιαφέρουσες για τα παιδιά και παράλληλα να έχουν ουσιώδεις στόχους» (3Δ).

«Πριν την Π.Α. μας φαινόταν πιο εύκολη η οργάνωση των δραστηριοτήτων, πράγμα που στην πράξη αποδείχθηκε πιο δύσκολο. Ιδιαίτερα, είχαμε δυσκολία να βρούμε δραστηριότητα με επίλυση προβλήματος» (4Γ).

«Ένα πρόβλημα που αντιμετωπίσαμε ήταν να μετατρέψουμε τους στόχους που είχαμε θέσει σε δραστηριότητες, διότι κάποιοι στόχοι ήταν περίπλοκοι και εμείς έπρεπε να δημιουργήσουμε μια απλή και κατανοητή δραστηριότητα για τα παιδιά. Επίσης, υπήρξε πρόβλημα στη μετάβαση από τη μια δραστηριότητα στην άλλη, δηλαδή δεν μπορούσαμε να συνδέσουμε εύκολα τη μια δραστηριότητα με την άλλη» (16Γ).

4. Υλοποίηση δραστηριοτήτων. Οι παράγοντες με τους οποίους οι φοιτητές και φοιτήτριες τεκμηριώνουν τη βελτίωση ή μη στη θεματική κατηγορία που αφορά στην εφαρμογή του προγράμματος στην τάξη, είναι αν υλοποιήθηκαν όλες οι δραστηριότητες, αν ο προβλεπόμενος χρόνος ήταν επαρκής, αν ο χώρος ήταν κατάλληλος, αν τα παιδιά ανταποκρίθηκαν, αν τα υλικά χρησιμοποιήθηκαν με κατάλληλο τρόπο και αν προέκυψε ανάγκη για τροποποιήσεις με βάση τα παραπάνω.

Παραδείγματα στα οποία οι φοιτητές και φοιτήτριες θεωρούν ότι ανταποκρίθηκαν επαρκώς ή/και βελτιώθηκαν:

«Μπορούμε πλέον να κάνουμε επιλογή στόχων και δραστηριοτήτων που να μπορούν μέσα σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο να πραγματοποιηθούν» (7Δ).

«Κάναμε επιτυχημένες δραστηριότητες, όπως αυτή της παρουσίασης του βίντεο μαζί με το παιχνίδι· επίσης, η αφήγηση παραμυθιού προχώρησε καλά καθώς υπήρχε παραστατικότητα εκ μέρους μου και φυσικά συμμετοχή των παιδιών, ενώ και ο διάλογος τους κίνησε το ενδιαφέρον τόσο όσο και η δραστηριότητα με τα χνάρια, γιατί ήταν κάτι που δεν συνήθιζαν να κάνουν (δηλαδή, να βγάζουν τα παπούτσια τους)» (17Γ).

Παραδείγματα στα οποία οι φοιτητές και φοιτήτριες πιστεύουν ότι συνάντησαν δυσκολίες:

«Αντιμετωπίσαμε δυσκολία με το πείραμα και ανάγκη μετασχηματισμού της δραστηριότητας από αυτό που είχαμε συμφωνήσει αρχικά. Μας δυσκόλεψε η έλλειψη μεγάλου χώρου για να εξυπηρετηθεί η κινητική δραστηριότητα» (9Γ).

«Η διάθεσή μου έχει βελτιωθεί πολύ, γιατί λόγω της εμπειρίας που έχουμε αποκτήσει, ολοκληρώνουμε την πρακτική και τα ημερήσια μας με μεγαλύτερη επιτυχία [...] Σε κάτι που δεν αισθάνομαι τόση σιγουριά είναι το θέμα του χρόνου κάθε φορά (αν θα περισσέψει ή δεν θα είναι επαρκής για τις δραστηριότητες)» (13Δ).

5. Διαχείριση ζητημάτων που προκύπτουν στην τάξη κατά τη ροή υλοποίησης των δραστηριοτήτων. Οι παράγοντες με τους οποίους οι φοιτητές και φοιτήτριες τεκμηριώνουν τη βελτίωση ή μη σε αυτή τη θεματική κατηγορία είναι η ευελιξία στη

διαχείριση των δραστηριοτήτων με βάση την εκτίμηση αναγκών και δυσκολιών, η εφαρμογή διαφορετικών στρατηγικών και τεχνικών, η αντιμετώπιση ζητημάτων σχετικά με τη χρήση του υλικού, η διαχείριση των αντιδράσεων των παιδιών (π.χ. άρνηση, φασαρία, απορίες παιδιών, τις οποίες δεν είχαν προβλέψει), ο τυχαίος τραυματισμός ενός παιδιού.

Παραδείγματα στα οποία οι φοιτητές και φοιτήτριες θεωρούν ότι ανταποκρίθηκαν επαρκώς ή/και βελτιώθηκαν:

«Κάθε φορά που υπήρχε διαμάχη μεταξύ των νηπίων για τη χρήση του υλικού, παρεμβαίναμε προτείνοντας άλλες λύσεις. Είχαμε άφθονο υλικό και βοηθούσαμε τα παιδιά με κατάλληλες ερωτήσεις» (14Γ).

«Σε σχέση με το Γ' έτος έχουμε παρατηρήσει ότι αισθανόμαστε πως μπορούμε να διαχειριστούμε καλύτερα ζητήματα που προκύπτουν από τα παιδιά κατά τη διάρκεια της υλοποίησης μιας δραστηριότητας. Για παράδειγμα, σε ζητήματα όπως ο τυχαίος τραυματισμός ενός παιδιού ή η ανάγκη να τροποποιηθεί μια δραστηριότητα, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται περισσότερο στις ανάγκες των παιδιών, όπως διαπιστώνονται εκείνη τη στιγμή, έχουμε παρατηρήσει ότι ανταποκρινόμαστε με περισσότερη αμεσότητα και αποτελεσματικότητα» (16Δ).

Παραδείγματα στα οποία οι φοιτητές και φοιτήτριες πιστεύουν ότι συνάντησαν δυσκολίες:

«Δυσκολία διαχείρισης καταστάσεων, όπου τα νήπια αρνούνται να συμμετέχουν στις δραστηριότητες ή παρεμποδίζουν την υλοποίησή τους με διάφορους τρόπους (πρόκληση φασαρίας, αναστάτωσης).

Επίσης, δυσχέρεια στην αντιμετώπιση ενδεχόμενων ατυχημάτων/τραυματισμών των παιδιών» (4Δ).

«Ακόμη έχουμε δυσκολίες στην ευελιξία ενός ημερησίου προγράμματος. Πιο συγκεκριμένα, αν μια δραστηριότητα παρεκκλίνει από αυτό που θέλουμε, δεν νιώθουμε τη σιγουριά, ώστε εκείνη τη στιγμή να σκεφτούμε εναλλακτικές και να κρατήσουμε το ενδιαφέρον των παιδιών αμείωτο» (3Δ).

«Το θέμα που χρειάζεται βελτίωση είναι η διαχείριση ζητημάτων, ώστε να είμαστε σε θέση να αντιμετωπίζουμε τα διάφορα θέματα που προκύπτουν καθώς και τις περίεργες και απρόσμενες ερωτήσεις των παιδιών που θέλουν ειδική μεταχείριση» (14Δ).

6. Αλληλεπίδραση με τα παιδιά. Οι παράγοντες με τους οποίους οι φοιτητές και φοιτήτριες τεκμηριώνουν τη βελτίωση ή μη στη θεματική κατηγορία της αλληλεπίδρασης με τα παιδιά είναι ο τρόπος επικοινωνίας με τα παιδιά (ελευθερία, άνεση), η δυνατότητα εξήγησης των δραστηριοτήτων στα παιδιά, η πρόκληση ενδιαφέροντος και η ανταπόκριση των παιδιών στις επιλογές τους (προσοχή, συμμετοχή, ενθουσιασμός, χαρά, αδιαφορία, φασαρία), η διατήρηση ηρεμίας και ησυχίας.

Παραδείγματα στα οποία οι φοιτητές και φοιτήτριες θεωρούν ότι ανταποκρίθηκαν επαρκώς ή/και βελτιώθηκαν:

«Υπάρχει φανερή βελτίωση ως προς τον τρόπο που μεταφέρω στα παιδιά αυτό που πρέπει να κάνουν και άμεση αποδοχή αυτών από τα παιδιά. Επίσης, είμαι πολύ πιο άνετη ως προς τον τρόπο που μιλάω και απευθύνομαι στα παιδιά [...] και υπάρχει βελτίωση ως προς την διαχείριση των παιδιών (τα ησυχάζω πιο εύκολα, υπάρχει καλύτερος προγραμματισμός των δραστηριοτήτων)» (13Δ).

«Έπειτα αισθανόμαστε περισσότερο εξοικειωμένες με τα παιδιά, τους μιλάμε πιο ελεύθερα (χωρίς άγχος), τα παιδιά εξέφρασαν απορίες που τους λύσαμε και με τον καιρό έχουμε ανακαλύψει τεχνικές με τις οποίες πειθαρχούν ευκολότερα» (16Δ).

«Μπορούμε να χειριστούμε καλύτερα τις καταστάσεις στη σχολική τάξη (π.χ. να κεντρίσουμε το ενδιαφέρον των παιδιών και να τα κρατήσουμε συγκεντρωμένα στις δραστηριότητες)» (20Δ).

«Η αλληλεπίδραση με τα παιδιά ήταν καλή. Τα παιδιά ενθουσιάζονταν εύκολα και ανταποκρίνονταν» (7Γ).

Παραδείγματα στα οποία οι φοιτητές και φοιτήτριες πιστεύουν ότι συνάντησαν δυσκολίες:

«Χρειαζόταν η παρέμβαση της νηπιαγωγού για να επιβάλλουμε την τάξη, τα παιδιά διέκοπταν και αναφέρονταν σε άσχετα θέματα, έπαιρναν το υλικό να παίζουν, δεν υπάκουαν στους κανόνες» (14Γ).

«Επίσης, μερικά νήπια δεν ήθελαν να συμμετέχουν στις δραστηριότητες, επειδή ντρέπονταν, ωστόσο το ίδιο συνέβαινε και με τη νηπιαγωγό τους, ήθελαν περισσότερη ενθάρρυνση και παρότρυνση για να συμμετέχουν» (18Γ).

«Τα παιδιά δεν ήταν υπάκουα και δεν μπορούσαν να συμμορφωθούν με κανόνες, υπήρχαν τσακωμοί παιδιών- δεν ξέραμε πώς να το χειριστούμε, η νηπιαγωγός δεν βοηθούσε, είχαμε άγχος και για το χρόνο» (22Γ).

«Ωστόσο συνειδητοποιήσαμε ότι υπάρχει ένα μικρό πρόβλημα από την πλευρά μας ως προς τον τρόπο που πρέπει να χρησιμοποιήσουμε για να εξηγήσουμε στα παιδιά τη δραστηριότητα και τα επιμέρους θέματα. Με λίγα λόγια νιώθουμε ότι δεν μπορούμε να γίνουμε απόλυτα κατανοητές στα παιδιά» (5Γ).

«Αντιμετωπίσαμε πρόβλημα με ένα παιδί μόνο που δεν ερχόταν συχνά στο νηπιαγωγείο κι έτσι δεν συμμορφωνόταν στους κανόνες που θέταμε» (4Γ).

7. Συνεργασία με συμφοιτητές και φοιτήτριες ή το ζευγάρι στην τάξη. Σε αυτή τη θεματική κατηγορία οι παράγοντες με τους οποίους οι φοιτητές και φοιτήτριες τεκμηριώνουν τη βελτίωση ή μη στο επίπεδο της συνεργασίας που είχαν με το άτομο που ήταν στην ίδια τάξη, αλλά και την ευρύτερη ομάδα με την οποία συνεργάζονταν για την ανάπτυξη κοινού θέματος είναι η υποστήριξη μέσα στην τάξη, η αποτελεσματικότητα στο σχεδιασμό και την υλοποίηση των δραστηριοτήτων, ο συντονισμός για συναντήσεις και ανταλλαγή ιδεών, η ανάληψη ρόλων και ευθυνών, η διαχείριση των διαφωνιών. Επίσης, υπάρχουν αναφορές και για τη συνεργασία με τη νηπιαγωγό του σχολείου αλλά και με την αποσπασμένη νηπιαγωγό.

Παραδείγματα στα οποία οι φοιτητές και φοιτήτριες θεωρούν ότι ανταποκρίθηκαν επαρκώς ή/και βελτιώθηκαν:

«Σε σύγκριση με την πρώτη χρονιά πρακτικής και έχοντας πλέον περισσότερη εμπειρία βελτιωθήκαμε αρχικά ως προς τη συνεργασία με τις συμφοιτήτριες μας μοιράζοντας επιμέρους ρόλους» (16Δ).

«Θεωρούμε σημαντική τη συνεργασία μας με την ομάδα συμφοιτητών, αφού τώρα η συνεργασία μας είναι περισσότερο ουσιαστική, κάτι που βοηθά στον πιο αποτελεσματικό σχεδιασμό του προγράμματος και στη διατύπωση ιδεών, αφού έχουμε ανάλογη εμπειρία από το προηγούμενο έτος» (19Δ).

«Η συνεργασία με το ταίρι μας ήταν αρκετά καλή καθώς επίσης και με τη νηπιαγωγό. Το γεγονός αυτό βοήθησε σε σημαντικό βαθμό στην υλοποίηση των δραστηριοτήτων, αφού δεν παρουσιάστηκε κάποιο πρόβλημα» (12Γ).

Παραδείγματα στα οποία οι φοιτητές και φοιτήτριες πιστεύουν ότι συνάντησαν δυσκολίες:

«Υπήρχε αδιαφορία από αρκετά μέλη της ομάδας και έτσι ήταν δύσκολη η συνεργασία στην αρχή. Η ανευθυνότητα και η αδιαφορία είχαν ως αποτέλεσμα κάποιοι να αναλαμβάνουν περισσότερες ευθύνες και αυτό προκαλούσε δυσαρέσκεια» (15Γ).

«Ένα δεύτερο πρόβλημα που αντιμετωπίσαμε ήταν η συνεργασία με τους συμφοιτητές μας. Κληθήκαμε για πρώτη φορά να συνεργαστούμε, γεγονός το οποίο στην αρχή μας δυσκόλεψε. Υπήρχαν προτεινόμενες δραστηριότητες για τις οποίες είχαμε διαφωνίες» (17Γ).

Οι κατηγορίες που συγκροτήθηκαν από τις απαντήσεις των φοιτητών και φοιτητριών παρουσιάζονται συνολικά στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 1):

Πίνακας 1: Κατηγορίες των απαντήσεων των φοιτητών και φοιτητριών και συχνότητα εμφάνισης.

	Γ έτος=42		Δ έτος=42	
	<i>Ανταποκρίθηκαν επαρκώς</i>	<i>Συνάντησαν δυσκολίες</i>	<i>Έχουν βελτιωθεί από την αρχή του Γ' έτους</i>	<i>Δεν αισθάνονται σιγουριά</i>
Σχεδιασμός εκπαιδευτικού προγράμματος	0	6	21	5
Διατύπωση στόχων	0	18	18	6
Μετατροπή στόχων σε κατάλληλες δραστηριότητες	3	15	16	7
Υλοποίηση δραστηριοτήτων	28	5	16	3
Διαχείριση ζητημάτων που προκύπτουν στην τάξη κατά τη ροή υλοποίησης των δραστηριοτήτων	6	9	12	15
Αλληλεπίδραση με τα παιδιά	29	29	27	16
Συνεργασία με συμφοιτητές και φοιτήτριες ή το ζευγάρι στην τάξη	22	7	11	4

Παρατηρώντας τον πίνακα, μπορούμε να διαπιστώσουμε καταρχάς ότι η κατηγορία που συγκεντρώνει τις περισσότερες αναφορές τόσο σε σχέση με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές και φοιτήτριες όσο και σε σχέση με τους παράγοντες στους οποίους μπορούν να διακρίνουν βελτίωση ή αισθάνονται επάρκεια είναι η *αλληλεπίδραση με τα παιδιά*. Η συγκέντρωση της πλειονότητας των αναφορών ειδικά για τους φοιτητές και τις φοιτήτριες του Γ' έτους στη στήλη των απαντήσεων της επαρκούς ανταπόκρισης δημιουργεί σε πρώτη ανάγνωση μια εύλογη απορία. Πώς είναι δυνατόν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες που μπαίνουν για πρώτη φορά σε μια τάξη και για σύντομο χρονικό διάστημα να πιστεύουν ότι μπόρεσαν να ανταποκριθούν στις απαιτητικές διαδικασίες δημιουργίας σχέσεων επικοινωνίας και κατανόησης, όπου τα παιδιά εκφράζουν ελεύθερα τις ιδέες τους, μοιράζονται εμπειρίες και συγκροτούν κοινά νοήματα με την υπόλοιπη ομάδα; Από τις καταγραφές που συλλέχθηκαν, προκύπτει ότι για τους/τις φοιτητές και φοιτήτριες του Γ' έτους η αλληλεπίδραση με τα παιδιά έχει ένα διαφορετικό νόημα: σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με το γεγονός ότι οι πρώτες επισκέψεις στο νηπιαγωγείο μείωσαν το αρχικό τους άγχος σε σχέση με την επαφή τους με τα παιδιά και τον ρόλο τους στην τάξη (Murray-Harvey et al., 2000: 30). Η διαπίστωση ότι είναι σε θέση να πραγματοποιήσουν δραστηριότητες μαζί με τα παιδιά, τους δημιούργησε ικανοποίηση και χαρά με αποτέλεσμα να θεωρούν ότι «τα κατάφεραν» (Ng et al., 2010· Main & Hammond, 2008). Η διάσταση αυτή φαίνεται καθαρά και σε κάποιες αναφορές των Δ' ετών φοιτητών/ριων σχετικά με τα σημεία που θεωρούν ότι βελτιώθηκαν σε σχέση με την προηγούμενη χρονιά καθώς αναφέρεται και ο παράγοντας της μεγαλύτερης αυτοπεποίθησης και της εξάλειψης του άγχους:

«Υπάρχει βελτίωση στον τρόπο που διαχειριζόμαστε τα παιδιά και τις καταστάσεις, γιατί δεν υπάρχει το άγχος που υπήρχε στο Γ' έτος» (2Δ).

«Είμαι πολύ πιο άνετη ως προς τον τρόπο που μιλάω και απευθύνομαι στα παιδιά, χωρίς να με αγχώνει η ιδέα και μόνο ότι με παρακολουθεί η νηπιαγωγός» (13Δ).

«...υπάρχει σημαντική βελτίωση σε ότι αφορά στην ανασφάλεια και το άγχος που είχαμε, όταν ξεκινήσαμε την Π.Α.» (16Δ).

Κάποιος βαθμός άγχους μπορεί να θεωρηθεί ως φυσιολογικό μέρος της διαδικασίας προσαρμογής σε ένα άγνωστο περιβάλλον, της δημιουργίας νέων σχέσεων και της αντιμετώπισης των διαφορετικών προσδοκιών για την ανάληψη του εκπαιδευτικού έργου, επομένως ο παράγοντας αυτός δεν αποτέλεσε ξεχωριστή κατηγορία στα δεδομένα μας.

Παρατηρούμε, επίσης, ότι η πλειονότητα των φοιτητών και φοιτητριών του Γ' έτους φαίνεται να πιστεύουν ότι ανταποκρίθηκαν επαρκώς στο πλαίσιο της Π.Α. σε σχέση με την *υλοποίηση των δραστηριοτήτων* και τη *συνεργασία*, ενώ δυσκολεύτηκαν περισσότερο στη *διατύπωση των στόχων* και τη *μετατροπή αυτών των στόχων σε κατάλληλες δραστηριότητες*.

Για τους φοιτητές και τις φοιτήτριες του Δ' έτους οι αναφορές στα σημεία που πιστεύουν ότι έχουν βελτιωθεί είναι περισσότερες για όλες σχεδόν τις κατηγορίες, με τις μεγαλύτερες τιμές να συγκεντρώνονται γύρω από τις κατηγορίες *σχεδιασμός εκπαιδευτικού προγράμματος*, *διατύπωση στόχων*, *μετατροπή στόχων σε κατάλληλες δραστηριότητες* και *υλοποίηση των δραστηριοτήτων*. Εκτός από την *αλληλεπίδραση με τα παιδιά*, οι φοιτητές του Δ' έτους φαίνεται να μην αισθάνονται σιγουριά σε σχέση με τη *διαχείριση ζητημάτων που προκύπτουν κατά τη ροή υλοποίησης των δραστηριοτήτων* που δεν έχουν προβλέψει ότι μπορεί να προκύψουν στην τάξη και για τα οποία χρειάζεται να πάρουν αποφάσεις, τη στιγμή που εφαρμόζουν το πρόγραμμα.

Συμπεράσματα

Στη βιβλιογραφία αναφέρονται παράγοντες που χρειάζεται να γνωρίζουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, όπως είναι το αναλυτικό πρόγραμμα, η διατύπωση στόχων και τα μαθησιακά περιεχόμενα, ο σχεδιασμός μιας μαθησιακής ακολουθίας, οι στρατηγικές που διευκολύνουν την επικοινωνία και τη δημιουργία σχέσεων με τα παιδιά, η διαχείριση της τάξης, η οργάνωση των υλικών και του φυσικού περιβάλλοντος, οι διαδικασίες αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας (Perry, 2004). Αρκετά από τα παραπάνω στοιχεία αναδείχθηκαν ως σημαντικοί παράγοντες, που χρησιμοποίησαν οι ίδιοι οι φοιτητές και φοιτήτριες για να εκτιμήσουν τα σημεία

βελτίωσης ή τα σημεία που τους προκαλούν δυσκολίες στο πλαίσιο της Π.Α. Στο πρόγραμμα Π.Α. που εφαρμόζεται στο ΤΕΕΑΠΗ Πατρών, δίνεται έμφαση στους παραπάνω παράγοντες, επομένως, φαίνεται ότι οι φοιτητές και φοιτήτριες αποδέχονται το περιεχόμενο με βάση το οποίο εκπαιδεύονται ως σημαντικό και το αξιοποιούν κατά την αξιολόγηση της πρακτικής τους.

Η αλληλεπίδραση με τα παιδιά της τάξης συγκέντρωσε την πλειονότητα των αναφορών και για τα δύο έτη και για τις δύο περιπτώσεις απαντήσεων. Η αλληλεπίδραση με τα παιδιά και η επικοινωνία με στόχο τη δημιουργία ενός πλαισίου κοινού νοήματος είναι απαιτητικές διαδικασίες για τους φοιτητές και τις φοιτήτριες και σχετίζονται άμεσα και με τη διάρκεια της Π.Α. Όσο περισσότερο χρόνο οι φοιτητές και οι φοιτήτριες παρατηρούν και έρχονται σε επαφή με τα παιδιά, τόσο διευκολύνονται στο να διακρίνουν τα γενικά χαρακτηριστικά της ομάδας των παιδιών που έχουν απέναντί τους, αλλά και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τρόπους επικοινωνίας και έκφρασης που μπορεί να προτιμά κάθε παιδί με στόχο να αξιοποιήσουν τις πληροφορίες αυτές στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων καθώς και στην κατανόηση συγκεκριμένων συμπεριφορών των παιδιών (Jones & Vesilind, 1996: 115).

Οι φοιτητές και φοιτήτριες του Δ' έτους δηλώνουν ότι λόγω της μεγαλύτερης εμπειρίας που έχουν αποκτήσει, έχουν βελτιωθεί σε σχέση με την προηγούμενη χρονιά στον τρόπο που επικοινωνούν κυρίως με τα παιδιά, ενώ οι φοιτητές και φοιτήτριες του Γ' έτους συνδέουν την επιτυχία στην αλληλεπίδρασή τους με τα παιδιά με την επιτυχία στην υλοποίηση των δραστηριοτήτων, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τη μεγάλη συγκέντρωση σε αυτή την κατηγορία των απαντήσεων των φοιτητών και φοιτητριών που θεωρούν ότι ανταποκρίθηκαν επαρκώς (βλ. πίνακα). Σε αυτό το σημείο φαίνεται και η ανάγκη να πραγματοποιείται ο κριτικός στοχασμός διαλογικά και κυρίως με τη συμβολή της αποσπασμένης νηπιαγωγού που παρακολούθησε τις συγκεκριμένες δραστηριότητες στην τάξη καθώς αυτή μπορεί να αποτιμήσει κριτικά μια τέτοιου τύπου αυτοαξιολόγηση των φοιτητών και φοιτητριών. Βέβαια, παρά το ότι πιστεύουν ότι ανταποκρίθηκαν επαρκώς ή/και βελτιώθηκαν σε σχέση με την αλληλεπίδραση με τα παιδιά, ο προβληματισμός των φοιτητών και φοιτητριών γύρω από αυτό το ζήτημα παραμένει έντονος και για τα δύο έτη: οι δυσκολίες προκύπτουν για τους φοιτητές και τις φοιτήτριες του Γ' έτους λόγω

της μικρής διάρκειας των επισκέψεων στα νηπιαγωγεία, ενώ για τους φοιτητές και τις φοιτήτριες του Δ' έτους λόγω των δυσκολιών που εντοπίζουν στον τρόπο επικοινωνίας και συγκρότησης κοινού νοήματος με τα παιδιά.

Επιπλέον, για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην αλληλεπίδραση με τα παιδιά, υπάρχει ακόμα μια διαφοροποίηση ανάμεσα στους φοιτητές και τις φοιτήτριες Γ' και Δ' έτους σε σχέση με τη διαχείριση της τάξης: οι φοιτητές και φοιτήτριες του Γ' έτους αναφέρονται συχνά στην πειθαρχία αποδίδοντας την αιτία της αναταραχής στην τάξη, στην αδυναμία των παιδιών να υπακούσουν στους κανόνες, ενώ για τους φοιτητές και τις φοιτήτριες του Δ' έτους φαίνεται να είναι σημαντική η στρατηγική και η μέθοδος που επιλέγουν να εφαρμόσουν κάθε φορά. Οι φοιτητές και φοιτήτριες, δηλαδή, του Δ' έτους φαίνεται να διακρίνουν την αλληλεξάρτηση μεταξύ των δικών τους ενεργειών και της αντίδρασης των παιδιών (π.χ. αν εξήγησαν στα παιδιά τι περιμένουν να κάνουν στη διάρκεια της δραστηριότητας, αν έλαβαν υπόψη τα χαρακτηριστικά των παιδιών αυτής της ηλικίας στον τρόπο που οργάνωσαν το χώρο και τα υλικά, αν έδιναν την ευκαιρία στα παιδιά να διατυπώσουν ερωτήσεις, να δουν και να ακούσουν τους άλλους, αν αξιοποίησαν σωστά το χρόνο). Η διαφοροποίηση αυτή αντανακλά και δύο διαφορετικές προσεγγίσεις ως προς τον τρόπο «ελέγχου» της ομάδας των παιδιών: οι φοιτητές και φοιτήτριες του Γ' έτους θεωρούν ότι μπορούν να ελέγξουν τη συμπεριφορά των παιδιών θέτοντας συγκεκριμένους κανόνες που τα παιδιά θα ακολουθήσουν (management approach), ενώ οι φοιτητές και φοιτήτριες του Δ' αναγνωρίζουν ότι θα πρέπει να βοηθήσουν τα παιδιά να σκεφτούν αυτό που κάνουν, να συνεργαστούν και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους με κατάλληλο τρόπο (guidance approach) (Perry, 2004· Jones & Vesilind, 1996: 112).

Μια άλλη διαφοροποίηση μεταξύ των φοιτητών και φοιτητριών Γ' και Δ' έτους σχετίζεται με τη δυσκολία των φοιτητών του Γ' έτους στη διατύπωση στόχων και στη μετατροπή τους σε κατάλληλες δραστηριότητες, καθώς, συνήθως, προηγείται η επιλογή των δραστηριοτήτων και ακολουθεί η διατύπωση των στόχων, ενώ οι φοιτητές και φοιτήτριες του Δ' έτους ακολουθούν την αντίστροφη διαδικασία. Ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού προγράμματος για τους φοιτητές και τις φοιτήτριες του Δ' έτους φαίνεται να απαιτεί τη σαφή αναφορά στους στόχους και τη σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο παρέχει και μια «λογική» για το περιεχόμενο αλλά και τις διαδικασίες που θα ακολουθηθούν (Pungur, 2010: 279).

Οι φοιτητές και φοιτήτριες του Δ' έτους κάνουν αρκετές αναφορές σχεδόν σε όλους τους παράγοντες που αφορούν στις κατηγορίες στις οποίες θεωρούν ότι έχουν βελτιωθεί σε σχέση με την προηγούμενη χρονιά. Μια ερμηνεία γι' αυτό μπορεί να είναι ότι οι φοιτητές και φοιτήτριες του Δ' έτους χρησιμοποιούν περισσότερα κριτήρια για να αξιολογήσουν την εμπειρία τους και ενδεχομένως διακρίνουν και την αλληλεξάρτηση μεταξύ αυτών των κριτηρίων, όπως φαίνεται από ορισμένα παραδείγματα απαντήσεων, όπου συνδέεται η διατύπωση των στόχων με το σχεδιασμό του προγράμματος (περιεχόμενο, μέθοδος και αξιολόγηση) ή συνδέεται η αλληλεπίδραση με τα παιδιά με τη διαχείριση ζητημάτων που προκύπτουν στην τάξη. Επίσης, το γεγονός ότι η διαχείριση ζητημάτων που προκύπτουν κατά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων αποτελεί την κατηγορία στην οποία συγκεντρώνεται η πλειονότητα των απαντήσεων που αφορούν στους παράγοντες που δεν αισθάνονται σιγουριά, ίσως να ερμηνεύεται από μια πρώτη προσπάθεια επανεξέτασης της εμπειρίας τους, κατά την οποία αρχίζουν σιγά σιγά να αναρωτιούνται για τις επιλογές τους (Jones & Vesilind, 1996: 113). Αυτό δείχνει ότι ενδεχομένως νιώθουν να διαθέτουν τις απαραίτητες «γνώσεις» και πλέον στρέφουν την προσοχή τους στο ζήτημα της εφαρμογής των σχεδίων τους στο πραγματικό περιβάλλον της τάξης. Τίθεται, λοιπόν, στο προσκήνιο το ζήτημα της γνώσης που αποκτάται μέσω της πράξης και η οποία δεν μπορεί να κωδικοποιηθεί σε συνταγές ή κανόνες που απαιτούν απλή εφαρμογή.

Η συνεργασία με τους συμφοιτητές και τις συμφοιτήτριες αποτελεί σημείο βελτίωσης για τους φοιτητές και τις φοιτήτριες του Δ' έτους, αλλά φαίνεται να έχει ιδιαίτερη σημασία για τους φοιτητές και τις φοιτήτριες του Γ' έτους καθώς είναι η πρώτη φορά που καλούνται να συνεργαστούν σε δύο επίπεδα: ομάδα συμφοιτητών με κοινό θέμα και ζευγάρι στο νηπιαγωγείο με διαφορετικό θέμα. Η προετοιμασία θεμάτων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε ομάδες και η υποστήριξη του ενός φοιτητή στον άλλον καθώς εφαρμόζει το πρόγραμμά του, αποτελεί μια διαδικασία που ακολουθείται στο πλαίσιο της Π.Α. του ΤΕΕΑΠΗ με στόχο την ενθάρρυνση συνεργασίας, ανταλλαγής ιδεών, αμοιβαιότητας και υπευθυνότητας για ένα κοινό έργο. Αυτές οι διαδικασίες, παρά τις όποιες δυσκολίες ενέχουν κατά την εφαρμογή τους, έχουν γενικά θετική ανταπόκριση από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες και μπορούν να αξιοποιηθούν στην προοπτική οργάνωσης μιας ουσιαστικής μαθησιακής

εμπειρίας, αν ενσωματωθούν σε αυτές συστηματικότερα εργαλεία αυτοαξιολόγησης και κριτικού στοχασμού (π.χ. καταγραφή και από τη φοιτήτρια που υλοποιεί, αλλά και από τη φοιτήτρια που υποστηρίζει ως παρατηρητής, παρουσίαση της οπτικής της αποσπασμένης νηπιαγωγού αλλά και της νηπιαγωγού της τάξης, δυνατότητα βιντεοσκόπησης και συζήτησης σε μικρές ομάδες εργασίας με τη συμμετοχή όλων των παραπάνω).

Τα δεδομένα που παρουσιάστηκαν παραπάνω μπορούν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο της Π.Α. και να εμπλουτίσουν το πρόγραμμα της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να ενισχυθεί αφενός σε θεωρητικό αλλά και σε πρακτικό επίπεδο στα σημεία που οι ίδιοι οι φοιτητές και οι φοιτήτριες συνάντησαν δυσκολίες ή/και δεν αισθάνονται σιγουριά (π.χ. διατύπωση στόχων, αλληλεπίδραση με παιδιά) και αφετέρου με την ενσωμάτωση στην εκπαίδευση των φοιτητών και φοιτητριών συστηματικών διαδικασιών αυτοαξιολόγησης και κριτικού στοχασμού σε σχέση με τις εμπειρίες τους, που θα βελτιώσουν και θα επεκτείνουν τη γνώση τους. Αυτό σημαίνει συνεχή αναζήτηση για καινούριους τρόπους κατανόησης και συνάμα ετοιμότητα για αλλαγή των αντιλήψεών τους μέσα από οργανωμένες διαδικασίες (π.χ. καταγραφή, αιτιολόγηση, σχολιασμός και σύνδεση με θεωρητικές παραμέτρους και δικές τους παραδοχές) ήδη από το Γ' έτος, προκειμένου να ενισχυθεί ποιοτικά η διαδικασία του κριτικού στοχασμού από το Γ' στο Δ' έτος. Η άποψη αυτή ενισχύεται από τη διαφορά στην ποιότητα της αξιολόγησης της εμπειρίας μεταξύ των φοιτητών και φοιτητριών Γ' και Δ' έτους, καθώς οι φοιτητές και φοιτήτριες στο Δ' έτος αντιλαμβάνονται και ανταποκρίνονται καλύτερα στις πραγματικές συνθήκες της τάξης και επιχειρούν να αιτιολογήσουν και να σκεφτούν σε μεγαλύτερο βάθος τις επιλογές τους.

Σίγουρα, στο πλαίσιο της Π.Α., οι φοιτητές και οι φοιτήτριες μπορούν να δοκιμάσουν κάποιες «πρακτικές» τεχνικές, όπως πώς να μαζέψουν τα παιδιά στην «παρεούλα», πώς να διαβάσουν το παραμύθι, πώς να διατυπώνουν ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Όμως η απόφαση για το πώς θα ανταποκριθούν σε συγκεκριμένες περιστάσεις, εξαρτάται από την ικανότητά τους να «διαβάσουν» τις καταστάσεις αυτές, για να μπορούν να προωθούν την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών. Χρειάζεται, επομένως, να οργανωθούν περισσότερο συστηματικά διαδικασίες που θα διευκολύνουν τους φοιτητές και τις φοιτήτριες να θέσουν ερωτήματα, να εντοπίσουν

προβληματικές καταστάσεις, να διερευνήσουν πώς αισθάνονται και πώς τις κατανοούν, να αναλύσουν το δικό τους ρόλο στην τάξη και να βρουν τρόπους δράσης με στόχο την αλλαγή και τη βελτίωση. Η Π.Α. πρέπει να προσφέρει αυτήν τη δυνατότητα καθώς αποτελεί το μέσο ερμηνείας της εμπειρίας από την εκπαιδευτική πράξη και το μέσο κατανόησης της επιλογής των συγκεκριμένων τρόπων δράσης κάθε φορά. Η ενίσχυση της Π.Α. στο ΤΕΕΑΠΗ με περισσότερα μαθήματα που θα διευκολύνουν τη σύνδεση θεωρίας και πράξης προσφέροντας στους φοιτητές και στις φοιτήτριες μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση σε θέματα και προβλήματα της παιδαγωγικής διαδικασίας στο νηπιαγωγείο, αλλά και επιχειρήματα για τις επιλογές τους μέσα από συστηματική ανάλυση και σύνθεση των δεδομένων καθώς και η έμφαση στο πλαίσιο των προσφερομένων μαθημάτων σε μια κριτική-ερμηνευτική προσέγγιση του εκπαιδευτικού έργου, θα λειτουργούσε θετικά προς αυτή την κατεύθυνση. Επιπλέον, η αύξηση του χρόνου που οι φοιτητές και οι φοιτήτριες υλοποιούν δραστηριότητες στις τάξεις των νηπιαγωγείων και η παροχή αντίστοιχα περισσότερων εργαστηρίων με μικρό αριθμό συμμετεχόντων για κριτικό στοχασμό και διάλογο, θα διευκολύνει τον εμπλουτισμό των εμπειριών τους, την προσπάθεια εντοπισμού των εκπαιδευτικών πρακτικών που εφαρμόζονται στις τάξεις και την κριτική αποτίμησή τους, τη συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας σχεδιασμού και προγραμματισμού, αλλά και την αναγκαιότητα διαφοροποίησης για την αντιμετώπιση καθημερινών θεμάτων και προβλημάτων που ανακύπτουν στην τάξη.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Blaise, M. & Nuttal, J. (2011). *Learning to teach in the early years classroom*. USA: Oxford University Press.

Bogdan, R. & Knopp Biklen, S. (2003). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston: Pearson.

Eilam B. & Poyas, Y. (2009). Learning to teach: enhancing pre-service teachers' awareness of the complexity of teaching-learning processes. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(1) 87-107.

- Hascher, T. Cocard, Y. & Moser, P. (2004). Forget about theory-practice is all? Student teacher's learning in practicum. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 10(6), 623-637.
- Jones, G.M. & Vesilind, M.E. (1996). Putting practice into theory: changes in the organization of pre-service teachers' pedagogical knowledge. *American Educational Research Journal*, 33(1), 91-117.
- Loughran, J. (2002). Effective Reflective Practice in search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33-43.
- Main, S. & Hammond, L. (2008). Best Practice or Most Practiced? Pre-service teachers' beliefs about effective behavior management strategies and reported self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(1), 28-39.
- Murray-Harvey, R., Slee, T.P., Lawson, M.J., Silins, H., Banfield, G., Russell, A. (2000). Under stress: The concerns and coping strategies of teacher education students. *European Journal of Teacher Education*, 23(1), 19-35.
- Ng, W., Nicholas, H. & Williams, A. (2010). School experience influences on pre-service teachers' evolving beliefs about effective practice. *Teaching and Teacher Education*, 26, 278-289.
- Perry, R. (2004). *Teaching Practice for Early Childhood. A guide for students*. London & New York: Routledge.
- Pungur, L. (2010). Mentoring as the key to a successful student teaching practicum: a comparative analysis. In T. Townsend & R. Bates (eds.), *Handbook of Teacher Education* (pp. 267-282). Springer: New York.
- Smith, K. & Lev-Ari, L. (2005). The place of the practicum in pre-service teacher education: the voice of the students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 289-302.

Ελληνόγλωσση

Αυγητίδου, Σ. & Χατζόγλου, Β. (2012). Ο σχεδιασμός και η αξιολόγηση ενός εργαλείου ενίσχυσης του στοχασμού των υποψηφίων εκπαιδευτικών. *Action Researcher in Education*, 3, 21-43.

Λιντζέρης, Π. (2007). *Η σημασία του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στη θεωρία του Jack Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

*** Στοιχεία συγγραφέων**

Μαρία Καμπεζά, Λέκτορας, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών.

email: kampeza@upatras.gr

Απόψεις των φοιτητών για τον σκοπό και την ωφελιμότητα της Πρακτικής Άσκησης

Μαρία Αμπαρτζάκη, Βασίλειος Οικονομίδης, Ελισσάβητ Χλαπάνα^{9}*

Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης,

Πανεπιστήμιο Κρήτης

Abstract

Student-teachers' views on the purpose and benefits of practicum

Maria Ampartzaki, Vassilios Oikonomidis, Elissavet Chlapana

In this study, we explore the views and suggestions of teacher students of the Pedagogical Department of Preschool Education (PTPE) of the University of Crete with regard to Level I of their practicum, which comprised observation of actual teaching in public nursery schools. The students that composed the sample had already fulfilled the attendance requirements of Level I. Data were collected by means of a questionnaire with Likert-type scale items. Findings suggested that students' experiences at Level I were very positive, although these did not completely match their initial expectations. Students were aware of the multiplicity of the practicum goals and benefits and suggested that it could extend its duration and include teaching observation and experience in all other types of early childhood education providers. They also suggested a closer collaboration with academic tutors. The discussion of findings makes connections between the results of our analysis and existing theory and research. Although this is a case study and thus it presents certain limitations in its usage, results offer valuable suggestions for the so-called 'observation phase' that is part of every practicum program.

⁹ Τα επώνυμα των συγγραφέων παρατίθενται κατά αλφαβητική σειρά, καθώς η συμβολή και των τριών είναι ισότιμη.

Εισαγωγή

Η Πρακτική Άσκηση (από εδώ και πέρα θα συντομογραφείται ως Π. Α.), η απόκτηση δηλαδή σχολικής εμπειρίας από τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς αποτελεί μία βασική και ενδιαφέρουσα πτυχή της εκπαίδευσής τους, ιδιαίτερα των δασκάλων και των νηπιαγωγών (Χατζηδήμου, 2000· Μπίκος, 1998). Γι' αυτό και στα προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων που εκπαιδεύουν τους μελλοντικούς νηπιαγωγούς καταλαμβάνει ιδιαίτερο χώρο σε παγκόσμιο επίπεδο, καθώς ανήκει στην κατηγορία των υποχρεωτικών για την απόκτηση του πτυχίου μαθημάτων. Σε γενικές γραμμές ο σκοπός της Π.Α. σε όλα τα Τμήματα είναι κοινός: η μεγαλύτερη δυνατή σύνδεση των φοιτητριών¹⁰ με την εκπαιδευτική διαδικασία και η εξάσκησή τους στη διαχείριση και διδασκαλία της σχολικής τάξης (Darling-Hammond, 2010). Παρά τη γενική συμφωνία για τη σκοποθεσία της Π.Α., κάθε Τμήμα την οργανώνει ανάλογα με την επάρκειά του σε σχετικό διδακτικό προσωπικό, τη γενικότερη δομή και φιλοσοφία του προγράμματος σπουδών του και, γενικά, με βάση την ιδιαίτερη επιστημονική φυσιογνωμία του. Παρατηρείται, λοιπόν, μία αρκετά μεγάλη ποικιλία όσον αφορά στη χρονική διάρκεια, τη δομή και οργάνωση, τα μοντέλα επίβλεψης, τους χώρους εφαρμογής, την ένταξή της στο πρόγραμμα σπουδών, ακόμα και την ονομασία της Π.Α. ανάμεσα στα ελληνικά Παιδαγωγικά Τμήματα που εκπαιδεύουν τους μελλοντικούς νηπιαγωγούς (Σταμέλος, 1999· Κιτσαράς, 2001· Ντολιοπούλου, 2005). Στα περισσότερα Τμήματα διακρίνονται δύο βασικές φάσεις της Π.Α.: η φάση της παρακολούθησης από τις φοιτήτριες διδασκαλιών εκπαιδευτικών σε σχολεία (Παπαδοπούλου, 1998) και η φάση της διδασκαλίας των ίδιων των φοιτητριών.

Στη χώρα μας, η σχετική συζήτηση αφορά κυρίως θέματα σχετικά με τη σύνδεση θεωρίας και πράξης, τις επιμέρους επιδιώξεις και τα μοντέλα εφαρμογής της Π.Α. (Κοσσυβάκη, 2003· Παπακωνσταντίνου, 1994· Φιλίππου & Καϊλα, 1994· Σταμέλος, 1999· Αντωνίου, 2002). Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί, δείχνουν ότι οι φοιτήτριες αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα και τα οφέλη από όλες τις μορφές Π.Α. και επιθυμούν την αύξηση της χρονικής της διάρκειας και της συνεργασίας τους με

¹⁰ Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημάνουμε ότι η έρευνα έγινε αποκλειστικά και μόνο από φοιτήτριες, γι' αυτό και θα χρησιμοποιείται μόνο το θηλυκό γένος.

τους επιβλέποντες καθηγητές (Καϊλα & Ανδρεαδάκης, 1994· Δασιού κ.ά., 1995· Ταρατόρη & Κουγιουρούκη, 2001· Κυρίδης κ.ά., 2005· Ντολιοπούλου, 2005).

Οι έρευνες για την Π.Α. οδηγούν στον εντοπισμό προβλημάτων και στη βελτίωση τόσο της ίδιας όσο και των μαθημάτων που την υποστηρίζουν (Κανάκης, 1996). Στη χώρα μας οι έρευνες επισημαίνουν τη δυσκολία σύνδεσης από την ασκούμενη φοιτήτρια της θεωρητικής γνώσης με τη σχολική πράξη, (Δασιού κ.ά., 1995· Ντολιοπούλου, 2005· Ανδρούσου κ.ά., 2011), αλλά και τη βοήθεια που παρέχουν τα μαθήματα εφαρμοσμένης Αισθητικής Αγωγής, Διδακτικής Μεθοδολογίας και Ψυχολογίας (Οικονομίδης, 2007).

Στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης (ΠΤΠΕ) του Πανεπιστημίου Κρήτης, η Π.Α. (Διδακτική Άσκηση όπως ονομάζεται στο πρόγραμμα σπουδών) εκτείνεται σε 5 εξάμηνα και δομείται σε 3 Επίπεδα (I, II, και III). Η παρακολούθησή της είναι υποχρεωτική για τις φοιτήτριες και το κάθε Επίπεδο είναι προαπαιτούμενο του επόμενου. Η Π.Α. διεξάγεται 1 ημέρα (διαφορετική για κάθε επίπεδο) κάθε εβδομάδα καθ' όλο το εξάμηνο στα Επίπεδα I, και II. Στο Επίπεδο I (προσφέρεται στο Β' έτος σπουδών) οι φοιτήτριες κατά πεντάδες παρακολουθούν 10-12 ημέρες (μία ανά εβδομάδα) την εκπαιδευτική διαδικασία σε νηπιαγωγεία του Ρεθύμνου. Στο Επίπεδο II (Γ' έτος) κάθε Παρασκευή οι φοιτήτριες κατά τετράδες διδάσκουν εναλλάξ ανά ζεύγη από 2 ώρες (το ήμισυ του διδακτικού ωραρίου) η καθεμιά επί 5 φορές και άλλες 5 παρακολουθούν τις συμφοιτήτριές τους. Στο Επίπεδο III (Δ' έτος) κάθε φοιτήτρια διδάσκει ολόκληρο το διδακτικό ωράριο επί 2 τετραήμερα και άλλα 6 τετραήμερα παρακολουθεί τις συμφοιτήτριές της. Έτσι, οι φοιτήτριες επισκέπτονται συνολικά κάθε εξάμηνο τα νηπιαγωγεία 10-11 φορές στο Επίπεδο I, 10 φορές στο Επίπεδο II και 8 φορές στο Επίπεδο III. Την επίβλεψη των Π.Α. αναλαμβάνουν οι διδάσκοντες/ουσες παιδαγωγοί του Τμήματος συνεπικουρούμενοι/ες από νηπιαγωγούς που αποσπώνται στο Τμήμα από την Α/θμια Εκπαίδευση (Ζαχαρενάκης, 1994· Μετοχιανάκης, 2002). Ιδιαίτερα όσον αφορά στην Πρακτική Άσκηση του Επιπέδου I, που μας αφορά εδώ, σκοπός του μαθήματος είναι η μύηση των φοιτητριών στη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη της προσχολικής εκπαίδευσης. Το μάθημα στοχεύει ιδιαίτερα στην παρατήρηση της καθημερινής ζωής στο νηπιαγωγείο και στην επεξεργασία διδακτικών στόχων και δραστηριοτήτων. Οι παρατηρήσεις αυτές καταγράφονται από τις φοιτήτριες με μορφή ημερολογίου,

συζητούνται στις προγραμματισμένες εργαστηριακές συναντήσεις και οδηγούν στη σύνταξη των εντύπων παρατήρησης (ΠΤΠΕ Παν. Κρήτης 2011-2012).

Οι φοιτήτριες κάθε Τρίτη από 8.00 π.μ. έως 12.15 μ.μ. παρακολουθούν το τμήμα ενός νηπιαγωγείου και από τις 13:00 έως τις 15:00 παρακολουθούν εργαστηριακό μάθημα. Στο εργαστηριακό μάθημα γίνεται επεξεργασία ενός συγκεκριμένου θέματος από τη διδακτική πράξη της προσχολικής τάξης, παρουσιάζονται παραδείγματα ανάπτυξης δραστηριοτήτων και ακολουθεί συζήτηση με βάση τις εμπειρίες των φοιτητριών από τις παρακολουθήσεις τους στις προσχολικές τάξεις. Οι παρουσίες σε όλες τις παρακολουθήσεις είναι υποχρεωτικές και ελέγχονται με υπογραφές. Το πρόγραμμα καλύπτει συνολικά 13 τριώρες εβδομαδιαίες συναντήσεις. Η αξιολόγηση των φοιτητριών βασίζεται στην εργασία που παραδίδουν στο τέλος του εξαμήνου.

Η εργασία αυτή στηρίζεται σε 3 φόρμες παρατήρησης:

- α) για την παρατήρηση της οργάνωσης του χώρου στο νηπιαγωγείο (1 φορά – Φόρμα Ι),
- β) για την παρατήρηση προγραμματισμένων δραστηριοτήτων (8 φορές – Φόρμα ΙΙ),
- γ) για την καταγραφή των αναπτυξιακών χαρακτηριστικών ενός (1) παιδιού στην τάξη (συμπληρώνεται 1 φορά η φόρμα ΙΙΙ, η οποία περιλαμβάνει 3 παρατηρήσεις).

Η έμφαση που αποδίδεται στο ρόλο της Προσχολικής Εκπαίδευσης, η ιδιαιτερότητα της Π.Α. ως μαθήματος, η επί αρκετά έτη ενασχόλησή μας με την Π.Α. του ΠΤΠΕ, οι συζητήσεις μας με τις φοιτήτριες και τους άλλους εμπλεκόμενους σε αυτήν, μας οδήγησαν στο σχεδιασμό μιας ευρύτερης προσπάθειας αξιολόγησης της Π.Α. του Τμήματος (Οικονομίδης, 2007, 2011· Οικονομίδης & Λιναρδάκης, 2012), μέρος της οποίας αποτελεί η εργασία αυτή.

Σκοπός της έρευνάς μας είναι ο εντοπισμός των απόψεων των φοιτητριών του Τμήματός μας για την Π.Α. του Επιπέδου Ι. Πιο συγκεκριμένα, θέλουμε να εξετάσουμε τις απόψεις των φοιτητριών σχετικά με τη σημασία της Π.Α., τη θέση της στο πρόγραμμα σπουδών, την προσφορά, τις αδυναμίες, και τις ανάγκες βελτίωσής της. Έτσι, η εργασία μας έχει τα χαρακτηριστικά και τους περιορισμούς της μελέτης

περίπτωσης (case study), εξετάζοντας θέματα που αφορούν ευρύτερα ζητήματα σχεδιασμού Π.Α.

Το δείγμα και η μεθοδολογία της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας προέρχεται από τον πληθυσμό των δευτεροετών και τριτοετών φοιτητριών του ΠΤΠΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης, οι οποίες έχουν παρακολουθήσει το Επίπεδο Ι της Π.Α. και, επομένως, έχουν σαφή γνώση της λειτουργίας της.

Για τη διερεύνηση των απόψεων των φοιτητριών σχετικά με την Π.Α. κατασκευάσαμε ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου αποτελούμενο από δύο μέρη (Βάμβουκας, 1988). Στο πρώτο μέρος συλλέγονται πληροφορίες για τα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων της έρευνας (π.χ. έτος σπουδών, βαθμολογίες στην Π.Α. και σε μαθήματα Διδακτικής Μεθοδολογίας, ενδιαφέρον για την εισαγωγή τους, τις σπουδές στο Τμήμα και για την εξάσκηση του επαγγέλματος της νηπιαγωγού, διαβάθμιση των εμπειριών τους από την Π.Α.) που ενδεχομένως επηρεάζουν τις απόψεις τους. Στο δεύτερο μέρος περιλαμβάνονται ερωτήσεις-δηλώσεις τύπου κλίμακας Likert σχετικές με τη δομή και οργάνωση της Π.Α. (σημαντικότητα, σκοπός, ωφελιμότητα, θέση στο πρόγραμμα σπουδών, προσφορά, αδυναμίες, ανάγκες βελτίωσης) και σχετικές με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές στην παρακολούθησή της. Κάθε υποκείμενο καλείται να επιλέξει για κάθε δήλωση το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας που τον εκφράζει χρησιμοποιώντας μία κλίμακα πέντε διαβαθμίσεων, (1= Διαφωνώ απολύτως, 2= Διαφωνώ, 3= Δεν είμαι βέβαιος/η, 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απολύτως). Το ερωτηματολόγιο συνοδευόταν από σύντομη επιστολή που ενημέρωνε τις φοιτήτριες για το σκοπό της έρευνας και τη διασφάλιση της ανωνυμίας της συμμετοχής τους. Το ερωτηματολόγιο ελέγχθηκε σε πιλοτική εφαρμογή με 10 φοιτήτριες, διορθώθηκε και επιδόθηκε στην τελική μορφή του τον Ιανουάριο του 2012 (με την ολοκλήρωση της Π.Α.) σε 90 δευτεροετείς φοιτήτριες, από τις οποίες συγκεντρώθηκαν 81 ερωτηματολόγια (ποσοστό επιστροφής 89,9%). Ακολούθησε η κωδικοποίηση των ερωτηματολογίων και η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων τους με το πρόγραμμα SPSS (ver. 11.0).

Τα αποτελέσματα της έρευνας

Πρώτος βασικός στόχος μας ήταν να διερευνήσουμε τις εμπειρίες των δευτεροετών φοιτητριών από το Επίπεδο Ι της Π.Α. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης, ένα σημαντικό ποσοστό φοιτητριών δήλωσε ότι αποκόμισε θετικές (65,9%) έως πολύ θετικές εμπειρίες (22%) από το Επίπεδο Ι της Π.Α., ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό των φοιτητριών του δείγματος (12,2%) δήλωσε ότι οι εμπειρίες τους ήταν ουδέτερες.

Ακολούθως, ζητήσαμε από τις φοιτήτριες να εκτιμήσουν το βαθμό στον οποίο το Επίπεδο Ι της Π.Α. ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες τους. Τα αποτελέσματα, με βάση το μέσο όρο των απαντήσεων στην συγκεκριμένη ερώτηση, $M=3,51$, $sd=0,74$, έδειξαν ότι οι φοιτήτριες τείνουν να συμφωνήσουν ότι η Π.Α. ανταποκρίθηκε και εκπλήρωσε τις προσδοκίες που είχαν γι' αυτήν πριν τη διεξαγωγή της.

Κατόπιν διερευνήσαμε τις απόψεις των φοιτητριών όσον αφορά στην σκοποθεσία του μαθήματος της Π.Α. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους (βλ. Πίνακα 1), οι φοιτήτριες συμφωνούν σχεδόν απολύτως ότι σκοπός της Π.Α. είναι η επαφή και η εξοικείωση τους με τη σχολική τάξη και ακολούθως η σύνδεση των πανεπιστημιακών θεωρητικών μαθημάτων με τη σχολική πράξη και η πλήρη διδακτική-επαγγελματική προετοιμασία τους.

Πίνακας 1: Μέσος όρος (M) και τυπική απόκλιση (sd) των απόψεων των φοιτητριών σχετικά με το σκοπό της Πρακτικής Άσκησης.

Σκοπός Πρακτικής Άσκησης	M	Sd
Επαφή και εξοικείωση των φοιτητριών με τη σχολική τάξη	4,56	0,57
Σύνδεση των πανεπιστημιακών θεωρητικών μαθημάτων με τη σχολική πράξη	4,09	0,66
Πλήρης διδακτική-επαγγελματική προετοιμασία των φοιτητριών	4,09	0,89

Σημ.: 1= Διαφωνώ απολύτως, 2= Διαφωνώ, 3= Δεν είμαι βέβαιος/η, 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απολύτως

Στη συνέχεια, οι φοιτήτριες κλήθηκαν να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με δηλώσεις, οι οποίες αφορούν στην ωφελιμότητα του μαθήματος της Π.Α. Τα αποτελέσματα έδειξαν (βλ. Πίνακα 2) ότι οι φοιτήτριες συμφωνούν με

την πολύπλευρη ωφελιμότητα της Π.Α. Ειδικότερα, σε μεγαλύτερο βαθμό συμφωνούν στο ότι η Π.Α. τις βοηθά να γνωρίζουν καλύτερα τα παιδιά της νηπιακής ηλικίας και τις ανάγκες τους και ακολούθως, αλλά με μικρή διαφορά θεωρούν ότι η Π.Α. τις προετοιμάζει ποικιλοτρόπως γνωστικά και συναισθηματικά για την άσκηση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος.

Πίνακας 2: Μέσος όρος (M) και τυπική απόκλιση (sd) των απόψεων των φοιτητριών σχετικά με την ωφελιμότητα της Πρακτικής Άσκησης.

Ωφέλειες από την Πρακτική Άσκηση	M	sd
Να γνωρίζω καλύτερα τα παιδιά της νηπιακής ηλικίας και τις ανάγκες τους	4,48	0,57
Να συνδέω τις θεωρητικές γνώσεις μου με τις απαιτήσεις της σχολικής πράξης	4,00	0,86
Να αποκτώ την απαραίτητη για την επαγγελματική μου σταδιοδρομία παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση	3,97	0,66
Να κατανοήσω καλύτερα το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου	3,96	0,89
Να αναπτύσσω αυτοπεποίθηση για τη διδακτική μου ικανότητα	3,85	0,80
Να αποβάλλω το άγχος μου μπροστά στη σχολική ομάδα	3,83	0,91
Σημ.: 1= Διαφωνώ απολύτως, 2= Διαφωνώ, 3= Δεν είμαι βέβαιος/η, 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απολύτως		

Η εννοιολογική σχέση μεταξύ των ερωτήσεων που αφορούν στο σκοπό και την ωφελιμότητα της Π.Α. και οι σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των κλιμάκων των δύο ερωτήσεων, όπως υπολογίστηκαν με το συντελεστή συσχέτισης Spearman, αποτέλεσε τη βάση για να πραγματοποιηθεί μια παραγοντική ανάλυση στις δύο αυτές ερωτήσεις, ώστε να διερευνηθούν οι παράγοντες που σκιαγραφούν τις απόψεις των φοιτητριών σχετικά με τους δύο αυτούς τομείς. Η παραγοντική ανάλυση πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο των κυριών συνιστωσών και ανέδειξε τέσσερις (4) παράγοντες, οι οποίοι έλαβαν ιδιοτιμές μεγαλύτερες από τη μονάδα. Στον Πίνακα 3

παρουσιάζονται οι παραγοντικές φορτίσεις των ερωτήσεων στους 4 παράγοντες, όπως υπολογίστηκαν με την ορθογώνια περιστροφή των αξόνων με τη μέθοδο Varimax. Οι 4 παράγοντες ερμηνεύουν συνολικά το 69,74% της συνολικής διακύμανσης των τιμών, ποσοστό που είναι αρκετά σημαντικό. Συγκεκριμένα, ο πρώτος παράγοντας, ο οποίος ερμηνεύει το 19,17% της συνολικής διακύμανσης, αναφέρεται στη συμβολή του μαθήματος στην κατανόηση της θεωρίας και στη σύνδεσή της με τη σχολική πράξη. Ο δεύτερος παράγοντας ερμηνεύει 17,39% της συνολικής διακύμανσης και περιλαμβάνει τις ερωτήσεις που σχετίζονται με την εξοικείωση των φοιτητριών με τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας και τη σχολική τάξη. Ο τρίτος παράγοντας ερμηνεύει το 16,61% της διακύμανσης των τιμών και περιλαμβάνει τις ερωτήσεις που αφορούν στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των φοιτητριών σχετικά με τις δεξιότητες που απαιτεί η σχολική τάξη μέσω του μαθήματος της Π.Α. Τέλος, ο τέταρτος παράγοντας, που ερμηνεύει το 16,58% της συνολικής διακύμανσης, περιλαμβάνει τις ερωτήσεις, οι οποίες αφορούν στη συμβολή της Π.Α. στη διδακτική-επαγγελματική προετοιμασία και σταδιοδρομία των φοιτητριών.

Πίνακας 3: Παραγοντική ανάλυση των απαντήσεων των φοιτητριών στις ερωτήσεις σχετικά με το σκοπό και την ωφελιμότητα του μαθήματος της Πρακτικής Άσκησης.

Παράγοντες	Ερωτήσεις	Π1	Π2	Π3	Π4
Κατανόηση θεωρίας και σύνδεσή της με τη	η σύνδεση των πανεπιστημιακών θεωρητικών μαθημάτων με τη σχολική πράξη	0,676			
	να συνδέω τις θεωρητικές γνώσεις μου με τις	0,695			

σχολική πράξη	απαιτήσεις της σχολικής πράξης				
	να κατανοήσω καλύτερα το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου	0,729			
Εξοικείωση των φοιτητριών με τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας και τη σχολική τάξη	η επαφή και εξοικείωση των φοιτητριών με τη σχολική τάξη		0,765		
	να γνωρίζω καλύτερα τα παιδιά της νηπιακής ηλικίας και τις ανάγκες τους		0,862		
Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των φοιτητριών σχετικά με τις δεξιότητες που απαιτεί η σχολική τάξη	να αποβάλλω το άγχος μου μπροστά στη σχολική ομάδα			0,811	
	να αναπτύσσω αυτοπεποίθηση για τη διδακτική μου ικανότητα			0,714	
Η διδακτική-επαγγελματική προετοιμασία και σταδιοδρομία των φοιτητριών	η πλήρης διδακτική-επαγγελματική προετοιμασία των φοιτητριών				0,739
	να αποκτώ την απαραίτητη για την επαγγελματική μου σταδιοδρομία παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση				0,761

Στη συνέχεια εκτιμήθηκε ο βαθμός της συμφωνίας των φοιτητριών με τον κάθε παράγοντα. Για το σκοπό αυτό κάθε ερώτηση που συγκρότησε τον κάθε παράγοντα βαθμολογήθηκε από 1 έως 5¹¹ και υπολογίστηκε σε κάθε παράγοντα ο μέσος όρος των απαντήσεων που τον συγκροτούσαν. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι φοιτήτριες συμφωνούν απολύτως ως προς τον παράγοντα που αναφέρεται στην εξοικείωση των φοιτητριών με τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας και τη σχολική τάξη, $M=4,52$, $sd=0,48$. Επίσης, συμφωνούν ως προς τους παράγοντες που αφορούν:

¹¹ Η αριθμητική κλίμακα περιλάμβανε τις εξής κατηγορίες απαντήσεων: 1= Διαφωνώ απολύτως, 2= Διαφωνώ, 3= Δεν είμαι βέβαιος/η, 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απολύτως.

(α) στην συμβολή του μαθήματος για την κατανόηση της θεωρίας και τη σύνδεσή της με τη σχολική πράξη, $M=4,02$, $sd=0,61$,

(β) στην συμβολή της Πρακτικής Άσκησης στη διδακτική-επαγγελματική προετοιμασία και σταδιοδρομία των φοιτητριών, $M=4,04$, $sd=0,65$, και

(γ) στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους σχετικά με τις δεξιότητες που απαιτεί η σχολική τάξη μέσω του μαθήματος της Πρακτικής Άσκησης, $M=3,83$, $sd=0,73$.

Ακολούθως διερευνήσαμε εάν οι εμπειρίες που αποκόμισαν οι φοιτήτριες από το Επίπεδο I της Π.Α. επηρέασαν το βαθμό συμφωνίας τους με τους 4 παράγοντες που αφορούν στο σκοπό και την ωφελιμότητα του μαθήματος. Για το σκοπό αυτό μέσω της μονοπαραγοντικής ανάλυσης της διακύμανσης (ANOVA) διερευνήθηκε εάν ο μέσος όρος των βαθμολογιών στις ερωτήσεις κάθε παράγοντα διέφερε ανάλογα με τις εμπειρίες των φοιτητριών από το μάθημα της Π.Α. Τα αποτελέσματα (βλ. Πίνακα 4) έδειξαν ότι οι εμπειρίες των φοιτητριών από το Επίπεδο I της Π.Α. άσκησαν σημαντική επίδραση στο βαθμό με τον οποίο συμφωνούν με τους τρεις πρώτους παράγοντες. Για το λόγο αυτό πραγματοποιήθηκαν στη συνέχεια (εκ των υστέρων) πολλαπλές συγκρίσεις με το στατιστικό κριτήριο Bonferroni, ώστε να διερευνηθούν οι κατά ζεύγη διαφορές ως προς τους παραπάνω παράγοντες ανάμεσα στις φοιτήτριες που είχαν ουδέτερες, θετικές και πολύ θετικές εμπειρίες. Τα αποτελέσματα όσον αφορά στον πρώτο παράγοντα (κατανόηση θεωρίας και σύνδεσή της με τη σχολική πράξη) έδειξαν ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων των φοιτητριών που είχαν θετικές και πολύ θετικές εμπειρίες ήταν στατιστικά υψηλότερος από τον μέσο όρο των απαντήσεων των φοιτητριών που αποκόμισαν ουδέτερες εμπειρίες ($p<0,05$). Αντίθετα, δεν σημειώθηκαν σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των απαντήσεων ανάμεσα στις φοιτήτριες που είχαν θετικές και πολύ θετικές εμπειρίες ($p>0,05$). Ομοίως, τα αποτελέσματα σχετικά με τον δεύτερο παράγοντα (εξοικείωση των φοιτητριών με τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας και την σχολική τάξη), έπειτα από την εφαρμογή του κριτηρίου Bonferroni, έδειξαν ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων των φοιτητριών που είχαν πολύ θετικές εμπειρίες ήταν σημαντικά υψηλότερος από τον μέσο όρο των απαντήσεων των φοιτητριών που είχαν θετικές εμπειρίες ($p<0,05$). Αυτή ήταν και η μοναδική στατιστικά σημαντική διαφορά που εντοπίστηκε ανάμεσα στις τρεις κατηγορίες των φοιτητριών. Τέλος, τα αποτελέσματα σε σχέση με τον τρίτο παράγοντα (ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των φοιτητριών

σχετικά με τις δεξιότητες που απαιτεί η σχολική τάξη) έδειξαν ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων των φοιτητριών που είχαν πολύ θετικές εμπειρίες ήταν σημαντικά υψηλότερος από τον μέσο όρο των απαντήσεων των φοιτητριών που είχαν ουδέτερες εμπειρίες ($p < 0,05$). Συγκεντρωτικά, τα παραπάνω αποτελέσματα δείχνουν ότι οι φοιτήτριες που αποκόμισαν πολύ θετικές εμπειρίες από το μάθημα της Πρακτικής Άσκησης έτειναν να συμφωνούν και σε σημαντικά υψηλότερο βαθμό σε σύγκριση με τις υπόλοιπες δύο κατηγορίες φοιτητριών (φοιτήτριες με ουδέτερες και θετικές εμπειρίες) ως προς τις συγκεκριμένες διαστάσεις του σκοπού και της ωφελιμότητας του μαθήματος που αντιπροσωπεύουν οι τρεις πρώτοι παράγοντες.

Αντίθετα, οι εμπειρίες των φοιτητριών δεν άσκησαν στατιστικά σημαντική επίδραση στις απόψεις τους που αφορούν στον παράγοντα σχετικά με τη συμβολή της Πρακτικής Άσκησης στη διδακτική-επαγγελματική προετοιμασία και σταδιοδρομία τους (βλ. Πίνακα 4).

Πίνακας 4: Μέσος όρος (M) και τυπική απόκλιση (sd) των παραγόντων που αφορούν στο σκοπό και την ωφελιμότητα του μαθήματος της Πρακτικής Άσκησης ανάλογα με τις εμπειρίες των φοιτητριών από το μάθημα και τα αποτελέσματα της ανάλυσης ANOVA.

Οι εμπειρίες των φοιτητριών από την Πρακτική Άσκηση	Παράγοντες σχετικά με το σκοπό και την ωφελιμότητα του μαθήματος της Πρακτικής Άσκησης			
	Π1 Κατανόηση θεωρίας και σύνδεσή της με τη σχολική πράξη	Π2 Εξοικείωση των φοιτητριών με τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας και τη σχολική τάξη	Π3 Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των φοιτητριών σχετικά με τις δεξιότητες που απαιτεί η σχολική	Π4 Η διδακτική-επαγγελματική προετοιμασία και σταδιοδρομία των φοιτητριών $F(2,77) = 2,130,$

		$F(2,77)=8,887,$ $p<0,01$		$F(2,76)= 4,469,$ $p<0,05$		τάξη $F(2,76)= 4,931,$ $p=0,01$		$p>0,05$	
		<i>M</i>	<i>sd</i>	<i>M</i>	<i>Sd</i>	<i>M</i>	<i>sd</i>	<i>M</i>	<i>sd</i>
Είδος εμπειριών	Ουδέτερες	3,37	0,76	4,45	0,37	3,35	0,34	3,65	0,71
	Θετικές	4,06	0,53	4,43	0,50	3,79	0,73	4,09	0,57
	Πολύ θετικές	4,26	0,48	4,81	0,39	4,19	0,73	4,11	0,78

Κατόπιν, ζητήθηκε από τις φοιτήτριες να εκτιμήσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με τις δηλώσεις που αφορούν στα αρνητικά στοιχεία της Π.Α. Τα αποτελέσματα (βλ. Πίνακα 5) έδειξαν ότι οι φοιτήτριες εκφράζουν μια σχετική αβεβαιότητα όσον αφορά στην επίδραση αρνητικών παραγόντων στο μάθημα. Η αβεβαιότητα των φοιτητριών είναι πιο έντονη όσον αφορά στις δηλώσεις που αναφέρονται στο ότι συνιστούν αρνητικούς παράγοντες του μαθήματος η έλλειψη συνεργασίας των φοιτητριών με τις νηπιαγωγούς των νηπιαγωγείων της Π.Α. και το αυστηρό πλαίσιο οργάνωσης της Π.Α. Αντίθετα, τείνουν να συμφωνήσουν ότι αρνητικά στοιχεία για την Π.Α. αποτελούν η έλλειψη συνεργασίας με τους επιβλέποντες καθηγητές, το οικονομικό κόστος με το οποίο επιβαρύνονται, οι απαιτήσεις του μαθήματος, και η έλλειψη σύνδεσης των θεωρητικών πανεπιστημιακών μαθημάτων με τη σχολική πράξη.

Πίνακας 5: Μέσος όρος (*M*) και τυπική απόκλιση (*sd*) των απόψεων των φοιτητριών σχετικά με τα αρνητικά στοιχεία της Πρακτικής Άσκησης.

Αρνητικά στοιχεία στην Πρακτική Άσκηση	<i>M</i>	<i>sd</i>
Η έλλειψη συνεργασίας των φοιτητριών με τους επιβλέποντες καθηγητές	3,56	1,11
Το οικονομικό κόστος μετακίνησης από και προς τα νηπιαγωγεία, που επιβαρύνει τις	3,56	1,23

φοιτήτριες		
Οι πολλές φόρμες παρατήρησης που πρέπει να συντάσσουμε και να παραδώσουμε	3,48	1,07
Η έλλειψη σύνδεσης των θεωρητικών μαθημάτων με τη σχολική πράξη	3,47	0,96
Το περιορισμένο χρονικό διάστημα παρακολούθησης στα Νηπιαγωγεία (μόνο 1 ημέρα κάθε εβδομάδα)	3,39	1,05
Η έλλειψη συνεργασίας των φοιτητριών με τις νηπιαγωγούς των Νηπιαγωγείων της Πρακτικής Άσκησης	3,22	1,19
Το αυστηρό πλαίσιο οργάνωσης της Πρακτικής Άσκησης (υποχρεωτικές παρουσίες, παρακολούθηση στο νηπιαγωγείο και Εργαστηριακή Άσκηση στο Πανεπιστήμιο, ασφυκτικές ημερομηνίες)	2,99	1,24
Σημ.: 1= Διαφωνώ απολύτως, 2= Διαφωνώ, 3= Δεν είμαι βέβαιος/η, 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απολύτως		

Ζητήσαμε ακόμα από τις συμμετέχουσες στο δείγμα να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με συγκεκριμένες προτάσεις βελτίωσης της Π.Α. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι φοιτήτριες τείνουν να συμφωνούν με τις προτάσεις η Π.Α.: α) να διεξάγεται όχι μόνο σε νηπιαγωγεία αλλά και σε άλλους χώρους προσχολικής αγωγής (π.χ. Παιδικούς Σταθμούς), $M=3,58$, $sd=1,02$, και β) να επεκταθεί χρονικά όσον αφορά στην παρακολούθηση στα νηπιαγωγεία, $M=3,47$, $sd=0,94$. Αντίθετα, διαφωνούν έντονα με την πρόταση κατάργησης της Π.Α. από το πρόγραμμα σπουδών του Τμήματος, $M=1,36$, $sd=0,73$, ενώ εκφράζουν την αβεβαιότητά τους σχετικά με την πρόταση ότι η Π.Α. δεν πρέπει να αποτελεί ξεχωριστό μάθημα αλλά να εντάσσεται στο πλαίσιο των μαθημάτων της Διδακτικής Μεθοδολογίας, $M=2,78$, $sd=1,12$.

Τέλος, διερευνήθηκε τι θεωρούν οι φοιτήτριες ότι θα ήταν ωφέλιμο να γίνει για το μάθημα της Π.Α. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι φοιτήτριες συμφωνούν ότι θα ήταν ωφέλιμο να υπάρχει μεγαλύτερη συνεργασία: (α) των φοιτητριών με τις νηπιαγωγούς των νηπιαγωγείων της Π.Α. και συζήτηση για τις διδασκαλίες που παρακολούθησαν, $M=4,18$, $sd=0,58$, και (β) των φοιτητριών με τους επιβλέποντες

καθηγητές (π.χ. να συζητούν περισσότερο τις διδασκαλίες που παρακολούθησαν οι φοιτήτριες), $M=4,09$, $sd=0,79$. Αντίθετα, την αβεβαιότητά τους εκφράζουν ως προς το ότι θα ήταν ωφέλιμο να συμμετέχουν στην επίβλεψη των Π.Α. και διδάσκοντες άλλων μαθημάτων (π.χ. ψυχολογίας, γλώσσας, εικαστικών κ.ά.) και όχι μόνο διδάσκοντες παιδαγωγικών μαθημάτων, $M=3,33$, $sd=1,03$. Επίσης, τη διαφωνία τους τείνουν να εκφράζουν οι φοιτήτριες ως προς το ότι θα ήταν ωφέλιμο να παρακολουθούν κάθε εβδομάδα και σε άλλο νηπιαγωγείο, $M=2,33$, $sd=1,12$, και ότι θα έπρεπε να καταργηθούν οι παρουσίες στην Π.Α., $M=2,26$, $sd=1,04$.

Ερμηνεία των αποτελεσμάτων

Όπως διευκρινίστηκε ήδη, σκοπός της μελέτης αυτής ήταν να διερευνήσει τις απόψεις των φοιτητριών σχετικά με τη σημασία της Π.Α., τη θέση της στο πρόγραμμα σπουδών, την προσφορά, τις αδυναμίες, και τις ανάγκες βελτίωσής της.

Όσον αφορά στην ποιότητα των εμπειριών που αποκόμισαν οι φοιτήτριες από την Π.Α., το εύρημα ότι περίπου το 90% του δείγματος έχει θετικές έως πολύ θετικές εμπειρίες από την Π.Α. μπορεί να δείχνει μία επιτυχία της διεξαγωγής της Π.Α. στο πρόγραμμα του Τμήματος. Δείχνει επίσης ότι οι φοιτήτριες θεωρούν την Π.Α. ουσιαστικό σημείο των σπουδών τους και όχι αδιάφορο ή αρνητικό. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με εκείνο ανάλογων ερευνών σε μελλοντικούς εκπαιδευτικούς που αναδεικνύουν τη σημασία της Π.Α. (Qazi, Rawat, & Thomas, 2012· Kyriakou & Coulthard, 2000). Ωστόσο, είναι αρκετά ασαφές τι ορίζεται από κάθε φοιτήτρια ως αρνητική, ουδέτερη και θετική εμπειρία, καθώς το στοιχείο της υποκειμενικότητας είναι ισχυρό στο ερώτημα αυτό, από τη στιγμή που δεν δίδονται συγκεκριμένα κριτήρια κατάταξης των εμπειριών. Έρευνες καταδεικνύουν ότι ο τρόπος με τον οποίο οι φοιτήτριες εκλαμβάνουν την Πρακτική Άσκηση και αντιλαμβάνονται το ρόλο τους ως παιδαγωγοί επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τη βιογραφία τους και τις προσωπικές εμπειρίες που απέκτησαν τα χρόνια της υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης (Calderhead, 1991). Επίσης, τονίζεται όλο και περισσότερο ότι και οι φοιτήτριες έχουν το προσωπικό μαθησιακό στυλ τους, όπως ακριβώς και τα μικρά παιδιά, τα οποία προορίζονται να διδάξουν (Oosterheert & Vermunt, 2001). Είναι λοιπόν λογικό οι απαντήσεις να επηρεάζονται από τον υποκειμενικό παράγοντα, ενώ απ' ότι φαίνεται εξίσου επηρεάζονται και οι απαντήσεις που δίνουν οι φοιτήτριες

όσον αφορά στην εκπλήρωση των προσδοκιών τους από την Π.Α., όπως θα δούμε αμέσως παρακάτω. Έτσι λοιπόν κρίνεται αδήριτη η ανάγκη διερεύνησης των σχετικών εμπειριών των φοιτητριών και με ποιοτικές μεθόδους έρευνας (συνέντευξη, έκθεση, ημερολόγιο) (Βλ. Graig, 1999· Kohler, Henning & Usma-Wilches, 2008).

Ενώ οι εμπειρίες των φοιτητριών από την Π.Α. είναι θετικές, δεν φαίνεται οι προσδοκίες τους από το μάθημα αυτό να ικανοποιούνται πλήρως: τα αποτελέσματα που συγκεντρώνουμε σχετικά με τις προσδοκίες των φοιτητριών από την Π.Α. δεν συνάδουν με τα προηγούμενα. Θα περιμέναμε, εφόσον οι φοιτήτριες έχουν θετικές εμπειρίες από την Π.Α. να υπάρχει και μεγαλύτερη εκπλήρωση των προσδοκιών από το μάθημα και όχι να τείνουν προς την συμφωνία εκπλήρωσής τους. Η εντύπωση αυτή ενισχύεται και από το γεγονός ότι μόνο οι φοιτήτριες που αποκόμισαν πολύ θετικές εμπειρίες από το μάθημα της Πρακτικής Άσκησης έτειναν να συμφωνούν και σε σημαντικά υψηλότερο βαθμό από εκείνες που αποκόμισαν ουδέτερες και θετικές εμπειρίες με το ότι η Π.Α. αποσκοπεί κυρίως: α) στην κατανόηση της θεωρίας και τη σύνδεσή της με τη σχολική πράξη, β) στην εξοικείωση με τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας και την πραγματικότητα της σχολικής τάξης και γ) στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης σχετικά με τις δεξιότητες που απαιτούνται στη διδακτική πρακτική, αλλά όχι τόσο στη διδακτική-επαγγελματική προετοιμασία και σταδιοδρομία τους.

Τα αποτελέσματα αυτά μπορούν να ερμηνευτούν με δύο κυρίως τρόπους:

α) Οι φοιτήτριες θεωρούν ότι οι προσδοκίες τους για μεγαλύτερη παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση, καλύτερη κατανόηση του προγράμματος σπουδών, ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και μείωση του άγχους διδασκαλίας δεν εκπληρώνονται πλήρως γιατί στο συγκεκριμένο Επίπεδο Π.Α. περιορίζονται στον ρόλο της παρατήρησης. Γνωρίζοντας ότι θα προβούν σε πληρέστερες δοκιμές αναφορικά με τα παραπάνω ζητήματα στο επόμενο επίπεδο Π.Α., στο οποίο θα δοκιμάσουν να διδάξουν οι ίδιες, αισθάνονται ότι η εμπειρία τους στο συγκεκριμένο επίπεδο είναι ακόμα ελλιπής. Άλλωστε, από προηγούμενες σχετικές έρευνες έχει φανεί ότι οι φοιτήτριες του ΠΤΠΕ Πανεπιστημίου Κρήτης θεωρούν σημαντικότερα τα Επίπεδα της Π.Α., κατά τα οποία διδάσκουν οι ίδιες από το Επίπεδο Ι, κατά το οποίο παρατηρούν διδασκαλίες νηπιαγωγών (Οικονομίδης, 2007), αν και θεωρούν θετική τη συνεισφορά του (Μετοχιανάκης, 2002) και επομένως τις εμπειρίες που κερδίζουν από αυτό. Επομένως, μόνο οι φοιτήτριες που αισθάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό ικανοποίηση από τις παρακολουθήσεις του Επιπέδου Ι τείνουν να

διαφοροποιούν τις απαντήσεις τους σε στατιστικά σημαντικό βαθμό από τους υπόλοιπους. Με βάση το ίδιο σκεπτικό δεν διαφοροποιούνται οι απαντήσεις των ερωτώμενων όσον αφορά στη συμβολή της Πρακτικής Άσκησης στη διδακτική-επαγγελματική προετοιμασία και σταδιοδρομία τους, επειδή ακριβώς στο Επίπεδο I της Π.Α. δεν ασκούνται οι ίδιες στην πραγματοποίηση διδασκαλίας. Οι φοιτήτριες λοιπόν δείχνουν να αντιλαμβάνονται ότι η Π.Α. του Επιπέδου I είναι η αρχή μίας πορείας, η οποία πρόκειται να συνεχιστεί.

β) Μπορούμε επίσης να θεωρήσουμε ότι σχετικά με τις προσδοκίες των φοιτητριών γενικότερα δεν είμαστε και πάλι σε θέση να γνωρίζουμε ποιες ακριβώς ήταν αυτές κατά την έναρξη της άσκησης και πώς διαμορφώθηκαν, με βάση ποιες πληροφορίες, ερεθίσματα, εμπειρίες, ή αναπαραστάσεις (Μπότσογλου, 2003· Δασιού κ.ά., 1995). Διαφαίνεται επομένως η ανάγκη διερεύνησης των παραπάνω ερωτημάτων με ποιοτικές μεθόδους που ενδεχομένως θα μας αποκαλύψουν περισσότερες λεπτομέρειες σχετικά με το σκεπτικό των φοιτητριών. Μάλιστα υπάρχουν έρευνες που δείχνουν ότι οι διαφορετικές προσδοκίες με τις οποίες οι φοιτήτριες εγγράφονται σε μια παιδαγωγική σχολή, επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται και τον τρόπο με τον οποίο αντιδρούν στην εκπαίδευσή τους (Holt-Reynolds, 1992· Pinnegar, Mangelson, Reed, & Groves, 2011). Έχει παρατηρηθεί ότι οι φοιτήτριες συχνά φέρουν πολύ εξιδανικευμένες προσδοκίες σχετικά με τη διδακτική πρακτική στις σπουδές τους, οι οποίες διαψεύδονται μπροστά στην περίπλοκη πραγματικότητα που τους/τις περιμένει στην τάξη (Cole & Knowles, 1993). Η επίδραση των προσδοκιών είναι έντονη γι' αυτό και τα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών οφείλουν να τις διερευνούν και να τις λαμβάνουν υπόψη τους κατά κάποιο τρόπο (Calderhead, 1991· Olsen, 2008· Βλ. επίσης Endedijk & Vermunt, 2003). Η διαπίστωση αυτή οδήγησε κάποιους ερευνητές στη δημιουργία ερευνητικών εργαλείων που επιτρέπουν τη σκιαγράφηση του μαθησιακού προφίλ του μελλοντικού εκπαιδευτικού (Endedijk & Vermunt, 2003). Υπό αυτήν τη δεύτερη ερμηνεία, ίσως και τα αρνητικά σημεία που εντοπίζουν παρακάτω οι φοιτήτριες να ερμηνεύουν την μη εκπλήρωση των προσδοκιών τους.

Οι απόψεις των φοιτητριών για το σκοπό και την ωφελιμότητα της Π.Α. συμφωνούν με τη σχετική βιβλιογραφία (Κοσσυβάκη, 2003· Δασιού κ.ά., 1995· Ντολιοπούλου, 2005· Κυρίδης κ.ά., 2005· Οικονομίδης, 2007). Είναι πάντως σημαντικό ότι τόσο η σκοποθεσία όσο και η ωφελιμότητα της Π.Α. είναι για τις

φοιτήτριες, όπως διαφαίνεται από τις απαντήσεις τους, πολυδιάστατες και όχι μονοδιάστατες. Οι φοιτήτριες δείχνουν να αντιλαμβάνονται ότι οι σύγχρονες απαιτήσεις που έχουν οι σπουδές, απαιτούν από τους εκπαιδευόμενους να βεβαιωθούν ότι είχαν την ευκαιρία να αποκτήσουν την εμπειρία και μετά να αποδείξουν ότι γνωρίζουν καλά τα ζητήματα στα οποία αξιολογούνται κατά τη διδακτική πρακτική (Cohen, Manion, & Morrison, 2004). Αυτά φαίνονται καλύτερα και από τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης, με τους 4 παράγοντες που προέκυψαν, να ερμηνεύουν το 70% της συνολικής διακύμανσης, αρκετά δηλαδή σημαντικό ποσοστό.

Φαίνεται ότι ο κυρίαρχος παράγοντας αφορά στο κλασικό ζήτημα της σύνδεσης των μαθημάτων που διδάσκονται και των γνώσεων που αποκτούνται στο Πανεπιστήμιο με την παιδαγωγική πράξη που αναπτύσσεται στη σχολική τάξη (Σταμέλος, 1999· Ζαχαρενάκης, 1994· Καϊλα & Ανδρεαδάκης, 1994· Δασιού κ.ά., 1995· Ντολιοπούλου, 2005· Οικονομίδης, 2007). Οι φοιτήτριες δείχνουν να προσδοκούν ότι η Πρακτική Άσκηση θα τους βοηθήσει να γεφυρώσουν θεωρία και πράξη αρχής γενομένης από το εξάμηνο «παρακολούθησης». Ενδεχομένως, να θεωρούν ότι αυτά που διδάσκονται στο πανεπιστήμιο πρέπει να έχουν άμεση εφαρμογή στο σχολείο, ξεχνώντας ότι σκοπός των σπουδών τους είναι και η ευρύτερη παιδαγωγική συγκρότηση που τις εξοπλίζει με σαφείς γνώσεις για τους παράγοντες και τις συνθήκες αγωγής, τους τρόπους προσέγγισης της γνώσης και τις βοηθάει να αναπτύσσουν ιδέες και πρακτικές που ανανεώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία, να διαμορφώνουν τρόπους σκέψης και μορφές συμπεριφοράς που καθοδηγούν τις επιλογές τους στη σχολική πράξη. Το σημείο αυτό αναδεικνύεται από τις σχετικές μελέτες ως ιδιαίτερα προβληματικό (Παπαδοπούλου, 1999· Μπίκος, 1998· Αντωνίου, 2002· Ανδρούσου κ.ά., 2011). Η θεωρία δύσκολα αλλάζει τη σκέψη και την πράξη των εκπαιδευτικών και το ζήτημα του αναστοχασμού (Pollard, 2002· Αυγητίδου, 2007· Μιχαλοπούλου, 2007) θεωρείται ως η διαδικασία «κλειδί» που μπορεί να επιφέρει την επιθυμητή αλλαγή (Orland-Barak & Yinon, 2007). Ο Calderhead (1991) δε, τονίζει ότι η περίοδος παρατήρησης των διδασκαλιών μπορεί και θα πρέπει να αποτελεί ένα βασικό στάδιο στη διαδικασία της καλλιέργειας των δεξιοτήτων αναστοχασμού.

Ο δεύτερος παράγοντας που ονομάσαμε «εξοικείωση των φοιτητριών με τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας και την σχολική τάξη» επιδέχεται επίσης δύο ερμηνειών σύμφωνα με τον τρόπο με τον οποίο τον αντιλαμβάνονται οι ερωτώμενες:

α) Αν φοιτήτριες που απαντούν θεωρούν ότι οι απαντήσεις «η επαφή και εξοικείωση των φοιτητριών με την σχολική τάξη» και το «να γνωρίζω καλύτερα τα παιδιά της νηπιακής ηλικίας και τις ανάγκες τους» αναφέρονται και στην εις βάθος γνώση του αναπτυξιακού επιπέδου των παιδιών νηπιακής ηλικίας, ώστε να καταστούν ικανές να προετοιμάζουν μία διδασκαλία με το σωστό βαθμό δυσκολίας, τις κατάλληλες στρατηγικές προσέγγισης, ανάλυσης και αξιολόγησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων, τότε ο βαθμός συμφωνίας που δηλώνουν, αναφέρεται στη λεγόμενη «γνώση του παιδαγωγικού περιεχομένου» (pedagogical content knowledge). Η γνώση του παιδαγωγικού περιεχομένου ορίστηκε αρχικά από τον Shulman (1986) ως η γνώση του βαθμού δυσκολίας που παρουσιάζουν και του βαθμού στον οποίο μπορούν να «διδασθούν» ορισμένα θέματα στους μαθητές μίας συγκεκριμένης ηλικίας, όπως και τη γνώση των τρόπων και των στρατηγικών που θα επιτρέψουν στους εκπαιδευτικούς να φέρουν τους μαθητές σε επαφή με τα θέματα αυτά, και να σχεδιάσουν διδακτικές παρεμβάσεις με ιδιαίτερη αναφορά στις λανθασμένες αντιλήψεις που πολύ συχνά φέρουν οι μαθητές. Μια νεότερη γενιά ερευνητών όμως διευρύνει αυτόν τον ορισμό του Shulman (1986) για να συμπεριλάβει όχι μόνο το βαθμό στον οποίο μπορούν να «διδασθούν» ορισμένα θέματα στους μαθητές καθώς και τη γνώση ενός (γνωστικού) αντικειμένου γενικά αλλά και ειδικά όσον αφορά στο συγκεκριμένο αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών στα οποία απευθυνόμαστε, τη γνώση του αναλυτικού προγράμματος ή του προγράμματος σπουδών (στόχους, κύριες έννοιες ή ιδέες, εκπαιδευτικό υλικό) που προτείνεται για το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο και τη γνώση του επιπέδου των μαθητών (δηλαδή το επίπεδο σκέψης και τη διδακτική μεθοδολογία που ανταποκρίνεται καλύτερα στο συγκεκριμένο επίπεδο σκέψης) (An, Kulm & Wu, 2004· Kilic, 2010). Οι έρευνες πράγματι καταδεικνύουν ότι η παιδαγωγική γνώση περιεχομένου ενισχύεται και από την Πρακτική Άσκηση μεταξύ άλλων (Kilic, 2010· van Driel, de Jong & Verloop, 2002). Και η Πρακτική Άσκηση του Επιπέδου I δεν φαίνεται να έχει προσφέρει ακόμα την ευκαιρία στις φοιτήτριες να καλλιεργήσουν το συγκεκριμένο είδος γνώσεων, αν και συμπεριλαμβάνεται στους στόχους του εξαμήνου, λόγω μικρής

διάρκειας (ενός εξαμήνου) και περιορισμένων ευκαιριών (μόνο παρατήρηση της τάξης).

β) Αν όμως οι φοιτήτριες θεωρούν ότι οι συγκεκριμένες απαντήσεις «η επαφή και εξοικείωση των φοιτητριών με τη σχολική τάξη» και το «να γνωρίζω καλύτερα τα παιδιά της νηπιακής ηλικίας και τις ανάγκες τους» αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο επικοινωνούν και αναπτύσσουν κάποιες σχέσεις με τα παιδιά, τότε ουσιαστικά αναφέρονται σε ένα λιγότερο «τεχνικό» ή «τεχνοκρατικό» στοιχείο του ρόλου τους. Όσον αφορά στον παράγοντα «ενίσχυση της αυτοπεποίθησης σχετικά με τις δεξιότητες που απαιτεί η σχολική τάξη» που περιλαμβάνει το πώς οι ίδιες νιώθουν και αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως εκπαιδευτικό, είναι λογικό αυτά τα στοιχεία να μην αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια της παρακολούθησης της διδασκαλίας άλλων, όπως συμβαίνει στο Επίπεδο αυτό, αλλά όταν οι ίδιοι οι φοιτητές διδάσκουν (Οικονομίδης, 2007). Για αυτό και οι μέσοι όροι του παράγοντα αυτού είναι χαμηλότεροι σε σχέση με εκείνους των άλλων παραγόντων.

Όσον αφορά στα αρνητικά στοιχεία της Π. Α. (Πίνακας 5) φαίνεται ότι οι φοιτήτριες ως τέτοια επισημαίνουν την έλλειψη συνεργασίας τους με τους επόπτες καθηγητές, την έλλειψη σύνδεσης των θεωρητικών μαθημάτων με τη σχολική πράξη, τη μικρή διάρκεια Π. Α., το μεγάλο οικονομικό κόστος, τον μεγάλο εργασιακό όγκο, όπως έχουν προκύψει και από άλλες έρευνες (Ντολιοπούλου, 2005· Κυρίδης κ.ά., 2005· Οικονομίδης, 2007).

Έτσι φαίνεται ότι οι φοιτήτριες δεν θεωρούν αφενός τόσο αυστηρό το πλαίσιο οργάνωσης της Π.Α. και αφετέρου ότι δεν είναι σημαντική η έλλειψη συνεργασίας με τις νηπιαγωγούς, τις οποίες παρακολουθούν να διδάσκουν. Οι νηπιαγωγοί εξηγούν στις φοιτήτριες τι παρακολούθησαν ή γιατί χρησιμοποίησαν ορισμένες εκπαιδευτικές πρακτικές και οι φοιτήτριες φαίνονται να καλύπτονται από το βαθμό συνεργασίας σε αυτήν τη φάση, αν και θα ήθελαν να είναι μεγαλύτερος. Τα αποτελέσματα μιας πιο στενής συνεργασίας μεταξύ των φοιτητριών και των εκπαιδευτικών της άσκησης έχουν εντοπιστεί σε πολλές σχετικές μελέτες (Miller Rigelman & Ruben, 2012· Χρυσ αφίδης, 1994· Αυγητίδου, 2007) και δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί των σχολείων άσκησης είναι εκείνοι που μπορούν να έχουν το ρόλο του μέντορα στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Korthagen et al., 2005· Cain, 2009· Kagan, 1992). Το περισσότερο χαλαρό πλαίσιο επικοινωνίας, η έλλειψη του άγχους της βαθμολογίας, η άμεση σύνδεση της θεωρίας και του σχεδιασμού με την εφαρμογή της διδασκαλίας

από τους ίδιους είναι τα στοιχεία εκείνα που κάνουν τους εκπαιδευτικούς των σχολείων άσκησης πολυτιμότερους υποστηρικτές των φοιτητών στην Π.Α. από τους επιβλέποντες (Χανιωτάκης, 2011· Οικονομίδης & Λιναρδάκης, 2012). Έρευνες και μελέτες πάνω στο ρόλο των εκπαιδευτικών στα συνεργαζόμενα με την Πρακτική Άσκηση σχολεία, τονίζουν ότι για να είναι αποτελεσματικός στο ρόλο αυτό, ο εκπαιδευτικός της τάξης πρέπει να διαθέτει προσόντα όπως άριστες διδακτικές δεξιότητες, την ικανότητα να αναλύει τις διδασκαλίες του και να εξηγεί το σκεπτικό των δράσεων και των αποφάσεών του και δεξιότητες επικοινωνίας μεταξύ άλλων (Duquette, 1994). Η σχέση με τον μέντορα είναι σημαντική στην επιτυχία των πρώτων διδακτικών εμπειριών των εκπαιδευόμενων φοιτητών (Kagan, 1992). Προτείνεται η πρόσληψη μεντόρων στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών να είναι σχολαστικής ακρίβειας, μέσα από διαδικασίες επιλογής και κατάλληλης εκπαίδευσής (Janas, 1996· Calderhead, 1991· Duquette, 1994· Okan & Yildirim, 2004).

Κυρίαρχο αρνητικό στοιχείο της Π.Α. αποτελεί η έλλειψη συνεργασίας με τους επιβλέποντες, η οποία αιτιολογείται από το μικρό αριθμό παιδαγωγών που εμπλέκονται στην Π.Α. σε σχέση με το μεγάλο αριθμό φοιτητών, συσχετισμοί που δεν επιτρέπουν επαρκή συνεργασία μεταξύ τους. Τη συνεργασία αυτή οι φοιτήτριες την επιθυμούν διότι στο πλαίσιο της επιχειρείται σύνδεση θεωρητικών γνώσεων με πρακτικές εφαρμογές τους, γίνεται κριτική των διδασκαλιών που παρακολούθησαν οι φοιτητές και, τελικώς, ο φοιτητής θέλει στην Π.Α. να έχει επαφή με τον επιβλέποντα που τον βαθμολογεί (Ζαχαρενάκης, 1994· Καΐλα & Ανδρεαδάκης, 1994· Ντολιοπούλου, 2005· Οικονομίδης, 2007). Οι φοιτήτριες αντιλαμβάνονται ότι ο ρόλος των πανεπιστημιακών δασκάλων αλλά και των συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών είναι πράγματι σημαντικός στην προσπάθεια των εκπαιδευόμενων να εφαρμόσουν στην πράξη όσα μαθαίνουν στα ακαδημαϊκά μαθήματα (Cheng, Tang & Cheng, 2012). Οι απαντήσεις όμως των φοιτητριών στη συγκεκριμένη έρευνα μπορεί βέβαια να αντικατοπτρίζουν και την προσδοκία ότι οι επόπτες των διδακτικών ασκήσεων και οι μέντορες θα τους μεταβιβάσουν όλη την απαραίτητη γνώση για να καταστούν ικανοί στον εκπαιδευτικό τους ρόλο (Calderhead, 1991), γι' αυτό και απογοητεύονται που αυτό, εκ των πραγμάτων, δε μπορεί να συμβεί. Μια τέτοια ερμηνεία όμως χρήζει περαιτέρω διερεύνησης, όπως έχουμε ήδη αναφέρει.

Η έλλειψη σύνδεσης πανεπιστημιακών μαθημάτων και εκπαιδευτικής πράξης αποτελεί και αυτή ένα αποτέλεσμα που συναντάται σε σχετικές έρευνες, όπως και το

προηγούμενο και ουσιαστικά είναι τα κυριότερα σταθερά αρνητικά στοιχεία που εντοπίζουν οι φοιτήτριες στην πρακτική τους άσκηση (Calderhead, 1991· Οικονομίδης, 2007). Η σύνδεση θεωρίας και πράξης είναι ένα από τα πάγια και κύρια ζητήματα που αναδύονται στα προγράμματα σπουδών των εκπαιδευτικών σε διεθνές επίπεδο (Allen, 2009· Korthagen, Loughran & Russell, 2006· Smith, 2000). Αποτελεί δε σημείο κριτικής η αδυναμία των προγραμμάτων να βοηθήσουν τους εκπαιδευόμενους να συνδέσουν τη θεωρία με την πράξη (Allen, 2009· Sumara, 1996). Ένας από τους τρόπους με τους οποίους οι ερευνητές έχουν πειραματιστεί για την αντιμετώπιση του συγκεκριμένου προβλήματος προβλέπει τη δημιουργία μικρών ομάδων-κοινοτήτων που απαρτίζονται από τους/ις φοιτητές και φοιτήτριες, τους εκπαιδευτικούς των σχολείων που φιλοξενούν την Πρακτική Άσκηση και μέλη του διδακτικού προσωπικού (Beck & Kosnik, 2001· Miller Rigelman & Ruben, 2012· Μαυροσκούφης, 2009· Αυγητίδου, 2007). Η ομάδα αυτή παραμένει συνδεδεμένη καθ' όλη τη διάρκεια της Π.Α. ή των σπουδών του φοιτητή και της φοιτήτριας και αντιμετωπίζει από κοινού όλα τα ζητήματα που αφορούν είτε στην Πρακτική Άσκηση αυτή καθαυτή, είτε στα ακαδημαϊκά μαθήματα. Οι παιδαγωγοί που ανήκουν στην κάθε ομάδα, είτε πρόκειται για τους εκπαιδευτικούς των συνεργαζόμενων με την Πρακτική Άσκηση σχολείων, είτε για τους ακαδημαϊκούς δασκάλους, εμπλέκονται σε μια σειρά δραστηριοτήτων που συμπεριλαμβάνει από κοινού προγραμματισμό των μαθημάτων (για το σχολείο ή για το πρόγραμμα σπουδών του πανεπιστημίου), συνδιδασκαλία και διαθεματική επεξεργασία κάποιων θεμάτων, επίσκεψη και παρακολούθηση των μαθημάτων του καθενός από τα άλλα μέλη της ομάδας (στο πανεπιστήμιο), συνεργασία στον καταμερισμό καθηκόντων και εργασιών των φοιτητών και φοιτητριών ώστε ο φόρτος εργασίας να μην είναι υπέρογκος, παρακολούθηση των διδακτικών ασκήσεων από όλα τα μέλη της ομάδας κ.ά. Τα συνεργατικά αυτά μοντέλα λειτουργίας δημιουργούν έντονο συσχετισμό φέρνοντας φοιτητές και φοιτήτριες, εκπαιδευτικούς της τάξης και πανεπιστημιακούς επόπτες σε ένα διάλογο που διευκολύνει την επεξεργασία της θεωρίας που διδάσκεται στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών και την προσπάθεια εφαρμογής της στην τάξη (Beck & Kosnik, 2001· Miller, Rigelman & Ruben, 2012· Peterson et. al., 1995).

Το οικονομικό κόστος, ο φόρτος εργασίας και η επέκταση της Π.Α. που εμφανίζονται ως αρνητικοί παράγοντες της Π.Α. των φοιτητριών της έρευνάς μας εμφανίζονται και σε άλλες έρευνες, αλλά σχετίζονται περισσότερο με τον τρόπο

οργάνωσης της Π.Α. σε κάθε τμήμα (Beck & Kosnik, 2001· Ντολιοπούλου, 2005· Κυρίδης κ.ά., 2005· Οικονομίδης, 2007).

Όσον αφορά στις απόψεις των φοιτητριών σχετικά με τη θέση της Π.Α. στο πρόγραμμα σπουδών τους, διαπιστώνουμε ότι διαφωνούν σχεδόν απολύτως με την πρόταση κατάργησής της, ενώ δεν έχουν διαμορφώσει σαφή γνώμη σχετικά με το αν θα πρέπει να αποτελεί η Π.Α. μέρος των επιμέρους μαθημάτων Διδακτικής Μεθοδολογίας, αν και τείνουν να διαφωνήσουν με τη θέση αυτή. Αντίθετα, οι φοιτήτριες συμφωνούν με τάση προς απόλυτη συμφωνία με την προοπτική επέκτασης της Π.Α. τόσο στο χρονικό διάστημα των σπουδών τους όσο και σε άλλους χώρους προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης αντιλαμβανόμενες τη δυνατότητα απασχόλησής τους σε αυτούς (βλ. Lake & Jones, 2008). Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν πόσο σημαντική θεωρούν την Π.Α. για τις σπουδές τους και συμφωνούν με εκείνα αντίστοιχων ερευνών (Δασιού κ.ά., 1995· Οικονομίδης, 2007· Κυρίδης κ.ά., 2005· Ντολιοπούλου, 2005).

Οι απαντήσεις των φοιτητριών σχετικά με το τι θα ήταν ωφέλιμο για την Π.Α. ουσιαστικά δείχνουν τρόπους αντιμετώπισης των αρνητικών στοιχείων της Π.Α. και αφορούν κυρίως στην αύξηση της συνεργασίας τους με τους επόπτες καθηγητές και τις νηπιαγωγούς των νηπιαγωγείων άσκησης, όπως συζητήσαμε παραπάνω.

Αντίθετα, οι φοιτήτριες δεν παίρνουν θέση σχετικά με την ανάγκη συμμετοχής και μη παιδαγωγών στην Π.Α., ίσως διότι έχοντας την εμπειρία της έλλειψης σύνδεσης των θεωρητικών μαθημάτων με την εκπαιδευτική πράξη, δεν θεωρούν ότι οι διδάσκοντες των μαθημάτων αυτών μπορούν να τους βοηθήσουν στην Π.Α.

Η σαφής διαφωνία των φοιτητριών με την πρόταση παρακολούθησης κάθε εβδομάδα σε διαφορετικό νηπιαγωγείο μπορεί να προέρχεται από τον φόβο αύξησης του οικονομικού κόστους ένεκα νέων μετακινήσεων ενδεχομένως σε περισσότερο μακρινά νηπιαγωγεία, μπορεί όμως να οφείλεται και στη διαπίστωσή τους ότι η συχνή μετακίνηση δεν βοηθά την παρακολούθηση της εξέλιξης μιας σχολικής τάξης και των παιδιών ξεχωριστά.

Τέλος, η διαφωνία τους με την κατάργηση των απουσιών στην Π.Α. μάλλον συνδέεται με προηγούμενο αποτέλεσμα που έδειχνε ότι δεν θεωρούν αυστηρό το πλαίσιο οργάνωσης της Π.Α. Βέβαια, το γεγονός ότι απαντούν στο τέλος του

εξαμήνου, γνωρίζοντας τα πλαίσια του μαθήματος, δείχνει ότι αντιλαμβάνονται την ανάγκη αυστηρότερης οργάνωσης του συγκεκριμένου μαθήματος.

Περιορισμοί της έρευνας

Η έρευνα αυτή υπόκειται σε όλους τους περιορισμούς που χαρακτηρίζουν μία μελέτη περίπτωσης. Ακριβώς όμοια αποτελέσματα απαιτούν ίδια ερευνητική μεθοδολογία και φυσικά ίδια δομή και οργάνωση της Π.Α. στο επίπεδο των παρακολουθήσεων. Ωστόσο, θεωρούμε ότι τα αποτελέσματα σχετικά με τις ανάγκες και προτάσεις των φοιτητριών, καθώς και οι επισημάνσεις τους για αρνητικά στοιχεία της Π.Α., τα οποία συμφωνούν με τη σχετική ερευνητική βιβλιογραφία, καλό είναι να λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό και την οργάνωση των Π.Α.

Προτάσεις

Με βάση όσα προέκυψαν από την έρευνά μας διατυπώνουμε τις παρακάτω προτάσεις:

- Πρέπει να καταβληθεί προσπάθεια για επίτευξη μεγαλύτερης συνεργασίας μεταξύ των φοιτητών και των εποπτών: ανάγκη για πρόσληψη και άλλων μελών ΔΕΠ παιδαγωγών, κάτι που με τις ισχύουσες οικονομικές συνθήκες είναι σχεδόν αδύνατον.
- Εν τω μεταξύ, μπορεί να ενισχυθεί ο ρόλος των νηπιαγωγών των νηπιαγωγείων άσκησης και να επιτευχθεί μεγαλύτερη επικοινωνία με τις φοιτήτριες σχετικά με θέματα παιδαγωγικής πράξης (διαχείριση σχολικής τάξης, επικοινωνία με παιδιά, γονείς συναδέλφους, σχεδιασμός διδασκαλίας, αλλαγές κατά την υλοποίησή της και που οφείλονται, περιγραφή του κοινωνικοοικονομικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος των παιδιών κ.ά.). Αν ο ενισχυμένος αυτός ρόλος είναι η λύση στην ανάγκη των φοιτητών και

φοιτητριών για καθοδήγηση και εποπτεία, τότε το Πανεπιστήμιο θα πρέπει να σκεφτεί επίσης τρόπους με τους οποίους θα στηρίξει τον ρόλο αυτόν, σύμφωνα με την προβληματική και τις προοπτικές που διαγράφονται σε διεθνές επίπεδο (π.χ. οργάνωση και παροχή εκπαίδευσης των μεντόρων ή συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών, συνεργατικά μοντέλα οργάνωσης των διδακτικών ασκήσεων κ.λπ.).

- Υπάρχει άμεση ανάγκη διερεύνησης δυνατοτήτων εξοικονόμησης πόρων με σκοπό την οικονομική ενίσχυση των φοιτητών και φοιτητριών της Π.Α. Αυτή θα μπορούσε να προκύψει και από τη χρονική αύξηση της Π.Α. σε συνεργασία με τις νηπιαγωγούς των τμημάτων με αξιοποίηση άλλων σχετικών προγραμμάτων (αμειβόμενη άσκηση ΕΣΠΑ).
- Προτείνεται ακόμα να καταβληθεί προσπάθεια από τους διδάσκοντες του τμήματος σύνδεσης των θεωρητικών μαθημάτων τους με την εκπαιδευτική πράξη ιδιαίτερα του νηπιαγωγείου.
- Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επίσης οδηγούν σε νέα ερωτήματα, όπως φάνηκε και στο σχολιασμό που προηγήθηκε, τα οποία είναι καλό να προσεγγιστούν με ποιοτικές μεθόδους. Ενδιαφέρον στοιχείο θα αποτελούσε η διερεύνηση των απόψεων φοιτητριών που έχουν ολοκληρώσει όλα τα Επίπεδα της Π.Α. του ΠΤΠΕ σχετικά με το Επίπεδο Ι, όσον αφορά στη βοήθεια που τους πρόσφερε η παρακολούθησή του στα επόμενα επίπεδα, στην αντιμετώπιση των σπουδών τους, στη διαμόρφωση της εικόνας του/της νηπιαγωγού, στην αντίληψη μιας μελλοντικής επαγγελματικής ταυτότητας.
- Απαραίτητο είναι να διερευνηθούν και οι απόψεις τόσο των νηπιαγωγών των νηπιαγωγείων άσκησης σχετικά με τα ζητήματα που αντιμετωπίζουν από την παρακολούθηση των φοιτητριών, το πώς συνεργάζονται μαζί τους, το βαθμό στον οποίο τις εμπλέκουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, το πώς αισθάνονται οι ίδιες διδάσκοντας ενώπιον ενηλίκων (συχνά ως πρότυπα) κ.ά. Μια τέτοια πολύπλευρη διερεύνηση, τέλος, θα πρέπει να συμπληρωθεί με συνεντεύξεις των εποπτών καθηγητών σχετικά με το πώς οι ίδιοι αντιμετωπίζουν ανάλογα ζητήματα.

Με την εργασία αυτή προσπαθήσαμε να προσεγγίσουμε ερευνητικά ένα μέρος της Π.Α., την παρατήρηση διδασκαλιών εκπαιδευτικών, το οποίο αποτελεί την πιο διαδεδομένη εφαρμογή Π.Α. Τα αποτελέσματα της έρευνας μάς οδηγούν στη

διατύπωση νέων ερωτημάτων και φαίνεται ότι η μελέτη της Π.Α. τελικά είναι συνεχής και πολυδιάστατη και τα αποτελέσματά της μπορούν να χρησιμοποιούνται για την καλύτερη οργάνωσή της.

Συμπεράσματα

Τα κυριότερα συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα αυτή είναι τα εξής:

Οι εμπειρίες των φοιτητριών από το μάθημα της Πρακτικής Άσκησης είναι θετικές, και προκύπτει ότι το μάθημα γενικά ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες τους. Οι κυριότεροι στόχοι και οι βασικές παράμετροι της Π.Α. κατά τις φοιτήτριες είναι: α) η σύνδεση θεωρίας και πράξης, β) η εξοικείωση με τη σχολική τάξη και τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, γ) η ενίσχυση των διδακτικών τους δεξιοτήτων, και δ) η διδακτική-επαγγελματική τους προετοιμασία και σταδιοδρομία. Αρνητικοί παράγοντες της Π.Α. που εντοπίζονται από τους φοιτητές είναι η έλλειψη σύνδεσης των πανεπιστημιακών θεωρητικών μαθημάτων με τη σχολική πράξη, ζητήματα εσωτερικής δομής και οργάνωσης της Π.Α. και το μικρό χρονικό διάστημα διεξαγωγής της. Οι προτάσεις των φοιτητών αφορούν στη διατήρηση της αυτονομίας και της σημαντικότητας του μαθήματος στο πρόγραμμα σποδών, στην επέκταση της παρακολούθησης της διδακτικής πράξης τόσο σε χρόνο όσο και σε άλλα ιδρύματα (π.χ. σε παιδικούς σταθμούς) και στη μεγιστοποίηση της συνεργασίας των φοιτητών με τις νηπιαγωγούς και με τους επιβλέποντες καθηγητές. Τέλος, οι εμπειρίες των φοιτητριών από την Π.Α. επηρεάζουν αναλογικά τις απόψεις τους για τη σκοποθεσία και την ωφελιμότητα του μαθήματος.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Allen, J. M. (2009). Valuing practice over theory: How beginning teachers re-orient their practice in the transition from the university to the workplace. *Teaching and Teacher Education*, 25, 647-654.
- Beck, C. & Kosnik, C. (2001). From cohort to community in a preservice teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 17, 925-948.

- Cain, T. (2009). Mentoring trainee teachers: how can mentors use research? *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 17(1), 53-66.
- Calderhead, J. (1991). The nature and growth of knowledge in student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 7(5/6), 531-535.
- Cheng, M. M. H., Tang, S. Y. F. & Cheng, A. Y. N. (2012). Practicalising theoretical knowledge in student teachers' professional learning in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 28, 781-790.
- Clements, M. (1999). Reducing the stress of student teaching. *Contemporary Education*, 70(4), 20-27.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2004). *A guide to teaching practice (5th ed)*. London: Routledge.
- Cole, A. L. & Knowles, J. G. (1993). Shattered images: Understanding expectations and realities of field experiences. *Teaching and Teacher Education*, 9(5/6), 457-471.
- Darling-Hammond, L. (2010). Constructing 21st-century teacher education. In V. Hill-Jackson & C. W. Lewis (Eds), *Transforming teacher education. What went wrong with teacher training and how we can fix it*. Sterling, VA: Stylus Publishing, LLC.
- Graig, C., J. (1999). Parallel stories: a way of contextualizing teacher knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 15, 397-411.
- Hascher, T., Cocard, Y. & Moser, P. (2004). Forget about theory-practice is all? Student teacher's learning in practicum. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 10 (6), 623-637.
- Hobson, A. J. (2002). Student teachers' perceptions of school-based mentoring in initial teacher education. *Mentoring & Tutoring*, 10 (1), 5-20.
- Holt-Raynolds, D. (1992). Personal history-based beliefs as relevant prior knowledge in course work. *American Educational Research Journal*, 29 (2), 325-349.
- Janas, M. (1996). Mentoring the mentor: A challenge for staff development. *Journal of Staff Development*, 17, 2-5.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among pre-service and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169.

- Kohler, F., Henning, J. E. & Usma-Wilches, J. (2008). Preparing preservice teachers to make instructional decisions: An examination of data from the teacher work sample. *Teaching and Teacher Education* 24(8), 2108-2117.
- Korthagen, Fr., Loughran, J., & Lunnenberg, M. (2005). Teaching teachers – studies into the expertise of teacher educators: an introduction to this theme issue. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 107-115.
- Korthagen, F. A., Loughran, J. J. & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020-1041.
- Kyriakou, C. & Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching*, 26, 117-126.
- Lake, V. E. & Jones, I. (2008). Service-learning in early childhood teacher education: Using service to put meaning back into learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 2146-2156.
- Miller Rigelman, N. & Ruben, B. (2012). Creating foundations for collaboration in schools: Utilizing professional learning communities to support teacher candidate learning and visions of teaching, *Teaching and Teacher Education*, 28, 979-989.
- Okan, Z. & Yildirim, R. (2004). Some reflections on learning from early school experience. *International Journal of Educational Development*, 24, 603-616.
- Olsen, B. (2008). How reasons for entry into the profession illuminate teacher identity development. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 23-40.
- Oosterheert, I. E. & Vermunt, J. D. (2001). Individual differences in learning to teach: relating cognition, regulation and affect. *Learning and Instruction*, 11, 133-156.
- Orland-Barak, L. & Yinon, H. (2007). When theory meets practice: What student teachers learn from guided reflection on their own classroom discourse. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 957-969.
- Peterson, K., Benson, N., Driscoll, A., Narode, R., Sherman, D. & Tama, C. (1995). Preservice teacher education using flexible, thematic cohorts. *Teacher Education Quarterly*, 22 (2), 29-42.

- Pinnegar, S., Mangelson, J., Reed, M. & Groves, S. (2011). Exploring preservice teachers' metaphor plotlines. *Teaching and Teacher Education*, 27, 639-647.
- Pollard, A. (2002). *Reflective Teaching*. London: Continuum.
- Qazi, W., Rawat, K. J. & Thomas, M. (2012). The role of practicum in enhancing student teachers' teaching skills. *American Journal of Scientific Research*, 44, 44-57.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14.
- Smith, R. (2000). The future of teacher education: principles and prospects. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 28(1), 7-28.
- Sumara, D. J. & Luce-Kapler, R. (1996). (Un)Becoming a teacher: negotiating identities while learning to teach. *Canadian Journal of Education*, 21, 65-83.
- 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, 487-503.
- van Driel, J. H., de Jong, O. & Verloop, N. (2002). The development of preservice chemistry teachers' pedagogical content knowledge. *Science Education*, 86, 572-590.

Ελληνόγλωσση

- Ανδρούσου, Αλ., Δαφέρμου, Χ. & Τσάφος, Β. (2011). Η εκπαίδευση εκπαιδευτικών στο ΤΕΑΠΗ του Πανεπιστημίου Αθηνών: Η προοπτική του αναστοχαζόμενου εκπαιδευτικού στο πλαίσιο διασύνδεσης της παιδαγωγικής θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη. Στο Β. Οικονομίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και Ερευνητικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο.
- Αντωνίου, Χρ. (2002). *Η Εκπαίδευση των Ελλήνων Δασκάλων (1828-2000)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αυγητίδου, Σ. (2007). Ο στοχαστικο-κριτικός εκπαιδευτικός ως ζητούμενο στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Η συμβολή του προγράμματος της Πρακτικής Άσκησης. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 45-57.

- Βάμβουκας, Μ. (1988). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δασιού, Όλ., Ευαγγέλου, Μ., Μητροπούλου, Ελ., Μουταφίδου, Αν., & Χατζηπαναγιώτου, Π. (1995). Πρακτική άσκηση – Καταγραφή εμπειριών και απόψεων φοιτητών και φοιτητριών των Τμημάτων Π.Τ.Δ.Ε. και Φ.Π.Ψ. του Α.Π.Θ.: Δύο μελέτες περίπτωσης (case studies). *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 22, 255-282.
- Ζαχαρενάκης, Κ. (1994). Θεωρητική θεμελίωση, οργάνωση και λειτουργία της πρακτικής άσκησης των φοιτητών στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Κρήτης. Στο Γ. Φιλίππου & Μ. Καΐλα (επιμ.), *Σχολική Εμπειρία. Θεωρία και Πράξη. Οργάνωση, Πειραματισμοί, Προβληματισμοί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καΐλα, Μ. & Ανδρεαδάκης, Ν. (1994). Θεωρία και πράξη στην εκπαίδευση δασκάλων.- Στάσεις των φοιτητών του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αιγαίου απέναντι στη διδασκαλία Μαθηματικών και Ιστορίας κατά την πρακτική άσκηση. Στο Γ. Φιλίππου & Μ. Καΐλα (επιμ.), *Σχολική Εμπειρία. Θεωρία και Πράξη. Οργάνωση, Πειραματισμοί, Προβληματισμοί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κανάκης, Ι. (1996). Οι γνώμες των φοιτητών του Π.Τ.Δ.Ε. Κρήτης για την οργάνωση της σχολικής πρακτικής. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 24, 201-237.
- Κιτσαράς, Γ. (2001). *Προσχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Έκδ. του συγγ.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). 'Το πρόβλημα της σχέσης θεωρίας και πράξης στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Το παράδειγμα της σχολικής πρακτικής'. Στο Ευγ. Κουτσοβάνου, Γ. Βαγιανός, Απ. Παπαϊωάννου, Ιωάν. Γαληνέας, Βάσια Παπαδοπούλου & Μόνικα Παπά (επιμ.), *Γνώσεις, Αξίες και Δεξιότητες στη Σύγχρονη Εκπαίδευση. Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου*. Αθήνα: ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.
- Κυρίδης, Αρ., Παλαιολόγου, Ν. & Αναστασιάδου, Σ. (2005). Η πρακτική άσκηση στα προγράμματα αρχικής κατάρτισης των υποψήφιων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Ερευνητικά δεδομένα για τις απόψεις φοιτητών Παιδαγωγικών Τμημάτων σχετικά με την πρακτική τους άσκηση. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 127-143.

- Μαυροσκούφης, Δ. (2009). Η Πρακτική Άσκηση των φοιτητών και των φοιτητριών ως κοινότητα έρευνας και μάθησης. Στο Αθ. Τριλιανός & Ιγ. Καράμηνas (επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Πρακτικά του 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Αθήνα, 5-7 Δεκεμβρίου 2009*. Τόμ. Β'. Αθήνα: Ατραπός.
- Μιχαλοπούλου, Κ. (2007). Η αναστοχαστική διδασκαλία στην Προσχολική Εκπαίδευση. *Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού*, 7, 59-69.
- Μπίκος, Κ. (1998). Προβλήματα και προοπτικές των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών. *Νέα Παιδεία*, 85, 73-82.
- Μπότσογλου, Κ. (2003). Από τη θεωρία στην πράξη. Κρίσεις, διαπιστώσεις και προσδοκίες των φοιτητών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Προσχολικής Εκπαίδευσης: μελέτη μιας περίπτωσης. *Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού*. 3, 71-87.
- Ντολιοπούλου, Έλ. (2005). Απόψεις μελλοντικών νηπιαγωγών για την πρακτική τους άσκηση: Η περίπτωση του Α.Π.Θ. *Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού*, 6, 89-102.
- Οικονομίδης, Β. (2007). Οι φοιτητές κρίνουν την Πρακτική Άσκηση. Μελέτη περίπτωσης. Στο Δ. Χατζηδήμου, Κ. Μπίκος, Π. Στραβάκου & Κ. Χατζηδήμου (επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Πρακτικά του 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Θεσσαλονίκη, 24-26 Νοεμβρίου 2006*. Τόμ. Β'. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Οικονομίδης, Β. (2011). Ζητήματα σχεδιασμού και οργάνωσης της διδασκαλίας στην Πρακτική Άσκηση των φοιτητών. Στο Β. Οικονομίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και Ερευνητικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο.
- Οικονομίδης, Β. & Λιναρδάκης, Μ. (2012). Διαπροσωπικές σχέσεις στην Πρακτική Άσκηση φοιτητών. Στο Κ. Μαλαφάντης, Ν. Ανδρεαδάκης, Δ. Καραγιώργος, Γ. Μανωλίτσης, & Β. Οικονομίδης (επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα Πρακτικά του 7^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*. Αθήνα: Διάδραση. Τόμ. Β'.

- Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης (2011). *Οδηγός Σπουδών Ακαδ. Έτους 2011-2012 Ακαδ. Έτους*. Διάθεση στο www.edc.uoc.gr (Ιούνιος 2012).
- Παπαδοπούλου, Β. (1999). *Παρατήρηση Διδασκαλίας: Θεωρητικό Πλαίσιο και Εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1994). Πρακτική άσκηση των φοιτητών στα Παιδαγωγικά Τμήματα: Η μετασχηματιστική συμβολή της έρευνας. Στο Γ. Φιλίππου & Μ. Καΐλα (επιμ.), *Σχολική Εμπειρία. Θεωρία και Πράξη. Οργάνωση, Πειραματισμοί, Προβληματισμοί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σταμέλος, Γιώργος, (1999). *Τα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα. Καταβολές- Παρούσα κατάσταση-Προοπτικές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ταρατόρη, Ελ. & Κουγιουρούκη, Μ. (2001). Η προκαταρκτική διδασκαλία ως κομβικό σημείο στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Αποτελέσματα έρευνας. Στο Κ. Ουζούνης, και Α. Καραφύλλης (επιμ.), *Ο Δάσκαλος του 21^{ου} Αιώνα στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Πρακτικά Συνεδρίου*. Π.Τ.Δ.Ε.-Δ.Π.Θ. Ξάνθη: Σπανίδης.
- Τριλιανός, Αθ., Οικονομοπούλου, Ελ. & Καράμηνας, Ιγ. (2003). Εβδομαδιαία πρακτική άσκηση των φοιτητών του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών: εμπειρία και προοπτικές. Στο Ν. Ζούκης & Θ. Μητάκος (επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Ηλεκτρονική Παρουσίαση των Πρακτικών του 3^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Αθήνα 7-10 Νοεμβρίου 2002*. Ανάκτηση Μάρτιος 2009 από: http://www.pee.gr/e27_11_03/sin_ath/mer_c_th_en_iii/trilianos.htm
- Τσιάκαλος, Γ. (1986). Σύζευξη θεωρίας και πράξης στα Παιδαγωγικά Τμήματα. Στο Μ. Ηλιού (επιμ.), *Προσχολική Αγωγή και Κατάρτιση Νηπιαγωγών. Πρακτικά Παιδαγωγικού Συμποσίου*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Φιλίππου, Γιώργος & Καΐλα, Μαρία (επιμ.), (1994). *Σχολική Εμπειρία. Θεωρία και Πράξη. Οργάνωση, Πειραματισμοί, Προβληματισμοί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χανιωτάκης, Ν. (2011). Η Πρακτική Άσκηση υποψήφιων εκπαιδευτικών: Αντιλήψεις των δασκάλων των σχολείων άσκησης. Στο Β. Οικονομίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο.

Χατζηδήμου, Δ. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Θέσεις, Αντιθέσεις και Προβληματισμοί*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

Χρυσafiίδης, Κ. (1994). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού της πράξης στις πρακτικές ασκήσεις των φοιτητών. Στο Γ. Φιλίππου & Μ. Καίλα, (επιμ.), *Σχολική Εμπειρία. Θεωρία και Πράξη. Οργάνωση, Πειραματισμοί, Προβληματισμοί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

*** Στοιχεία συγγραφέων**

Μαρία Αμπαρτζάκη, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΠΤΠΕ Πανεπιστημίου Κρήτης

email: mabarjaki@edc.uoc.gr

Βασίλειος Οικονομίδης, Επίκουρος Καθηγητής, ΠΤΠΕ Πανεπιστημίου Κρήτης

email: vasoikon@yahoo.com.

Ελισσάβητ Χλαπάνα, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Κρήτης, ΕΤΕΠ ΠΤΠΕ Πανεπιστημίου Κρήτης

email: exlapana@edc.uoc.gr

Αντιλήψεις, προσδοκίες και μετατοπίσεις των τριτοετών φοιτητριών/ών του ΤΕΑΠΗ σε σχέση με την Πρακτική τους Άσκηση: εστιάζοντας στα δεδομένα μιας ακαδημαϊκής χρονιάς

Χαρά Κορτέση-Δαφέρμου, Μαρία Σφυρόερα, Λία Τσερμίδου,
Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία,
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών*

Abstract

Third-year students' perceptions and expectations about their Practicum and possible changes according to the data of an academic year

Chara Cortessis-Dafermou, Maria Sfyroera, Lia Tsermidou

Teacher education and especially models of practicum have been the object of many studies. Although many of these models have focused on reflective thinking, which assumes making links between theory and practice, students very often hold a dichotomic understanding of the relationship between theory and practice; they believe that theory is useful only if it results in technical knowledge and educational tools; adopt the model of “theory application”, think that practical training must be a form of apprenticeship, tend to imitate their mentors and evaluate their experience as the best way to develop professional knowledge and skills. Given that the Department of Educational Sciences for Preschool Age, practicum follows the reflective model, which is based on continuing interaction between theory, practice and reflective thinking, the study aims to contribute to this discussion by examining third-year students' perceptions, beliefs and expectations about their practicum training but also the possible changes in the way they understand the relation between theory and practice. The research was conducted in the beginning and at the end of the academic year 2009-10 and is based on a written questionnaire and on some interviews with a focus group. The data analysis shows us that students seem to recognize that theoretical knowledge is important if they are to understand classroom context and to plan and carry out their own activities; in short, they tend to realize that theory and practice form an undivided whole. Nevertheless, despite the shift in their expectations and beliefs, we still find in our data some elements that show a dichotomic conception of theory-practice relationship.

Εισαγωγή

Σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών

Η εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών πραγματοποιείται πλέον στην Ελλάδα και άλλες χώρες του κόσμου σε Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα, ο τρόπος ωστόσο με τον οποίο αυτή συγκροτείται θέτει ερωτήματα που έχουν αποτελέσει

αντικείμενο πολλών ερευνών διεθνώς (Rodriguez, 1993· Nettle, 1998· Tillema, 2000· Korthagen & Kessels, 1999· Korthagen, 2001 στο Laursen, 2007· White, 2007· Hascher, Cocard & Moser, 2007). Βασική παράμετρο της συγκρότησης της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών αποτελεί η προσέγγιση της Πρακτικής Άσκησης (από εδώ και πέρα θα συντομογραφείται ως Π.Α.), που σχετίζεται με θεωρητικές/επιστημολογικές επιλογές και βρίσκεται στο κέντρο μιας μεγάλης συζήτησης, η οποία εστιάζεται κυρίως στη σχέση ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη.

Αν και πολλά προγράμματα σπουδών παρέμεναν μέχρι και πρόσφατα στραμμένα στο μοντέλο «εφαρμογή της θεωρίας στην πράξη», σταδιακά καταγράφονται μετατοπίσεις προς περισσότερο αναστοχαστικά μοντέλα (Korthagen & Kessels, 1999), στο πλαίσιο των οποίων η πρακτική αντιμετωπίζεται ως επαγγελματική ανάπτυξη και η θεωρία δεν «εφαρμόζεται», αλλά αξιοποιείται για ανάλυση και αναστοχασμό πάνω στην ίδια τη δραστηριότητα (Laursen, 2007). Με άλλα λόγια, η Πρακτική Άσκηση των φοιτητών και φοιτητριών δεν εξαντλείται, σύμφωνα με τα αναστοχαστικά μοντέλα, στην εκμάθηση και εφαρμογή αποτελεσματικών τεχνικών και καθορισμένων διαδικασιών που προέρχονται από μία θεωρία που αντιμετωπίζεται ως «εργαλειακή» (Laursen, 2007), αλλά εκλαμβάνεται ως ένα αυθεντικό πεδίο στοχασμού (Schön, 1983). Άλλα μοντέλα επιμένουν στη συνεχή αλληλεπίδραση ανάμεσα στη θεωρία, την πρακτική και τον αναστοχασμό (Hill, 2000), άλλα υιοθετούν αυτό που ονομάζεται «ρεαλιστική προσέγγιση» και παρέχουν στους φοιτητές/τριες εναλλακτικές προσεγγίσεις εφαρμόσιμες στην εκπαιδευτική πράξη, οι οποίες μπορούν να εμπνεύσουν νέους τρόπους σκέψης σχετικά με τη διδασκαλία (Korthagen & Kessels, 1999).

Παρά τη στροφή πολλών προγραμμάτων σπουδών στις αναστοχαστικές διαδικασίες, ερωτήματα τίθενται για τον τρόπο με τον οποίο η προσέγγιση αυτή μπορεί να εφαρμοστεί ώστε να είναι αποτελεσματική (Joram & Gabriele, 1998· Nettle, 1998· Korthagen & Kessels, 1999· Tillema, 2000· Hascher, Cocard & Moser, 2007). Η αποτελεσματικότητα, βέβαια, στην περίπτωση των αναστοχαστικών μοντέλων, δεν αποτιμάται με βάση την «επιτυχή» διεκπεραίωση μιας εκπαιδευτικής

παρέμβασης, αλλά κυρίως με βάση τις ενδεχόμενες μετακινήσεις στις αντιλήψεις¹² των μελλοντικών εκπαιδευτικών για τη μάθηση και τη διδασκαλία, αλλά και με βάση την ικανότητά τους να στοχάζονται κριτικά πάνω στην εκπαιδευτική πράξη.

Παράγοντες όπως το είδος και το περιεχόμενο των μαθημάτων που περιλαμβάνονται στα προγράμματα σπουδών (Rodriguez, 1993), η χρονική στιγμή κατά την οποία επιχειρείται η ανάπτυξη αναστοχαστικών διαδικασιών (πριν ή μετά την «βύθιση» στην εκπαιδευτική πράξη) (Tillema, 2000) ή ο ρόλος των μεντόρων και των εποπτών κατά την Πρακτική Άσκηση (Nettle, 1998· Hascher, Cocard & Moser, 2007· Keogh, Dole & Hudson, 2006), προφανώς επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της αναστοχαστικής προσέγγισης, αλλά δεν ερμηνεύουν πλήρως τους λόγους της συχνής (σε βραχυπρόθεσμο ή μακροπρόθεσμο επίπεδο) αποτυχίας της.

Σημαντικός παράγοντας αυτής της αποτυχίας φαίνεται ότι αποτελούν οι πεποιθήσεις των φοιτητριών και φοιτητών για τη διδασκαλία και τη μάθηση, οι οποίες λειτουργούν ως φίλτρα μέσα από τα οποία προσλαμβάνουν τα όσα διδάσκονται (Joram & Gabriele, 1998), καθώς και ο τρόπος με τον οποίο κατανοούν τη σχέση της θεωρίας με την πράξη. Κατά συνέπεια, η σημασία που δίνεται σε αυτές τις προϋπάρχουσες πεποιθήσεις κατά την προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών και ο τρόπος (συγκρουσιακός ή ήπιος) επεξεργασίας τους φαίνεται να επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσής τους και να συμβάλουν ή όχι στην αλλαγή τους (Rodriguez, 1993· Nettle, 1998· Joram & Gabriele, 1998· Tillema, 2000· Hascher, Cocard & Moser, 2007· Laursen, 2007). Οι πεποιθήσεις αυτές, που δεν είναι ανεξάρτητες από τις βιωμένες εμπειρίες τους ως μαθητών/τριών, διαμορφώνουν προφανώς και τις προσδοκίες τους από την Πρακτική Άσκηση κατά την προετοιμασία τους ως μελλοντικών εκπαιδευτικών.

¹² Χρησιμοποιούμε τον όρο «αντιλήψεις» στις περιπτώσεις που θεωρούμε ότι αυτές συνεπάγονται περισσότερο νοητική επεξεργασία (Φιλίππου & Χρίστου, 2001), ενώ τον όρο «πεποιθήσεις», εκεί που οι αντιλήψεις φαίνεται να συνδέονται ισχυρότερα με τα βιώματα (McLeod, 1992· Pajares, 1992). Ωστόσο, οι όροι δεν διαχωρίζονται απολύτως και με σαφήνεια και συμβαίνει κάποιες φορές να χρησιμοποιούνται ο ένας αντί του άλλου.

Με βάση τα πορίσματα πολλών σχετικών ερευνών (Joram & Gabriele, 1998· Nettle, 1998· Korthagen & Kessels, 1999· Tillema, 2000· Hascher, Cocard & Moser, 2007) οι φοιτητές και φοιτήτριες συχνά έχουν μια διχοτομική αντίληψη για τη θεωρία και την πράξη, βρίσκονται κοντά στο μοντέλο «εφαρμογής της θεωρίας», θεωρούν ότι η θεωρητική εκπαίδευση έχει νόημα μόνο αν οδηγεί σε τεχνικές και εργαλεία που τους επιτρέπουν να διαχειριστούν την τάξη τους, επιθυμούν τα μαθήματά τους να βρίσκονται ως προς το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία κοντά στις πρακτικές που εφαρμόζονται στο σχολείο, πιστεύουν ότι το πιο σημαντικό για την εκπαίδευσή τους είναι το γνωστικό περιεχόμενο των μαθημάτων που έχουν να αντιμετωπίσουν στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος σπουδών, αντιλαμβάνονται την πρακτική ως μαθητεία, μιμούνται τους μέντορές τους και αξιολογούν την εμπειρία, όποια κι αν είναι αυτή, ως τον καλύτερο τρόπο για να αποκτήσουν επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες, όπως φαίνεται από τις χαρακτηριστικές φράσεις που ακολουθούν:

«Στη διάρκεια μιας μέρας έμαθα περισσότερα από ότι σε ένα εξάμηνο στο Πανεπιστήμιο».

«Έχνα τη θεωρία, το παν είναι η πρακτική», (Hascher, Cocard & Moser, 2007).

Ενώ λοιπόν τα προγράμματα των πανεπιστημιακών τους σπουδών προσανατολίζονται στην εκπαίδευση στον αναστοχασμό, όπως καταγράφεται στο πλαίσιο των παραπάνω μελετών, οι φοιτητές και φοιτήτριες επιθυμούν να εκπαιδευτούν στο πώς θα διδάξουν. Όπως ήδη αναφέραμε, αυτό που προκύπτει από σχετικές έρευνες (Rodriguez, 1993· Tillema, 2000· Hascher, Cocard & Moser, 2007, κ.ά.) είναι ότι οι μετακινήσεις που παρατηρούνται στις πεποιθήσεις και τις στάσεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών, τόσο κατά τη διάρκεια όσο και μετά το πέρας των σπουδών τους, είναι μικρές και βραχυπρόθεσμες. Μια ενδεχόμενη ερμηνεία γι' αυτό μπορεί να είναι το γεγονός ότι αυτές δεν λαμβάνονται υπόψη και δεν αξιοποιούνται εποικοδομητικά κατά τη φάση του αναστοχασμού που επιδιώκεται στο πλαίσιο των σπουδών τους, ώστε να προκληθούν οι αντίστοιχες ρήξεις (Rodriguez, 1993).

Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Στην παραπάνω συζήτηση επιδιώκει να συμβάλει η παρούσα έρευνα, η οποία στοχεύει να καταγράψει τις προσδοκίες και τις αντιλήψεις τριτοετών φοιτητριών/ών

του ΤΕΑΠΗ σχετικά με την Πρακτική Άσκηση, αλλά και τις τυχόν μετακινήσεις τους -ως προς τις προσδοκίες και τις αντιλήψεις τους- κατά τη διάρκεια μιας ακαδημαϊκής χρονιάς (2009-2010) και να τις συσχετίσει με το αναστοχαστικό μοντέλο Π. Α. που εφαρμόζεται στο συγκεκριμένο τμήμα, προκειμένου να καταλήξει σε διαπιστώσεις που θα μπορέσουν να συμβάλουν στη βελτίωσή του. Η έρευνα αυτή αποτελεί μέρος ευρύτερης έρευνας που αφορά Στο σύνολο της Ενότητας της Π.Α., η οποία αναπτύσσεται σε 3 έτη¹³.

Βασικά ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης:

- Τι προσδοκούν να αποκομίσουν και τι θεωρούν ότι αποκομίζουν οι φοιτήτριες και οι φοιτητές από τη δεύτερη φάση της Π.Α. τους, όπως αυτή αναπτύσσεται στο πλαίσιο του 3^{ου} έτους των σπουδών;
- Τι προσδοκούν να αποκομίσουν γενικότερα από την Π.Α. τους στο πλαίσιο των σπουδών τους και πόσο αυτές τους οι προσδοκίες διαφοροποιούνται κατά τη διάρκεια του 3^{ου} έτους σπουδών;
- Τι θεωρούν σημαντικό να γνωρίζουν προκειμένου να αναλάβουν μία τάξη νηπιαγωγείου πριν και μετά την πραγματοποίηση της Π.Α. του 3^{ου} έτους;
- Σε ποιο βαθμό η δεύτερη φάση της Π.Α. τους, που αναπτύσσεται στο 3^ο έτος των σπουδών τους, συμβάλλει σε μετατοπίσεις των αντιλήψεών τους ως προς τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τη σχέση ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη;

Η οργάνωση της Πρακτικής Άσκησης στο 3^ο έτος στο ΤΕΑΠΗ

¹³ Βρίσκεται σε εξέλιξη έρευνα που αναπτύσσεται από τους Ανδρούσου Α., Δαφέρμου Χ., Σφυρόρα Μ., Τσάφο Β., η οποία επιχειρεί να παρακολουθήσει την εξέλιξη των φοιτητριών/ών στο πλαίσιο της Πρακτικής τους Άσκησης κατά τη διάρκεια των τριών ακαδημαϊκών ετών. Ξεκίνησε κατά το περσινό ακαδημαϊκό έτος 2011-2012 εστιάζοντας στις φοιτήτριες και τους φοιτητές του 2^{ου} έτους, συνεχίζεται κατά το τρέχον ακαδημαϊκό έτος 2012-2013 με εστίαση στις ίδιες φοιτήτριες και στους φοιτητές που είναι τριτοετείς, και πρόθεση είναι να συνεχιστεί και κατά το επόμενο ακαδημαϊκό έτος που θα είναι το 4^ο έτος των σπουδών τους, σε συνεργασία με συναδέλφους που έχουν την ευθύνη της Πρακτικής Άσκησης αυτής της τελευταίας χρονιάς.

Μετά από την πρώτη φάση της Π.Α. στο 2^ο έτος, η οποία έχει στόχο να εξοικειώσει τις φοιτήτριες και τους φοιτητές με την αξιοποίηση της παρατήρησης και της καταγραφής για την ανάλυση και την κατανόηση του πλαισίου της τάξης, η Π.Α. του 3^{ου} έτους αποσκοπεί στην κατανόηση της σημασίας της θεωρητικής γνώσης για την ανάλυση, την ερμηνεία, αλλά και την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής πράξης¹⁴. Σε αυτή την προοπτική οι φοιτήτριες και οι φοιτητές παρακολουθούν εισηγήσεις¹⁵, πραγματοποιούν συμμετοχικές παρατηρήσεις και αναλαμβάνουν σταδιακά εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σε τάξεις Νηπιαγωγείων¹⁶, ενώ παράλληλα συμμετέχουν σε συναντήσεις εποπτείας με συνεργάτιδες εκπαιδευτικούς, στις οποίες συζητούνται οι καταγραφές και οι εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί τους, αλλά και οι αναλύσεις που επιχειρούν στηριζόμενες και στηριζόμενοι στη θεωρία¹⁷. Οι συναντήσεις εποπτείας

¹⁴ Όσα αναφέρονται εδώ αφορούν στο ακαδημαϊκό έτος 2009-2010, κατά το οποίο έχουν αντληθεί τα στοιχεία που αξιοποιούνται στην παρούσα μελέτη. Έκτοτε έχουν πραγματοποιηθεί σημαντικές αλλαγές στο οργανωτικό σχήμα και σε επιμέρους εστιάσεις της Π.Α. του 3^{ου} έτους, διατηρούνται ωστόσο οι ίδιες βασικές επιδιώξεις.

¹⁵ Εκτός από τις εισηγήσεις που πραγματοποιούνται από τις υπεύθυνες των μαθημάτων που υποστηρίζουν την Π.Α. του 3^{ου} έτους, προκειμένου να αντιληφθούν οι φοιτήτριες/ές τη σύνδεση των θεωρητικών μαθημάτων τους με την εκπαιδευτική πραγματικότητα, διδάσκοντες άλλων γνωστικών αντικειμένων (Ψυχολογίας, Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης κ.λπ.) πραγματοποιούν επίσης εισηγήσεις ως προσκεκλημένοι ομιλητές στο πλαίσιο των παραπάνω μαθημάτων, οι οποίες καταλήγουν σε συγκεκριμένους άξονες παρατήρησης. Με βάση τους άξονες αυτούς οι φοιτήτριες/ές καλούνται να παρατηρήσουν την πραγματικότητα της τάξης, π.χ. το παιχνίδι των παιδιών, την κατασκευή του κοινωνικού φύλου, τις κοινωνικές ανισότητες και τη διαχείρισή τους στη σχολική τάξη κ.λπ.

¹⁶ Οι διδακτικές παρεμβάσεις των φοιτητριών/ών κατά την ακαδημαϊκή χρονιά της έρευνας ξεκινούν στο τέλος του Ε' εξαμήνου και αναπτύσσονται με περισσότερο συστηματικό τρόπο στο ΣΤ' εξάμηνο. Τόσο στο Ε' όσο και στο Στ' εξάμηνο, οι φοιτήτριες/ές βρίσκονται μία φορά την εβδομάδα στο νηπιαγωγείο και παραμένουν καθ' όλη τη διάρκεια του πρωινού προγράμματος.

¹⁷ Οι συνεργάτιδες αποσπασμένες εκπαιδευτικοί που εποπτεύουν την Π.Α. των φοιτητριών/ών, είναι όλες κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος και κατά συνέπεια έχουν συμμετάσχει οι ίδιες σε ερευνητικές διαδικασίες. Για αποτελεσματικότερη δουλειά στις συναντήσεις εποπτείας, οι αποσπασμένες εκπαιδευτικοί παρακολουθούν τα μαθήματα και συνεργάζονται συστηματικά με τις διδάσκουσες.

πραγματοποιούνται με μικρές ομάδες, έτσι ώστε να δίνεται η δυνατότητα από κοινού επεξεργασίας όσων καταθέτουν, αρχικά όσον αφορά στις συμμετοχικές παρατηρήσεις τους στην τάξη και στη συνέχεια όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς τους σχεδιασμούς και τις διδακτικές τους παρεμβάσεις. Επιπλέον, δεδομένου ότι οι φοιτήτριες και οι φοιτητές καταθέτουν ανά εβδομάδα τα δελτία με τις καταγραφές και τους σχολιασμούς τους, δίνεται η δυνατότητα οι σκέψεις και οι προβληματισμοί τους να συζητιούνται και στο πλαίσιο του μαθήματος.

Όπως προκύπτει από όσα αναφέρονται παραπάνω, το αναστοχαστικό μοντέλο Π.Α. που αξιοποιείται στο συγκεκριμένο παιδαγωγικό τμήμα ακολουθεί τη λογική της συνεχούς αλληλεπίδρασης ανάμεσα στη θεωρία, την πρακτική και τον αναστοχασμό (Hill, 2000) και φιλοδοξεί να ενισχύσει την προοπτική του εκπαιδευτικού-ερευνητή, του εκπαιδευτικού «διευρυμένου επαγγελματία», σύμφωνα με το νόημα που αποδίδει σε αυτόν τον όρο ο Hoyle (1980 στο Day, 2003). Σε αυτό το πλαίσιο η θεωρία δεν νοείται ως εργαλειακή, υποστηρίζει την πρακτική σε επίπεδο σχεδιασμού, αλλά παράλληλα αξιοποιείται για την ανάλυση και την ερμηνεία της εκπαιδευτικής πράξης. Οι φοιτήτριες και οι φοιτητές προτρέπονται να εμβαθύνουν στις θεωρητικές τους γνώσεις και να αναστοχαστούν, κατανοώντας σε μεγαλύτερο βάθος την πρακτική τους, ώστε να σταθούν ερευνητικά απέναντι σε αυτή και να προσανατολιστούν στην εξέλιξή της (Day, 2003).

Ένα επιπλέον χαρακτηριστικό της όλης διαδικασίας είναι ότι οι φοιτήτριες και οι φοιτητές λειτουργούν σε ομάδες (3-5 μελών) και, όπως ήδη αναφέρθηκε, αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και με τις επόπτριες, τόσο κατά την προετοιμασία του σχεδιασμού και την αξιοποίησή του στην τάξη, όσο και κατά τη φάση του αναστοχασμού, διαμορφώνοντας έτσι εν δυνάμει «μικρές επαγγελματικές κοινότητες μάθησης», οι οποίες με βάση τη βιβλιογραφία συμβάλουν ιδιαίτερα στην επαγγελματική ανάπτυξη, δεδομένου ότι οδηγούν σε αυξημένες απαιτήσεις αναστοχασμού στο πλαίσιο διαλόγου και ανταλλαγών στην ομάδα (Sim, 2006· Le Cornu & Ewing, 2008). Επιπλέον, οι φοιτήτριες και οι φοιτητές στο πλαίσιο της μικρής ομάδας μοιράζονται μεταξύ τους γεγονότα που θεωρούν σημαντικά και επιχειρούν να τα αναλύσουν, μοιράζονται συναισθήματα, αξίες και αντιλήψεις, αφηγούνται ιστορίες, εκφράζουν προσωπικές απόψεις και συν-οικοδομούν γνώσεις και δεξιότητες στην προοπτική περαιτέρω ενεργοποίησης, ενεργού συμμετοχής και ενδυνάμωσης. Αυτός ο τρόπος δουλειάς τους, ανεξάρτητα από το αν θα

εγκαταλειφθεί ή όχι μετά το πέρας των σπουδών τους, μοιάζει να συγκεντρώνει πολλά από τα χαρακτηριστικά των «επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης», όπως αυτά προσδιορίζονται από τους Mc Millan και Chavis (1986).

Συνοπτικά, όπως προκύπτει από τα παραπάνω, βασικός στόχος του υιοθετούμενου «μοντέλου» Π.Α., είναι να συνειδητοποιήσουν οι φοιτήτριες και οι φοιτητές τη σημασία της θεωρητικής γνώσης, που αποκτούν στο πλαίσιο των μαθημάτων του Προγράμματος Σπουδών, για την κατανόηση και την ερμηνεία των εκπαιδευτικών καταστάσεων και για την ανατροφοδότηση της διδακτικής πράξης. Αυτή η συσχέτιση θεωρίας και πράξης, που συστηματικά επιχειρείται στο πλαίσιο των μαθημάτων, επιδιώκεται να συνδέεται με την ατομική ή ομαδική διαδικασία αναστοχασμού, γι αυτό και η ανάλυση-σχολιασμός των καταγραφών των φοιτητών και φοιτητριών, που προέρχονται από παρατήρηση ή από αυτοπαρατήρηση, ζητάται κάθε φορά να τεκμηριώνεται θεωρητικά. Με άλλα λόγια, στόχος είναι οι προσωπικές ερμηνείες και ο αναστοχασμός να κινούνται προοδευτικά από τη διαισθητική γνώμη προς τη θεωρητικά τεκμηριωμένη θέση.

Η περιγραφή της έρευνας

Προκειμένου να διερευνήσουμε τις προσδοκίες και τις αντιλήψεις των φοιτητριών/ών σε σχέση με την Πρακτική Άσκηση και τις ενδεχόμενες μετατοπίσεις τους ως προς αυτές, κατασκευάσαμε ένα ερωτηματολόγιο με ανοικτές και κλειστές ερωτήσεις¹⁸, το

¹⁸ Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στις δυο φάσεις της έρευνας είχε αντίστοιχες ερωτήσεις, συγκεκριμένα 3 ανοικτές και 10 κλειστές ερωτήσεις στην αρχική του φάση, (από τις κλειστές ερωτήσεις οι πέντε τελευταίες αφορούν στοιχεία που συνδέονται με το προφίλ των συμμετεχόντων), ενώ στην τελευταία φάση προστέθηκαν δύο επιπλέον ανοικτές ερωτήσεις, που οι απαντήσεις σε αυτές δεν αξιοποιούνται εδώ (βλ. στο παράρτημα μόνο τις ερωτήσεις που αξιοποιήθηκαν στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης).

οποίο μοιράσαμε κατά την έναρξη του μαθήματος που υποστηρίζει την Πρακτική Άσκηση στο χειμερινό (Ε΄) εξάμηνο και κατά τη λήξη του αντίστοιχου μαθήματος στο εαρινό (ΣΤ΄) εξάμηνο¹⁹, ζητώντας από όλες τις φοιτήτριες και τους φοιτητές να το συμπληρώσουν. Προκειμένου το ερωτηματολόγιο να είναι ανώνυμο, αλλά και να μπορούμε παράλληλα να ταυτοποιήσουμε τους συμμετέχοντες στις δυο φάσεις της έρευνας, ζητήσαμε από τις φοιτήτριες και τους φοιτητές να χρησιμοποιήσουν έναν δικό τους κωδικό. Στο πρώτο μάθημα του χειμερινού εξαμήνου το συμπλήρωσαν 244 φοιτήτριες και φοιτητές και στο τελευταίο μάθημα του εαρινού εξαμήνου 178. Από τα ερωτηματολόγια που συγκεντρώσαμε μπορέσαμε να ταυτοποιήσουμε τα 128 και στην παρούσα εργασία επιλέξαμε να βασιστούμε σε αυτά, προκειμένου να διαπιστώσουμε με μεγαλύτερη ασφάλεια μετακινήσεις στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων. Παράλληλα, για περισσότερη εμβάθυνση στη συζήτηση, πραγματοποιήθηκαν στην αρχή και στο τέλος του έτους (δηλαδή στην 1^η και στη 2^η φάση της έρευνας) ομαδικές συνεντεύξεις²⁰ με ένα focus group 15 εθελοντών φοιτητριών, τις οποίες δεν θα αναλύσουμε εδώ συστηματικά, θα τις αξιοποιήσουμε όμως επικουρικά στη συζήτηση των αποτελεσμάτων.

Αποτελέσματα της έρευνας

Από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου επιλέξαμε για το παρόν άρθρο κυρίως να αναλύσουμε τρεις από τις κλειστές ερωτήσεις (ερ. 4, 5 και 6)²¹, και μία ανοιχτή ερώτηση (ερ. 1), που όλες εστιάζουν στη διερεύνηση των προσδοκιών και των αντιλήψεων των φοιτητριών/ών για την Π.Α. και γενικότερα για την εκπαίδευσή τους ως μελλοντικών εκπαιδευτικών και που οι απαντήσεις τους σε αυτές, κατά τη γνώμη μας, αποκαλύπτουν σε ένα βαθμό και τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τη σχέση ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη.

¹⁹ Οι διδάσκουσες και στα δυο εξάμηνα παραμένουν σταθερές και καθεμία αναλαμβάνει το ½ των φοιτητών και φοιτητριών του έτους.

²⁰ Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν από την ψυχολόγο Χριστίνα Φαρμάκη.

²¹ Η ανάλυση βασίζεται σε στοιχεία περιγραφικής στατιστικής.

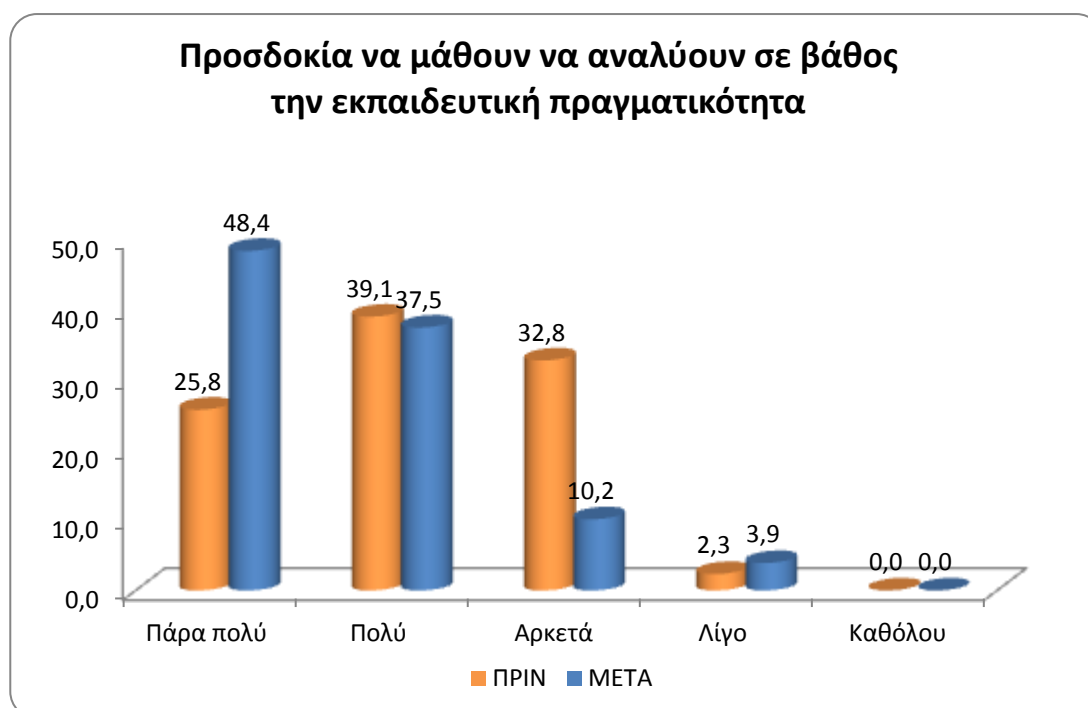
A. Κατανόηση του ρόλου της θεωρίας - η πρακτική ως επαγγελματική ανάπτυξη

Ξεκινώντας την ανάλυση από τις κλειστές ερωτήσεις, και συγκεκριμένα από την ερώτηση 4 που διερευνά τι προσδοκούν να αποκομίσουν από την Π.Α., διαπιστώνουμε, όπως φαίνεται στη συνέχεια, μικρές μετατοπίσεις από τη 1^η στη 2^η φάση της έρευνας, που δηλώνουν ίσως μια τάση «σταδιακής συνειδητοποίησης» από την πλευρά των φοιτητριών/ών του ρόλου της θεωρίας για την κατανόηση της εκπαιδευτικής πράξης.

Πιο συγκεκριμένα, οι μετατοπίσεις που καταγράφονται αφορούν στις προσδοκίες των φοιτητριών/ών για την απόκτηση νέων θεωρητικών γνώσεων που συνδέονται με την πραγματικότητα της σχολικής τάξης (επιλογή 4α) και τις προσδοκίες τους για την ανάπτυξη της ικανότητας σύνδεσης της θεωρητικής γνώσης, που προσεγγίζουν στο πλαίσιο των μαθημάτων τους, με όσα συμβαίνουν στο νηπιαγωγείο (επιλογή 4β). Ειδικότερα, οι προσδοκίες για την απόκτηση νέων θεωρητικών γνώσεων που συνδέονται με την πραγματικότητα της σχολικής τάξης, στην κατηγορία «πάρα πολύ», αυξάνονται κατά 5,5% (από το 23,4% στο 28,9%). Αντίστοιχα παρατηρείται μικρή αύξηση, κατά 1,6% (53,9% στο 55,5%) στην κατηγορία «πάρα πολύ» όσον αφορά στην προσδοκία σύνδεσης της θεωρητικής γνώσης που προσεγγίζουν στο πλαίσιο των μαθημάτων τους με όσα συμβαίνουν στο νηπιαγωγείο. Το υψηλό ποσοστό στην κατηγορία «πάρα πολύ» κατά την 1^η φάση της έρευνας σχετικά με τη συγκεκριμένη προσδοκία εκτιμάται ότι συνδέεται με όσα αποκόμισαν από την Πρακτική Άσκηση του 2^{ου} έτους. Θεωρείται ωστόσο θετικό ότι στη 2^η φάση παρατηρείται μία ακόμη -περιορισμένη έστω- μετατόπιση, που αφήνει να διαφανεί ότι, καθώς προχωρούν στις σπουδές τους, αυξάνεται ο αριθμός των φοιτητριών/τών που κατανοούν την αναγκαιότητα σύνδεσης της θεωρητικής γνώσης με την εκπαιδευτική πράξη.

Και στις δύο παραπάνω περιπτώσεις, η αύξηση των τιμών στην κατηγορία «πάρα πολύ» συνοδεύεται με την ταυτόχρονη και αντίστοιχη μείωση των τιμών στην κατηγορία «αρκετά», γεγονός που συνηγορεί υπέρ της διαπιστούμενης μετατόπισης. Επιπλέον, όταν η ερώτηση γίνεται πιο συγκεκριμένη (επιλογή 4ε «να μάθετε να αναλύετε σε βάθος την εκπαιδευτική πραγματικότητα»), η μετατόπιση προς την κατηγορία «πάρα πολύ» και η μείωση της κατηγορίας «αρκετά» είναι πολύ πιο

έντονη, όπως φαίνεται από το ιστόγραμμα που ακολουθεί. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρείται μια πολύ σημαντική αύξηση κατά 22,6% (από 25,8% στο 48,4%) στην κατηγορία «πάρα πολύ» και ταυτόχρονα παρατηρείται πολύ σημαντική μείωση κατά 22,6% (από 32,8% στο 10,2%) στην κατηγορία «αρκετά». Αυτές οι πολύ σημαντικές αλλαγές στην κατηγορία «πάρα πολύ» και «αρκετά», σε συνδυασμό με μικρές μεταβολές στις άλλες κατηγορίες, αποκαλύπτουν κατά τη γνώμη μας μετατόπιση των φοιτητριών/τών σε ό,τι αφορά στο τι προσδοκούν να αποκομίσουν στο πλαίσιο της Π.Α. τους.



Οι απαντήσεις που δηλώνουν ότι προσδοκούν να μάθουν να αναλύουν τις δικές τους εκπαιδευτικές πρακτικές (επιλογή 4θ) -που υπάρχει μόνο στο ερωτηματολόγιο της 2^{ης} φάσης- συγκεντρώνονται στο «πολύ» και στο «πάρα πολύ», γεγονός που φαίνεται επίσης να αποτυπώνει σε ένα βαθμό την κατανόηση της σημασίας των αναστοχαστικών διαδικασιών²² για την εκπαιδευτική πράξη, εφόσον στην ερώτηση

²² Στο πλαίσιο των μαθημάτων και των συναντήσεων εποπτείας, στις οποίες συμμετέχουν στο σύνολό τους οι φοιτήτριες και οι φοιτητές αναδεικνύεται η σχέση των αναστοχαστικών διαδικασιών με τη

αυτή η κατηγορία «πάρα πολύ» συγκεντρώνει το 43% των απαντήσεων και η κατηγορία «πολύ» το 34,4% των απαντήσεων. Αυτές οι απαντήσεις εναρμονίζονται με τις αντίστοιχες στην ερώτηση 6 (επιλογή 6^ε που επίσης υπάρχει μόνο στο ερωτηματολόγιο της 2^{ης} φάσης), σχετικά με το αν θεωρούν σημαντικό να γνωρίζουν να αναλύουν τις δικές τους εκπαιδευτικές πρακτικές, προκειμένου να είναι σε θέση να αναλάβουν μία τάξη. Οι απαντήσεις τους και εδώ κινούνται στην ίδια κατεύθυνση, εφόσον η κατηγορία «πάρα πολύ» συγκεντρώνει το 46,9% των απαντήσεων και η κατηγορία «πολύ» το 30,5% των απαντήσεων.

Προφανώς στα παραπάνω έχουμε να κάνουμε με απλές δηλώσεις των φοιτητών και φοιτητριών σχετικά με τις προσδοκίες τους για τη σύνδεση της θεωρίας με την εκπαιδευτική πραγματικότητα και με αναστοχαστικές διαδικασίες (σύνδεση που συχνά γίνεται ρητή στο πλαίσιο των μαθημάτων και των εποπτειών). Αν και είναι σαφές ότι μια προσδοκία, ακόμη και αν είναι επεξεργασμένη, δεν οδηγεί απαραίτητα στην οικοδόμηση μιας προσωπικής θεωρίας που θα διατηρήσουν ενδεχομένως και ως επαγγελματίες εκπαιδευτικοί, θεωρούμε ότι αυτές οι δηλώσεις αποτελούν ένα πρώτο βήμα κατανόησης της άρρηκτης σχέσης ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη.

Στις λοιπές απαντήσεις τους σχετικά με το τι θεωρούν σημαντικό, προκειμένου να είναι οι ίδιες/οι σε θέση να αναλάβουν μία τάξη νηπιαγωγείου (ερωτ. 6), αποτυπώνεται ότι στη δεύτερη φάση της έρευνας περισσότερες/οι τείνουν να θεωρούν σημαντική την προσέγγιση θεωρητικών γνώσεων. Πιο συγκεκριμένα παρατηρούμε ότι κατά 14,8% περισσότερες/οι (από 26,6% σε 41,4%) δηλώνουν ότι προκειμένου να μπορέσουν να αναλάβουν μία τάξη νηπιαγωγείου είναι πάρα πολύ σημαντικό να έχουν θεωρητικές γνώσεις για διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα (επιλογή 6α), ενώ αυξάνονται κατά 22,6% (από 25,8% σε 48,4%) όσες/οι θεωρούν «πάρα πολύ» σημαντικό να είναι σε θέση να κατανοούν την πραγματικότητα της τάξης. Στο ίδιο ερώτημα μειώνονται κατά 22,6% (από 32,8% σε 10,2%) όσες/οι εκτιμούν ως «αρκετά» σημαντική αυτή την ικανότητα (επιλογή 6β).

θεωρία καθώς επιδιώκεται σταθερά να υπάρχει σύνδεση ανάμεσα στην προσωπική αναστοχαστική σκέψη και στη θεωρητική της τεκμηρίωση.

Ενδιαφέρον έχουν, ανάμεσα στην πρώτη και τη δεύτερη φάση της έρευνας, τα συγκριτικά αποτελέσματα των επιλογών που αναφέρονται στο κατά πόσο οι φοιτήτριες και οι φοιτητές θεωρούν σημαντικό να έχουν θεωρητικές γνώσεις σχετικά με τις διαδικασίες ανάπτυξης και μάθησης του παιδιού, προκειμένου να μπορέσουν να αναλάβουν μία τάξη (επιλογή 6γ). Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι υπάρχει αύξηση στην κατηγορία «πάρα πολύ» κατά 10,1% (από 43,8% σε 53,9%), ενώ ταυτόχρονα υπάρχει μείωση κατά 14,1% (από 46,9% σε 32,8%), στην κατηγορία «πολύ» και μικρή αύξηση κατά 3,1% (από 9,4% σε 12,5%) στην κατηγορία «αρκετά». Αυτές οι μετατοπίσεις προβληματίζουν καθώς εκτιμούμε ότι επισημαίνουν κάποιες αμφιταλαντεύσεις σχετικά με τη σύνδεση της πρακτικής με τις συγκεκριμένες θεωρητικές γνώσεις.

Η -σε πρώτο τουλάχιστον επίπεδο- κατανόηση της σχέσης της θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη, που προκύπτει από τα παραπάνω ποσοτικά αποτελέσματα, γίνεται ιδιαίτερα σαφής και στα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις της δεύτερης φάσης, που ακολουθούν. Η κατανόηση της σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη αποτελούσε -τουλάχιστον για τις φοιτήτριες του focus group που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις- μια προσδοκία που μοιάζει να εκπληρώνεται, όπως φαίνεται στα παρακάτω αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις της 2^{ης} φάσης, ενώ παράλληλα το μεθοδολογικό εργαλείο της καταγραφής και του σχολιασμού μοιάζει στα μάτια κάποιων φοιτητών ως ιδιαίτερα λειτουργικό γι' αυτή τη σύνδεση.

«Η προσδοκία που υπήρχε, ήταν να μπορέσω να συνειδητοποιήσω τι εννοούμε λέγοντας ότι συνδυάζουμε την θεωρία με την πράξη και όντως αυτό έχω φτάσει σε ένα σημείο που πραγματικά το αναγνωρίζω και καταλαβαίνω ότι Α! θα παρατηρήσω κάτι και θα μπω στη διαδικασία να ανατρέξω -κάπου το έχω διαβάσει αυτό- κάπως έτσι όπως παρουσιάζεται για να το συνδυάσω. Από αυτό είμαι απόλυτα ικανοποιημένη».

«Αυτό το 'συνδυασμός θεωρίας και πράξης' επειδή ακουγόταν πάρα πολύ συχνά και εγώ δεν το καταλάβαινα, και ίσως το παπαγάλιζα, τώρα νομίζω ότι πια έχω καταλάβει».

«Στη σύνδεση θεωρίας και πράξης μας βοήθησε πάρα πολύ νομίζω και η καταγραφή που κάναμε, γιατί μπορεί, ας πούμε, όταν θα δούμε κάτι, όταν θα παρατηρήσουμε κάτι στην πράξη, εκεί στο νηπιαγωγείο, να μας έρθει κάτι από

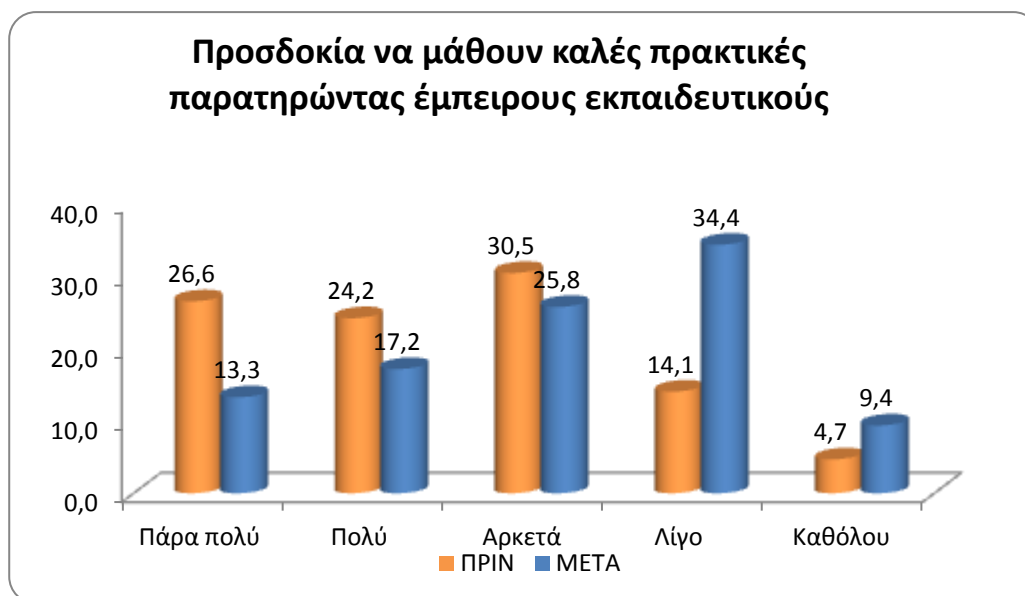
τη θεωρία, αλλά έχει άλλη, ας πούμε, δυναμική και άλλη ισχύ, όταν απλά μας έρχεται και άλλη όταν αυτό το καταγράφουμε και το ερμηνεύουμε. Δηλαδή αν και δυσκολεύτηκα, νομίζω και άλλες, σε αρκετά σημεία αυτό που λέμε να συνδέσω κατάλληλα τη θεωρία με την πράξη, δηλαδή αυτό που βλέπω να το αντιστοιχίσω με κάποια θεωρητική, ας πούμε, παραπομπή, με βοήθησε πάρα πολύ να δω κάποια πράγματα είτε επειδή διαβάζοντας, ας πούμε, θεωρία παρατηρούσα και εντόπιζα ότι αυτό το έχω δει να συμβαίνει, που μπορεί να μην το είχα αντιληφθεί πριν το διαβάσω σε τόσο μεγάλο βαθμό, ή το αντίστροφο, δηλαδή όταν το έβλεπα θυμόμουν ότι αυτό, ας πούμε, κάπου το ξέρω από τη θεωρία. Μπορεί να μην μου ερχόταν ακριβώς η λέξη αλλά θυμόμουν, ας πούμε, ότι αυτό το έχω συναντήσει».

Αν και η αναφορά στη θεωρία και στη σχέση της με την πράξη είναι σαφής στα παραπάνω αποσπάσματα, ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι αυτή η σύνδεση ενέχει στοιχεία μιας διχοτομικής αντίληψης, εφόσον εστιάζει τις περισσότερες φορές στην εφαρμογή της θεωρίας στην πράξη και πιο συγκεκριμένα στην απλή αναγνώριση στοιχείων της θεωρίας μέσα στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και όχι στην αξιοποίηση της θεωρίας για την ανάλυση και ερμηνεία κάθε εκπαιδευτικής κατάστασης και πράξης. Οι διατυπώσεις αποκαλύπτουν ότι οι φοιτήτριες/τές τείνουν να συνειδητοποιήσουν ότι η θεωρία συνδέεται με την πράξη, χωρίς όμως να έχουν εμβαθύνει στις δυνατότητες που δίνει η γνώση της θεωρίας για την ανάλυση και την ερμηνεία της εκπαιδευτικής πράξης.

B. Η πρακτική ως μαθητεία- η διδασκαλία ως τεχνική

Η όλο και μεγαλύτερη κατανόηση της σημασίας της θεωρίας προκύπτει ίσως έμμεσα και από το γεγονός ότι οι φοιτητές και φοιτήτριες μετατοπίζονται και ως προς τις προσδοκίες τους σχετικά με την έννοια της «πρακτικής ως μαθητείας», δηλαδή από το να μάθουν «καλές εκπαιδευτικές πρακτικές παρατηρώντας έμπειρους εκπαιδευτικούς» (ερ. 4γ). Παρόλο όμως που παρατηρείται αύξηση στις κατηγορίες «λίγο» (από 14,1% στο 34,4%) και «καθόλου» (από 4,7% στο 9,4%), και μείωση στις κατηγορίες «πάρα πολύ» (από 26,6% σε 13,3%), «πολύ» (από 24,2% σε 17,2%) και «αρκετά» (από 30,5% σε 25,8%), τα ποσοστά, όπως προκύπτει και από το ιστόγραμμα που ακολουθεί, αποκαλύπτουν ότι υπάρχουν και αρκετές «αντιστάσεις»,

καθώς αρκετές/οί εξακολουθούν να πιστεύουν «ότι μπορούν να μάθουν πώς να γίνουν εκπαιδευτικοί παρατηρώντας άλλους που ξέρουν», κάτι που συναντάμε και σε άλλες αντίστοιχες έρευνες (Joram & Gabriele, 1998. Hascher, Cocard & Moser, 2007).



Ακόμη δηλαδή και όταν οι φοιτήτριες και οι φοιτητές κατανοούν ότι οι πρακτικές των εκπαιδευτικών που παρατηρούν στο πλαίσιο της Π.Α. τους αποκλίνουν από τις συζητούμενες στο πλαίσιο των σπουδών τους προσεγγίσεις, η εμπειρία μοιάζει να τους φαίνεται από μόνη της τόσο σημαντική, ώστε να διατηρείται η συγκεκριμένη προσδοκία σε σχετικά υψηλά επίπεδα. Η αντίληψη που συγκροτούν για το ρόλο της θεωρίας φαντάζει περιορισμένη, καθώς, όπως ήδη συζητήθηκε, δεν φαίνεται να την αξιοποιούν για την ανάλυση και ερμηνεία των εκπαιδευτικών καταστάσεων, παρά μόνο για την αναγνώρισή τους, ενώ οι πρακτικές των παρατηρούμενων εκπαιδευτικών για αρκετές από τις φοιτήτριες και τους φοιτητές εξακολουθούν να αποτελούν «μοντέλα προς μίμηση». Αποκαλυπτικό αυτής της αντίληψης, που παραπέμπει στο διχοτομικό μοντέλο «άλλο η θεωρία και άλλο η πράξη», είναι το απόσπασμα συνέντευξης της 2^{ης} φάσης, που ακολουθεί:

«...ένιωσα προσωπικά ότι αυτά που μαθαίναμε στη θεωρία δεν εφαρμόζονταν στην πράξη, δηλαδή ότι εγώ δεν το έζησα ακριβώς, δηλαδή δεν το πολυκατάλαβα. Σα να πήγα κάπου που είναι λίγο μακριά από αυτά. Δηλαδή τα έχουν στο μυαλό τους οι εκπαιδευτικοί, μου έκανε εντύπωση γιατί τα έχουν στο μυαλό τους, αλλά αυτό που καταλήγουν να κάνουν είναι πολύ απλό και

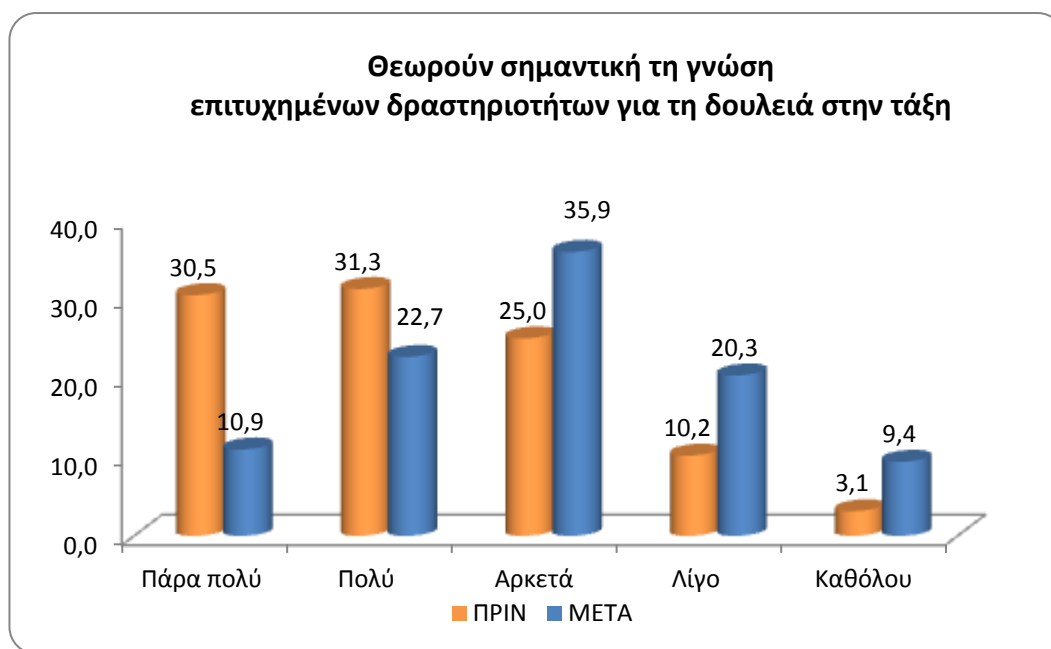
δεν είναι κι αυτό που μας ζητάνε. Γιατί τώρα που μας ζητάνε να κάνουμε παρέμβαση, σκεφτήκαμε κάτι παρόμοιο με αυτό που έκαναν οι νηπιαγωγοί και μας λέγανε “μα τι είναι αυτό” και “μην επηρεάζεστε από τις νηπιαγωγούς” και όντως είχανε δίκιο αλλά είναι σα να απομακρύνθηκα από αυτά που μαθαίνουμε όχι σα να τα έζησα στην πράξη».

Ως προς τις προσδοκίες τους σε σχέση με την ανάπτυξη της ικανότητάς τους να λαμβάνουν υπόψη το πλαίσιο της τάξης (επιλογή 4στ) για το σχεδιασμό δραστηριοτήτων, παρατηρούμε πολύ μικρές μετατοπίσεις ανάμεσα στην 1^η και τη 2^η φάση της έρευνας, γεγονός που είναι αναμενόμενο, αφού και στην πρώτη φάση της έρευνας οι κατηγορίες «πάρα πολύ» και «πολύ» συγκεντρώνουν αθροιστικά το 90% περίπου των απαντήσεων. Θα πρέπει εδώ να αναφερθεί ότι στο μάθημα δηλώνεται ρητά ότι είναι οργανωμένο με τρόπο ώστε οι φοιτήτριες και οι φοιτητές στο χειμερινό εξάμηνο να μελετήσουν το πλαίσιο της τάξης, στην οποία θα πραγματοποιήσουν διδακτικές παρεμβάσεις στο εαρινό εξάμηνο, προκειμένου να το λαβαίνουν υπόψη τους κατά το σχεδιασμό και την υλοποίησή τους. Η αναγκαιότητα της κατανόησης του πλαισίου όμως είναι επίσης μία παράμετρος που έχει συζητηθεί στο πλαίσιο του μαθήματος Π.Α. του 2^{ου} έτους.

Παρόλο λοιπόν που για τους φοιτητές και τις φοιτήτριες η θεωρία μοιάζει - με βάση τα αποτελέσματα στις επιλογές 4γ και 4στ- να είναι σημαντική για το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πράξης (εφόσον η πρακτική με βάση τα όσα απορρέουν από τις απαντήσεις των περισσότερων δεν αποτελεί μαθητεία και η κατανόηση του πλαισίου της τάξης προϋποθέτει θεωρητικές γνώσεις), οι απαντήσεις στην ερώτηση 4 (επιλογή 4ζ) σχετικά με το αν προσδοκούν να μάθουν μια σειρά από επιτυχημένες δραστηριότητες για το νηπιαγωγείο ανατρέπει εν μέρει κάποια από τα παραπάνω αποτελέσματα. Οι κατηγορίες «πολύ» και «αρκετά» μειώνονται στη 2^η φάση της έρευνας, ενώ αυξάνονται οι κατηγορίες «λίγο» και «καθόλου». Πιο συγκεκριμένα, το ποσοστό για την κατηγορία «πολύ» μειώνεται από 34,4% σε 18% και για την κατηγορία «αρκετά» από 29,7% σε 25%, ενώ το ποσοστό στην κατηγορία «λίγο» αυξάνεται από 18,8% σε 21,9%. Η μετατόπιση προς την επιλογή 4ζ είναι μεγάλη μόνο στην κατηγορία «πολύ» (μείωση 16,4%), ενώ αντίθετα στην κατηγορία «πάρα πολύ» υπάρχει μια αύξηση 8,6%, που φαίνεται εκ πρώτης όψεως να αντιφάσκει με τις απαντήσεις σε άλλα υποερωτήματα. Ενδιαφέρον θα είχε σε μίαν επόμενη έρευνα να εξετάζαμε πώς αντιλαμβάνονται οι φοιτήτριες και οι φοιτητές τις «επιτυχημένες

δραστηριότητες», ώστε να μπορέσουμε να ερμηνεύσουμε με μεγαλύτερη ασφάλεια το παραπάνω αποτέλεσμα, δεδομένου ότι δεν ξέρουμε αν η έννοια «επιτυχημένη» εστιάζει στο τελικό αποτέλεσμα της δραστηριότητας ή π.χ. στο ότι αυτή συμπεριέλαβε όλα τα παιδιά, εφόσον στηριζόταν στην κατανόηση του πλαισίου της τάξης, άρα συνδεόταν με τη θεωρία.

Σχετικά με το αν πιστεύουν ότι η γνώση «επιτυχημένων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων» είναι σημαντική προκειμένου να μπορέσει κάποιος να αναλάβει μία τάξη (επιλογή 6δ), όπως αποτυπώνεται στο ακόλουθο ιστόγραμμα, οι απαντήσεις στην κατηγορία «πάρα πολύ» στη 2^η φάση μειώνονται σημαντικά (από 30,5% σε 10,9%), στην κατηγορία «πολύ» μειώνονται αρκετά (από 31,3% στο 22,7%), ενώ αυξάνονται σημαντικά οι απαντήσεις σε όλες τις άλλες κατηγορίες: στην κατηγορία «αρκετά» υπάρχει μετατόπιση από το 25% στο 35,9%, στην κατηγορία «λίγο» από το 10,2% στο 20,3% και στην κατηγορία «καθόλου» από το 3,1% στο 9,4%).



Η μετατόπιση σε αυτό το σημείο είναι αρκετά έντονη και μας προτρέπει σε μια διαφορετική ανάγνωση των αποτελεσμάτων στην επιλογή 4ζ, που συνάδει με τους προβληματισμούς μας για το νόημα που προσδίδουν οι φοιτήτριες και οι φοιτητές στον όρο «επιτυχημένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες». Με άλλα λόγια, οι φοιτήτριες και οι φοιτητές δηλώνουν ότι δεν θεωρούν σημαντική προϋπόθεση για να αναλάβει κάποιος μια τάξη το να ξέρει «επιτυχημένες δραστηριότητες», άρα

φαίνεται να αρνούνται τη λογική των «έτοιμων προς εφαρμογή ιδεών», που δεν λαμβάνουν υπόψη το πλαίσιο της τάξης, κάτι που επίσης υποδηλώνει έμμεσα την κατανόηση της αναγκαιότητας της θεωρητικής γνώσης.

Αποτιμώντας τη χρησιμότητα της παρατήρησης στο νηπιαγωγείο χωρίς δική τους παρέμβαση (επιλογή 5α), οι φοιτήτριες/τές, βλέπουμε πως μετατοπίζονται λίγο ως προς την αξιολόγηση της παρατήρησης ως χρήσιμης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι τιμές στη 2η φάση της έρευνας αυξάνονται κατά 6-7% στις κατηγορίες «πάρα πολύ», «πολύ», παραμένουν ίδιες στην κατηγορία «αρκετά», ενώ μειώνονται στις κατηγορίες «λίγο» και «καθόλου». Μικρότερη μετατόπιση παρατηρούμε σχετικά με την συμμετοχική παρατήρηση (επιλογή 5β), δεδομένου ότι στην κατηγορία «πάρα πολύ» το ποσοστό αυξάνεται από 53,9% σε 57%, στην κατηγορία «πολύ» από 35,2% σε 35,9%, ενώ στην κατηγορία «αρκετά» μειώνεται από 10,2% σε 4,7%. Αυτό φαίνεται να σχετίζεται με το γεγονός ότι οι περισσότερες/οι φοιτήτριες/τές αποτιμούν ιδιαίτερα θετικά ήδη από την 1^η φάση της έρευνας την χρησιμότητα της συμμετοχικής παρατήρησης.

Όσον αφορά στην αξιολόγηση της χρησιμότητας πραγματοποίησης διδακτικών παρεμβάσεων σχεδιασμένων από τις/ους ίδιες/ους (επιλογή 5γ), αυτή αποτιμάται ιδιαίτερα θετικά στη 2η φάση και υπάρχει μια εντυπωσιακή αύξηση ύψους 41,4% (από 32% σε 73,4%) των απαντήσεων στην κατηγορία «πάρα πολύ», ενώ παρατηρείται μείωση στις κατηγορίες «πολύ» κατά 18,8% (από 39,1% σε 20,3%) και «αρκετά» κατά 17,9% (από 23,4% σε 5,5%) και μηδενίζεται στην κατηγορία «λίγο» (από 3,9% στο 0%).

Θα είχε βέβαια ιδιαίτερο ενδιαφέρον να διερευνηθεί σε βάθος τι θεωρούν ότι κερδίζουν από αυτές τις παρεμβάσεις για να δούμε αν αποτιμώνται θετικά περισσότερο ως απλή «εμπειρία» ή ως δυνατότητα για αναστοχασμό και σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, όπως φαίνεται στο παρακάτω απόσπασμα από τις συζητήσεις της ομάδας εστίασης κατά τη 2^η φάση της έρευνας:

«Σε σχέση με τον αναστοχασμό... Το καταλάβαμε, το εμπεδώσαμε και το θεωρώ και πάρα πολύ χρήσιμο. Δεν είναι το πιο σημαντικό αν θα πετύχει ή όχι η δραστηριότητα, αυτό που σχεδιάζω... αρκεί να καταλάβω γιατί δεν πέτυχε, να το λάβω υπόψη μου την επόμενη φορά».

Εστιάζοντας περισσότερο στις προσδοκίες και τις απολαβές τους

Παρουσιάζουμε στο τέλος την ανάλυση της ανοιχτής ερώτησης 1, καθώς θεωρούμε ότι διασαφηνίζει περισσότερο όσα ήδη αναφέρθηκαν σχετικά με τη σταδιακή κατανόηση από πλευράς των φοιτητριών και των φοιτητών της σημασίας της θεωρίας για την προσέγγιση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, αλλά και τη συμβολή της στη διαμόρφωσή της.

Στην αρχική φάση, η ερώτηση επιχειρεί να διερευνήσει τις προσδοκίες τους («τι περιμένετε να μάθετε..») και στην τελική τις απολαβές τους («τι θεωρείτε ότι μάθατε»). Κατά την ανάλυση διαπιστώνουμε αρκετές μετακινήσεις σε σχέση με το τι αξιολογούν αυθόρμητα οι φοιτητές και φοιτήτριες ως σημαντικό. Οι μετακινήσεις αυτές αφορούν κυρίως στα παρακάτω:

A. Την κατανόηση της σημασίας του πλαισίου της τάξης

Στο αρχικό ερωτηματολόγιο μόνο σε 16 απαντήσεις (το 12,5% του συνόλου) βλέπουμε αναφορά στην κατανόηση του πλαισίου της τάξης. Η αναφορά αυτή τις περισσότερες φορές ταυτίζεται με την κατανόηση κυρίως του τρόπου λειτουργίας της τάξης (περιεχόμενο γνώσης, τρόποι διδασκαλίας, εκπαιδευτικές πρακτικές κ.λπ). Στο ερωτηματολόγιο της 2^{ης} φάσης διαπιστώνονται μετατοπίσεις. Αφενός ο αριθμός των φοιτητριών/ών που αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα της γνώσης του πλαισίου της τάξης είναι σημαντικά μεγαλύτερος (59 άτομα που αντιστοιχούν στο 46,1% του συνόλου των αναλυθέντων ερωτηματολογίων) και αφετέρου, ο τρόπος κατανόησης της έννοιας του πλαισίου διαφοροποιείται. Στο 2^ο ερωτηματολόγιο βλέπουμε μια μεγάλη εστίαση στα παιδιά και στις ανάγκες τους, η ανάγνωση των οποίων αποτελεί βασική προϋπόθεση για την κινητοποίησή τους στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η μετακίνηση αυτή αποτυπώνεται και στις συνεντεύξεις της 2^{ης} φάσης, όπως φαίνεται στα αποσπάσματα που ακολουθούν:

«Κατανόησα ότι είναι σημαντικό να εστιάζουμε την προσοχή μας στο πλαίσιο της τάξης ώστε οι δραστηριότητες που σχεδιάζουμε να είναι προσαρμοσμένες στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των συγκεκριμένων παιδιών...».

«μάθαμε να σχεδιάζουμε εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των παιδιών και να λαμβάνουν υπόψη το πλαίσιο της τάξης.

Αυτό το μάθαμε σταδιακά όσο προχωρούσαν οι παρεμβάσεις και βασικά είναι το πιο σημαντικό για έναν εκπαιδευτικό».

«έμαθα να λαμβάνω υπόψη μου το πλαίσιο της τάξης προκειμένου να εμπλέξω όλους τους μαθητές στη δραστηριότητα».

«έμαθα ότι πρέπει να λαβαίνω υπόψη μου τα βιώματα και τις εμπειρίες των παιδιών προκειμένου να έχουν οι δραστηριότητες νόημα γι' αυτά».

B. Την κατανόηση της σημασίας του σχεδιασμού

Η σημασία του σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πράξης φαίνεται να αποτελεί μια από τις βασικές κατανοήσεις που δηλώνουν ότι είχαν οι φοιτήτριες και οι φοιτητές κατά τη 2^η φάση της έρευνας, καθώς έχουν ήδη πραγματοποιήσει τους δικούς τους εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς και τις διδακτικές τους παρεμβάσεις. Μεγάλος αριθμός (53, δηλαδή ποσοστό 41,4%) δηλώνουν πως έμαθαν να σχεδιάζουν δραστηριότητες ανάλογες με τις επιδιώξεις τους (*«μάθαμε να σχεδιάζουμε δραστηριότητες ανάλογα με τους στόχους που θέλαμε να επιτύχουμε»*), οι οποίες ανταποκρίνονται στο πλαίσιο της τάξης, με την έννοια ότι λαμβάνουν υπόψη τις προηγούμενες γνώσεις, τα βιώματα και τις εμπειρίες των παιδιών (*«έμαθα να σχεδιάζω δραστηριότητες λαμβάνοντας υπόψη τις προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών», «...που να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών», «...που να είναι προσαρμοσμένες στο πλαίσιο της τάξης»*). Κάποιες φοιτήτριες και κάποιοι φοιτητές αναφέρονται περισσότερο στην κατανόηση της σημασίας του σχεδιασμού (25, ποσοστό 19,5%), και ανάμεσά τους περιορισμένος αριθμός (6) αναφέρονται και στις δυσκολίες του (*«ότι απαιτείται σκληρή δουλειά για το σχεδιασμό δραστηριοτήτων»*). Παρόλο που και στην 1^η φάση της έρευνας υπάρχει σαφής η προσδοκία της ενεργού εμπλοκής των φοιτητών και φοιτητριών στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από δραστηριότητες (34, ποσοστό 26,5%), καθώς και η προσδοκία για εκμάθηση δραστηριοτήτων με ενδιαφέρον για τα παιδιά (23, ποσοστό 17,9%), αυτό που μοιάζει να διαφοροποιεί την 1^η από τη 2^η φάση της έρευνας είναι ότι η έμφαση στη 2^η φάση σχετικά με το τι αποκόμισαν, δίνεται στην κατανόηση της σημασίας του σχεδιασμού από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και όχι στην εφαρμογή-υλοποίηση δραστηριοτήτων, γεγονός που μας οδηγεί στη σκέψη ότι η συνολική εργασία που πραγματοποιείται στο πλαίσιο του

μαθήματος στο εαρινό εξάμηνο έχει θετική απήχηση στις κατανοήσεις τους. Θα μπορούσαμε επιπλέον να ισχυριστούμε ότι η σύνδεση, όπως είδαμε και παραπάνω, αυτού του σχεδιασμού με το πλαίσιο της τάξης, έμμεσα παραπέμπει στην κατανόηση της σημασίας της θεωρίας, εφόσον το πλαίσιο γίνεται κατανοητό όταν διαβάζεται μέσα από άξονες ανάλυσης που με σαφήνεια παραπέμπουν στη θεωρία. Εκείνο που μοιάζει ιδιαίτερα ενδιαφέρον είναι ότι η προσδοκία, που σχετίζεται με την εκμάθηση δραστηριοτήτων μέσω της παρατήρησης «έμπειρων εκπαιδευτικών», δεν εμφανίζεται καθόλου σαν κάτι που ικανοποιήθηκε μέσα από την Π.Α. στα ερωτηματολόγια της 2^{ης} φάσης, δηλαδή δεν γίνεται καθόλου αναφορά στην έννοια της «μαθητείας». Αντίθετα, από τις απαντήσεις των φοιτητριών/ών φαίνεται ότι ο σχεδιασμός γίνεται κατανοητός σαν κάτι που δεν μπορεί παρά να προκύψει από τις ίδιες και τη συνεργασία τους με την ομάδα τους. Κατά συνέπεια, η εμπειρία μοιάζει και στις 2 φάσεις της έρευνας σημαντική, εντούτοις παρατηρούνται μετακινήσεις ως προς το περιεχόμενο και την προσέγγισή της.

Γ. Την κατανόηση της σημασίας του αναστοχασμού

Η αυτοπαρατήρηση, η αυτοαξιολόγηση ή/και ο αναστοχασμός για την ανατροφοδότηση της διδακτικής πράξης είναι έννοιες που τις συναντάμε και στις δυο φάσεις της έρευνας με διαφορετική συχνότητα (10 φοιτήτριες, δηλαδή ποσοστό 7,8%) αναφέρονται σε αυτές στην 1^η φάση και 37 φοιτήτριες στη 2^η φάση, δηλαδή ποσοστό 28,9%). Πέρα από την αύξηση του αριθμού των φοιτητριών που αναφέρονται σε όλες ή σε κάποια από αυτές τις έννοιες, αύξηση που ενδεχομένως να προσδοκούσαμε να είναι μεγαλύτερη, εκείνο που μεταβάλλεται είναι ο πιο αναλυτικός και συγκεκριμένος τρόπος με τον οποίο στη 2^η φάση της έρευνας αναφέρονται σε αυτές:

«Μέσα από τη διαδικασία σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης των δραστηριοτήτων που προτείναμε, αλλά και της αυτοπαρατήρησης και αυτοαξιολόγησης “έμαθα να μαθαίνω”, αφού διαπίστωσα και πρακτικά πλέον ότι η εκπαιδευτική πράξη ενέχει το στοιχείο του “απρόβλεπτου”, το οποίο ως μέλλουσες εκπαιδευτικοί καλούμαστε να διαχειριστούμε. Επιπλέον,

συνειδητοποιήσα τη σημασία της προσωπικής έρευνας πριν και μετά την παρέμβαση...».

«Έμαθα να εστιάζω κατά τις παρεμβάσεις μας σε σημαντικά γεγονότα πάνω στα οποία να αναστοχάζομαι».

«Αυτά που έμαθα ήταν: αυτοπαρατήρηση, αυτοκριτική, αναστοχασμός».

Μοιάζει σαν οι συγκεκριμένες έννοιες να έχουν αποκτήσει πιο συγκεκριμένο περιεχόμενο και ο αναστοχασμός να αρχίζει να αντιμετωπίζεται ως βασική συνιστώσα της εργασίας του εκπαιδευτικού.

Δ. Τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη

Οι αναφορές στην κατανόηση της σχέσης της θεωρίας με την πράξη δεν διαφοροποιούνται ποσοτικά στις 2 φάσεις της έρευνας (περίπου 30 αναφορές σε κάθε φάση). Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι και στις δυο φάσεις αυτή η σύνδεση ενέχει στοιχεία μιας διχοτομικής αντίληψης, εφόσον εστιάζει τις περισσότερες φορές στην εφαρμογή της θεωρίας στην πράξη:

«να συνδέσω τις θεωρητικές γνώσεις με την εφαρμογή τους στο νηπιαγωγείο».

«να δω διάφορες θεωρητικές γνώσεις να γίνονται πράξη».

«να εφαρμόσω άμεσα θεωρητικές γνώσεις».

«πώς να αρχίζω να εφαρμόζω στην πράξη όσα έχω μάθει στη θεωρία» (1^η φάση).

«τις θεωρητικές γνώσεις μπόρεσα και τις εφάρμοσα στην πράξη».

«μπόρεσα να εφαρμόσω θεωρητικές γνώσεις, ώστε η οργάνωση δραστηριοτήτων να βασίζεται στις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις» (2^η φάση).

Παρά τις αναφορές στη διαδικασία του αναστοχασμού, ο οποίος βασίζεται στη θεωρία, μέσα από το λόγο των φοιτητριών, τόσο στην 1η όσο και στη 2^η φάση της έρευνας, προβάλλει το μοντέλο της «εφαρμογής της θεωρίας στην πράξη» και αναδεικνύεται κατά τη γνώμη μας ότι δεν μετακινούνται ρητά προς το μοντέλο

αξιοποίησης της θεωρίας τόσο για το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πράξης, όσο και για την ανάλυσή της.

E. Τη σημασία των καταγραφών και της ανάλυσής τους

Στις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο της 2^{ης} φάσης, ένας μικρός αριθμός φοιτητριών/ών αναφέρονται στην κατανόηση της σημασίας των καταγραφών για τη μελέτη και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας:

«Κατανόησα τη σημασία των καταγραφών προκειμένου να αξιολογήσω μια εκπαιδευτική παρέμβαση».

«Οι παρατηρήσεις και οι καταγραφές μάς βοήθησαν να δοκιμάζουμε στην τάξη καινούργια πράγματα και να ερμηνεύουμε πώς λειτουργούν στο συγκεκριμένο πλαίσιο».

«Μέσα από την αυτοπαρατήρηση, τις καταγραφές και την ανάλυσή τους συνειδητοποίησα τις ελλείψεις μου».

«Μέσα από τις καταγραφές και τη μελέτη τους για τη συνέχεια των παρεμβάσεων συνειδητοποίησα ότι η εκπαιδευτική διαδικασία είναι μια συνεχής διαδικασία προσωπικής αναζήτησης».

Οι οι φοιτήτριες και οι φοιτητές που αναφέρονται σε αυτήν την παράμετρο ήταν λίγες, την καταχωρούμε ωστόσο καθώς αποτυπώνεται σ' αυτήν κατά τη γνώμη μας η προοπτική του εκπαιδευτικού ερευνητή.

Συμπεράσματα

Συνολικά, από αυτή την πρώτη προσέγγιση των προσδοκιών, των αντιλήψεων και των μετατοπίσεων των φοιτητών και φοιτητριών, τείνουμε να οδηγηθούμε σε συμπεράσματα, που γενικά επιβεβαιώνουν τα ευρήματα ερευνών που έχουν προηγηθεί και διαπιστώνουν ότι οι μετακινήσεις των αντιλήψεων των φοιτητών και

φοιτητριών στο πλαίσιο των σπουδών τους, παρά τον προσανατολισμό των προγραμμάτων σπουδών στην εκπαίδευση στον αναστοχασμό φαίνεται να παραμένουν σχετικά επιφανειακές (Rodriguez, 1993· Tillema, 2000· Hascher, Cocard & Moser, 2007 κ.ά.).

Αρχικά θεωρούμε ότι θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε πως σε επίπεδο «δηλώσεων» οι φοιτήτριες και οι φοιτητές δείχνουν να αντιλαμβάνονται τη μεγάλη σημασία της θεωρητικής γνώσης για την κατανόηση του πλαισίου της τάξης γενικότερα, αλλά και για το σχεδιασμό και την ανάπτυξη των δικών τους παρεμβάσεων και τείνουν να αντιμετωπίζουν το δίπτυχο θεωρία-πράξη σαν κάτι ενιαίο, ωστόσο στις απαντήσεις τους κάποιες φορές εξακολουθούν να ανιχνεύονται στοιχεία που παραπέμπουν στο διχοτομικό μοντέλο της αντίληψης «άλλο η θεωρία και άλλο η πράξη». Σε επίπεδο ποσοστών, στη 2^η φάση της έρευνας οι μετατοπίσεις τους προς τη συνειδητοποίηση της σχέσης της θεωρίας με την πράξη και την κατανόηση της αναγκαιότητας της θεωρητικής γνώσης για την ανάλυση ή/και τη διαμόρφωση κάθε εκπαιδευτικής πραγματικότητας, μοιάζουν σημαντικές. Ωστόσο, όπως διαφάνηκε σε όσα ήδη συζητήθηκαν, οι απαντήσεις τους, μαζί με τις μετατοπίσεις αποκαλύπτουν και αντιστάσεις που ενδέχεται να οφείλονται σε παγιωμένες πεποιθήσεις σχετικά με ζητήματα λειτουργίας της τάξης του νηπιαγωγείου και το ρόλο του εκπαιδευτικού, σε αυτά που παρατηρούν σε τάξεις νηπιαγωγείου στο πλαίσιο των μαθημάτων τους ή/και στον τρόπο συγκρότησης των μαθημάτων στο Πανεπιστήμιο, ακόμη και αυτών που συνδέονται με την Π.Α. Επιπλέον, το γεγονός ότι στην προσχολική εκπαίδευση δεν υπάρχει δομημένη και προκαθορισμένη ύλη, ενδεχομένως αυξάνει την ανασφάλειά τους και συνακόλουθα την επιθυμία τους να στηριχτούν σε «έτοιμες ιδέες» και «πρακτικές». Ωστόσο, όπως αναφέρθηκε ήδη, το νόημα και το περιεχόμενο που οι φοιτήτριες και οι φοιτητές αποδίδουν στον όρο «επιτυχημένες δραστηριότητες», που φάνηκε στις απαντήσεις τους ότι προσδοκούν να μάθουν να εφαρμόζουν στο πλαίσιο της Π.Α., θεωρούμε ότι δεν καθίσταται απόλυτα σαφές στα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν στο πλαίσιο αυτής της μελέτης. Θα είχε ενδιαφέρον να διερευνηθεί περισσότερο αν στις «επιτυχημένες δραστηριότητες», όπως τις αντιλαμβάνονται, συμπεριλαμβάνονται η κατανόηση του πλαισίου της τάξης και η ανάπτυξη αναστοχαστικών διαδικασιών ή θεωρούν ότι οι δραστηριότητες μπορούν να μεταφερθούν από το ένα πλαίσιο στο

άλλο και το «επιτυχημένες» αναφέρεται στη δραστηριότητα καθεαυτή και στην εμπειρία που κατακτά ο εκπαιδευτικός με το χρόνο.

Επιπλέον, θεωρούμε ότι από την παρούσα έρευνα προκύπτουν και άλλα ερωτήματα προς διερεύνηση, όπως:

α) ο ρόλος της εποπτείας στην εξέλιξη των κατανοήσεών τους και στην ανάπτυξη αναστοχαστικών διαδικασιών, δεδομένου ότι αυτή πραγματοποιείται σχεδόν για το σύνολο των ομάδων των φοιτητριών και φοιτητών από επαγγελματίες εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακές σπουδές που συνεργάζονται συστηματικά με τις διδάσκουσες, αλλά όχι από τις ίδιες τις διδάσκουσες,

β) ο βαθμός ανάπτυξης «κοινοτήτων μάθησης» -καθώς και η διερεύνηση των παραμέτρων που ισχυροποιούν αυτήν την ανάπτυξη- στην προοπτική της οικοδόμησης επαγγελματικής ταυτότητας «διερυμένου επαγγελματία» που «ενδιαφέρεται να τοποθετεί τη διδασκαλία του μέσα στην τάξη σε ένα ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο, να συγκρίνει το έργο του με το έργο άλλων εκπαιδευτικών, να αξιολογεί συστηματικά τη δουλειά του και να συνεργάζεται με άλλους εκπαιδευτικούς, ενδιαφέρεται για τη θεωρία και τις σύγχρονες εξελίξεις στην εκπαίδευση, διαβάζει βιβλία, θεωρεί ότι η διδασκαλία επιδέχεται βελτιώσεων στη βάση της έρευνας» (Hoyle, 1980 στο Day, 2003).

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Hascher, T., Cocard, Y. & Moser, P. (2007). Forget about theory-practice is all? Student teachers' learning in practicum.. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 10(6), 623-637.

Hill. L. (2000). Theory, Practice and Reflection: a pre-service primary Mathematics Education Programme. *Teachers and Teaching Education*, 6(1), 23-39.

- Hoyle, E. (1980). Professionalization and de-professionalization in education. In Hoyle, E. and Megarry, J (eds) *World Yearbook of Education 1980: The Professional Development of Teachers*. London: Kogan Page.
- Joram, E. & Gabriele, A. (1998). Preservice Teachers' Prior Beliefs: Transforming obstacles into opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 14(2), 175-191.
- Keogh, J., Dole, S & Hudson, E. (2006). *Supervisor or animator? Questioning the Quality of Pre-service Teacher Practicum Experiences*, www.aare.edu.au/06pap.
- Korthagen, F. & Kessels, J. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28(4), 4-17.
- Korthagen, F. A (2001). *Linking Practice and Theory: the pedagogy of realistic teacher education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Laursen, P. (2007). *Student Teachers' Conceptions Theory and Practice in Teacher Education*. Paper presented at the biannual ISATT conference, Brock University, 5-9 July 2007.
- Le Cornu, R. & Ewing, R. (2008). Reconceptualising professional experiences in preservice teacher education...reconstructing the past to embrace the future. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1799-1812.
- McMillan, D.W., & Chavis, D.M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14(1), 6-23.
- McLeod, D., B. (1992). Research on affect in mathematics education: a reconceptualisation. In D. A. Grouws (Ed.) *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning: a project of the National Council of Teachers of Mathematics* (pp. 575-596). New York: Macmillan.
- Nettle, E. (1998). Stability and Change in the Beliefs of Student Teachers during Practice Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(2), 193-204.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(2), 307-332.

- Rodriguez, A. (1993). A Dose of Reality: Understanding the Origin of the Theory/Practice Dichotomy in Teacher Education from the Students' Point of View. *Journal of Teacher Education*, 44(3), 213-222.
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*, New York: Basic Books.
- Sim, Ch. (2006). Preparing for Professional experiences-incorporating pre-service teachers as “communities of practice”. *Teaching and Teacher Education*, 22, 77-83.
- Tillema, H. (2000). Belief change towards self-directed learning in students teachers: immersion in practice or reflection in action?. *Teaching and Teacher Education*, 16, 575-591.
- White, S. (2007). Investigating Effective Feedback Practices for Pre-Service Teacher Education Students on Practicum. *Teaching Education*, 18(4), 299-311.

Ελληνόγλωσση

- Day, Ch. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών – Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Φιλίππου, Γ. Ν. & Χρίστου, Κ. (2001). *Συναισθηματικοί παράγοντες και μάθηση των Μαθηματικών*. Αθήνα: Ατραπός.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αξιοποιήθηκαν στην παρούσα ανάλυση.

<p>Ερώτηση 1 (1η φάση της έρευνας) Τι περιμένετε να μάθετε από αυτή τη δεύτερη φάση της Πρακτικής σας Άσκησης;</p>	<p>Ερώτηση 1 (2η φάση της έρευνας) Τι θεωρείτε ότι μάθατε από την τρίτη φάση της Πρακτικής σας Άσκησης;</p>
---	--

<p>Ερώτηση 4 (1^η φάση της έρευνας) Γενικότερα στο πλαίσιο της Πρακτικής σας Άσκησης τι από τα παρακάτω περιμένετε να αποκομίσετε και σε ποιο βαθμό:</p>	<p>Ερώτηση 4 (2^η φάση της έρευνας) Γενικότερα στο πλαίσιο της Πρακτικής σας άσκησης τι από τα παρακάτω περιμένετε να αποκομίσετε και σε ποιο βαθμό:</p>
<p>α. Να αποκτήσετε καινούργιες θεωρητικές γνώσεις που συνδέονται με ζητήματα που αφορούν στην πραγματικότητα της σχολικής τάξης</p>	<p>α. Να αποκτήσετε καινούργιες θεωρητικές γνώσεις που συνδέονται με ζητήματα που αφορούν στην πραγματικότητα της σχολικής τάξης</p>
<p>β. Να μπορέσετε να συνδέσετε τις θεωρητικές γνώσεις που προσεγγίζετε στο πλαίσιο των μαθημάτων σας με όσα συμβαίνουν στο νηπιαγωγείο</p>	<p>β. Να μπορέσετε να συνδέσετε τις θεωρητικές γνώσεις που προσεγγίζετε στο πλαίσιο των μαθημάτων σας με όσα συμβαίνουν στο νηπιαγωγείο</p>
<p>γ. Να υιοθετήσετε καλές εκπαιδευτικές πρακτικές</p>	<p>γ. Να υιοθετήσετε καλές εκπαιδευτικές πρακτικές</p>

παρατηρώντας έμπειρους/ες νηπιαγωγούς της τάξης	παρατηρώντας έμπειρους/ες νηπιαγωγούς της τάξης
δ. Να μάθετε να συνεργάζεστε μεταξύ σας για τη δουλειά στην τάξη	δ. Να μάθετε να συνεργάζεστε μεταξύ σας για τη δουλειά στην τάξη
ε. Να μάθετε να αναλύετε σε βάθος την εκπαιδευτική πραγματικότητα.	ε. Να μάθετε να αναλύετε σε βάθος την εκπαιδευτική πραγματικότητα.
στ. Να μάθετε να διαμορφώνετε εκπαιδευτικές δραστηριότητες που να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών της τάξης σας	στ. Να μάθετε να σχεδιάζετε εκπαιδευτικές δραστηριότητες που να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών της τάξης σας
ζ. Να μάθετε μία σειρά από επιτυχημένες δραστηριότητες για το νηπιαγωγείο.	ζ. Να μάθετε να εφαρμόζετε μια σειρά από επιτυχημένες δραστηριότητες για το νηπιαγωγείο
η. Άλλο	η. Να μάθετε να αναπτύσσετε δραστηριότητες λαμβάνοντας κάθε φορά υπόψη το πλαίσιο της τάξης
	θ. Να μάθετε να αναλύετε τις δικές σας εκπαιδευτικές πρακτικές
	ι. Άλλο

Ερώτηση 5 (1^η φάση της έρευνας) Στο πλαίσιο της εκπαίδευσής σας ως εκπαιδευτικών θεωρείτε χρήσιμη:	Ερώτηση 5 (2^η φάση της έρευνας) Στο πλαίσιο της εκπαίδευσής σας ως εκπαιδευτικών θεωρείτε χρήσιμη:
α. Την παρατήρηση στο νηπιαγωγείο χωρίς δική σας παρέμβαση	α. Την παρατήρηση στο νηπιαγωγείο χωρίς δική σας παρέμβαση
β. Την παρατήρηση με ταυτόχρονη δική	β. Την παρατήρηση με ταυτόχρονη

σας συμμετοχή στην εκπαιδευτική πράξη	δική σας συμμετοχή στην εκπαιδευτική πράξη
γ. Την πραγματοποίηση διδακτικών παρεμβάσεων	γ. Την πραγματοποίηση διδακτικών παρεμβάσεων

Ερώτηση 6 (1^η φάση της έρευνας) Προκειμένου να μπορέσετε να αναλάβετε μία τάξη νηπιαγωγείου πιστεύετε ότι είναι σημαντικό:	Ερώτηση 6 (2^η φάση της έρευνας) Προκειμένου να μπορέσετε να αναλάβετε μία τάξη νηπιαγωγείου πιστεύετε ότι είναι σημαντικό:
α. Να έχετε θεωρητικές γνώσεις για διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα (γλώσσα, μαθηματικά.....)	α. Να έχετε θεωρητικές γνώσεις για διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα (γλώσσα, μαθηματικά.....)
β. Να έχετε θεωρητικές γνώσεις σχετικά με τις διαδικασίες ανάπτυξης και μάθησης του παιδιού	β. Να έχετε θεωρητικές γνώσεις σχετικά με τις διαδικασίες ανάπτυξης και μάθησης του παιδιού
γ. Να μπορείτε να κατανοείτε την πραγματικότητα της τάξης	γ. Να μπορείτε να κατανοείτε την πραγματικότητα της τάξης
δ. Να γνωρίζετε επιτυχημένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες κατάλληλες για το νηπιαγωγείο	δ. Να γνωρίζετε επιτυχημένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες κατάλληλες για το νηπιαγωγείο
	ε. Να γνωρίζετε πώς να αναλύετε τις δικές σας εκπαιδευτικές πρακτικές ως εκπαιδευτικών

*** Στοιχεία συγγραφέων**

Χαρά Κορτέση- Δαφέρμου, Επίκουρη Καθηγήτρια Παιδαγωγικής και Διδακτικής
Μεθοδολογίας, ΕΚΠΑ

email: hdafermou@ecd.uoa.gr

Μαρία Σφυρόερα, Επίκουρη Καθηγήτρια Παιδαγωγικής, ΕΚΠΑ

email: msfyroera@ecd.uoa.gr

Λία Τσερμίδου, Εκπαιδευτικός, Υποψήφια Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών

email: tsermidou@hotmail.com

**Διερεύνηση των Απόψεων Υποψηφίων Εκπαιδευτικών για τις
Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές και τις υιοθετημένες
Πρακτικές στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης**

*Μαρία Σακελλαρίου, Κωνσταντίνα Ρέντζου**,

Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών,

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Abstract

*Pre-Service Kindergarten Teachers' Beliefs for Developmentally
Appropriate Practises in the context of their Practicum*

Maria Sakellariou, Konstantina Rentzou

In recent decades, research has focused on teachers' views on actual teaching and the underlying theories, which are considered being the driving force for teaching itself. The research data consistently shows that the views of preschool educators help us to understand their practices, and the way they teach. It has also proven that a better understanding of teachers' system beliefs can contribute significantly to enhancing educational effectiveness. Moreover, teachers' perspectives are considered to be a reliable tool to investigate their own practices.

The present study aims to address this issue, which in Greece has attracted little attention. In particular it explores the beliefs of students of the Department of Early Childhood Education, University of Ioannina, on Developmentally Appropriate Practices. More specifically, the objective of this study is to examine whether students /prospective teachers of the sample apply the philosophy of Developmentally Appropriate Practices during their compulsory internship/practicum in Greek kindergartens. The sample of this study was 266 students/prospective teachers. The

research tool adopted was the Teacher beliefs and practices survey: 3-5 year olds. This instrument was created for teachers of children aged 3 to 5 years and was designed to reflect the ideas and concepts that underlie the Developmentally Appropriate Practices. The documented research results from other countries and the data in this study show that there is a discrepancy between candidate teachers' beliefs and their practices with student beliefs to be more Developmentally Appropriate than their very own practices. It is obvious that so far they have not even found the beliefs that might predict Practices.

The findings of our research, although it needs to be confirmed in other studies, lead to the conclusion that there is need for further research in Greece. This is important in order to draw more general recommendations and suggestions on how university programs could be organized to impact on our candidate teachers' beliefs and perspectives towards a more developmentally appropriate approach as well as how these beliefs could be applied in practice.

Εισαγωγή

Οι παραδοσιακοί ερευνητικοί σχεδιασμοί φαίνεται πως έχουν επικεντρώσει το ενδιαφέρον τους στο μοντέλο, το οποίο στηρίζεται στην προσέγγιση «διαδικασία-προϊόν», σύμφωνα με το οποίο υπάρχει άμεση μονόδρομη και αιτιώδης σύνδεση μεταξύ των συμπεριφορών που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη, των συμπεριφορών που επιδεικνύουν οι μαθητές στην τάξη και των επιτευγμάτων των μαθητών (Erdiller & McMullen, 2003· Faour, 2003· Fang, 1996).

Ωστόσο, οι σύγχρονοι ερευνητικοί σχεδιασμοί φαίνεται πως υιοθετούν μια διαφορετική προσέγγιση, καθώς έχουν επηρεαστεί άμεσα από τις θεωρίες της γνωστικής ψυχολογίας για την έρευνα και τις εφαρμογές της εθνογραφικής και ποιοτικής μεθοδολογίας για τη μελέτη της διδασκαλίας ως ένα στοχαστικό επάγγελμα (Fang, 1996· Kim, 2005· Faour, 2003). Πιο συγκεκριμένα, το ερευνητικό ενδιαφέρον, βασισμένο στην ιδέα ότι η κατευθυντήρια θεωρία, η οποία καθορίζει τις αποφάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το σχεδιασμό, τη διδασκαλία και την αξιολόγηση θα ήταν καλύτερα αντιληπτή, μέσω της κατανόησης του τι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικό (Charlesworth et al., 1993· Smith & Croom, 2000· McMullen, 1999), έχει

επικεντρωθεί τις τελευταίες δεκαετίες στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία καθώς και στις υπονοούμενες θεωρίες, στις οποίες βασίζονται αυτές οι πεποιθήσεις και οι οποίες τελικά θεωρούνται ως η κινητήρια δύναμη για τη διδασκαλία (Erdiller & McMullen, 2003· Pajares, 1992· OECD, 2009· Charlesworth et al., 1993· Palenzuela, 2004· Smith & Croom, 2000· McMullen, 1999· Liu, 2007· Ruto-Korir, 2010· Wang et al., 2008· Phillips, 2004).

Παρά το γεγονός ότι οι πεποιθήσεις έχουν χαρακτηριστεί ως ένα «ακατάστατο κατασκεύασμα» (Pajares, 1992), το οποίο είναι δύσκολο να οριστεί, να εντοπιστεί, να μετρηθεί καθώς και να εκμαιεύσει κάποιος, ορίζονται, ως ατομικές δομές, οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν στην κατανόηση των πρακτικών που υιοθετεί ένας εκπαιδευτικός (Nespor, 1987· Pajares, 1992· Richardson, 1996· Stipek & Byler, 1997· Vartuli, 1999· Maxwell et al., 2001· Hedge & Cassidy, 2009α· 2009β· Palenzuela, 2004· Smith & Croom, 2000· Liu, 2007· Ruto-Korir, 2010· Wang et al., 2008· Phillips, 2004). Ο VandenBos (2007: 112) ορίζει τις πεποιθήσεις ως «μια γενικότερη αποδοχή της αλήθειας, της πραγματικότητας ή της αξιοπιστίας κάποιου γεγονότος», ενώ οι Fishbein & Ajzen (1975: 131) τονίζουν πως «οι πεποιθήσεις αναφέρονται στις πιθανές υποκειμενικές κρίσεις του ατόμου αναφορικά με κάποιες διακριτές πτυχές του κόσμου και σχετίζονται με την κατανόηση του εαυτού και του περιβάλλοντος από το άτομο», ενώ υποστηρίζουν ότι η διαμόρφωση πεποιθήσεων εμπεριέχει την εγκαθίδρυση ενός συνδέσμου-σχέσης μεταξύ δύο οποιονδήποτε πτυχών του περιβάλλοντος και του ατόμου. Επίσης, σύμφωνα με την Kagan (1992: 65) «οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών αντικατοπτρίζουν τις υποθέσεις τους – απόψεις τους για τους μαθητές τους, τις αίθουσες διδασκαλίας και την ακαδημαϊκή ύλη που πρέπει να διδαχθεί». Οι υποθέσεις αυτές φαίνεται πως επηρεάζουν τις αξίες, τη συμπεριφορά και τις αποφάσεις του ατόμου. Συνάμα, ο Nespor (1987: 323) έχει υποστηρίξει πως οι πεποιθήσεις συχνά αναφέρονται και εμπεριέχουν «διαθέσεις, συναισθήματα και υποκειμενικές αξιολογήσεις».

Οι πεποιθήσεις ή θεωρίες μπορούν να υποδιαιρεθούν σε δύο κατηγορίες. Από τη μία πλευρά υπάρχουν οι υπονοούμενες πεποιθήσεις ή θεωρίες των εκπαιδευτικών, οι οποίες εμπεριέχουν τις ιδέες που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί από προσωπική εμπειρία για τη διδασκαλία, με βάση την πρακτική γνώση τους. Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν οι επίσημες θεωρίες των εκπαιδευτικών, οι οποίες ορίζονται ως οι

θεωρίες που βασίζονται στη γνώση που παρέχεται κατά τη διάρκεια παρακολούθησης πανεπιστημιακών προγραμμάτων σπουδών, σχετικών με την εκπαίδευση και την ανάπτυξη του παιδιού, καθώς και στη γνώση που υιοθετείται και εγκρίνεται από τις επαγγελματικές οργανώσεις και εκφράζεται στην επιστημονική βιβλιογραφία (Clark & Peterson, 1986· Charlesworth et al., 1993). Πιο συγκεκριμένα, οι θεωρίες και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ορίζονται ως αναπαραστάσεις της γνώσης που έχουν οι εκπαιδευτικοί και η οποία επηρεάζει τον σχεδιασμό τους, τις διαδραστικές τους σκέψεις, τις αποφάσεις τους, καθώς και τη συμπεριφορά τους στην τάξη.

Όσον αφορά στους παράγοντες που μπορεί να ασκήσουν επιδράσεις στη διαμόρφωση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών, η Faour υποστηρίζει πως υπάρχουν δύο κατηγορίες παραγόντων: τα χαρακτηριστικά του σχολείου και τα χαρακτηριστικά των ίδιων των εκπαιδευτικών. Στην πρώτη κατηγορία, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, εντάσσονται το μέγεθος της τάξης, το επίπεδο εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, κ.λπ.) και το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο του σχολείου. Από την άλλη μεριά, στα χαρακτηριστικά των παιδαγωγών συμπεριλαμβάνονται το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, η επιμόρφωση και κατάρτιση των παιδαγωγών, τα χρόνια εμπειρίας, καθώς και παράγοντες όπως η εσωτερική παρακίνηση, η αυτο-εικόνα, οι γονείς, οι παιδαγωγοί, το εργασιακό περιβάλλον και το άγχος σχετικά με την εργασία (Faour, 2003). Επιπλέον, τονίζεται πως οι πεποιθήσεις του ατόμου διαμορφώνονται βάσει του τρόπου που μεγάλωσε, του πολιτισμικού πλαισίου στο οποίο ζει και δρα και στις προσωπικές του εμπειρίες (Kennedy, 1997· Rath, 2001).

Με βάση την υπόθεση ότι τα συστήματα πεποιθήσεων είναι δυναμικά ως προς τη φύση τους και διέρχονται αλλαγές και αναδιαρθρώσεις, καθώς τα άτομα αξιολογούν τις πεποιθήσεις τους σε συσχέτισμό με τις εμπειρίες τους (Thompson, 1992), κρίνεται αναγκαία η περαιτέρω εξέταση των συσχετίσεων μεταξύ των πεποιθήσεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών, καθώς και η διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν τόσο τις πεποιθήσεις όσο και τις πρακτικές. Η ανάγκη αυτή γίνεται ακόμη πιο επιτακτική, δεδομένου ότι υποστηρίζεται πως η καλύτερη κατανόηση του συστήματος πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην ενίσχυση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (Fang, 1996· OECD, 2009· Maxwell et al., 2001).

Οι Πεποιθήσεις των Εκπαιδευτικών για τις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές και η Υιοθέτηση των Πρακτικών

Οι Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές επιλέχθηκαν ως το σύστημα πεποιθήσεων που πρόκειται να διερευνηθεί στο πλαίσιο αυτής της μελέτης, διότι θεωρούνται από πολλούς επαγγελματίες στο πεδίο της προσχολικής αγωγής ως ο κυριότερος εκπρόσωπος των «βέλτιστων πρακτικών» στην προσχολική φροντίδα και εκπαίδευση (Bredenkamp & Copple, 1997· Dunn & Kontos, 1997· McMullen & Alat, 2002· McMullen et al., 2005· Suk Lee et al., 2006· Hedge & Cassidy, 2009α· Liu, 2007). Επιπλέον, πολλές μελέτες έχουν δείξει ότι η εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών συσχετίζεται θετικά με τα αναπτυξιακά αποτελέσματα των παιδιών (Kim, 2005· Faour, 2003· McMullen et al., 2005· Hedge & Cassidy, 2009α· 2009b· Parker & Neuharth-Pritchett, 2006· Liu, 2007· Ruto-Korir, 2010· Phillips, 2004).

Το θεωρητικό υπόβαθρο των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών προέρχεται, κυρίως, από το έργο των Dewey, Piaget, Vygotsky, Erikson, Bronfenbrenner, Gardner και Bowlby (Kim, 2005· Erdiller & McMullen, 2003· Faour, 2003· Liu, 2007). Οι θεωρίες αυτών, καθώς και άλλων θεωρητικών, μαζί με τα αποτελέσματα πολυετών εμπειριών που προέρχονται από παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας και όχι μόνο, χρησιμοποιήθηκαν προκειμένου να δημιουργηθεί από την Εθνική Ένωση για την Εκπαίδευση των Μικρών Παιδιών (National Association for the Education of Young Children - NAEYC) η πρώτη έκδοση των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών το 1987, η οποία στη συνέχεια αναθεωρήθηκε το 1997 (Bredenkamp, 1987· Bredenkamp & Copple, 1997).

Οι Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές στην ουσία συνιστούν απάντηση στην επιτακτική ανάγκη που διατυπώθηκε για την παροχή ποιοτικής προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας, τομέα που έχουν επηρεάσει σημαντικά. Οι Hedge & Cassidy (2009b) τονίζουν πως δεν είναι λίγοι αυτοί που υποστηρίζουν πως οι Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές μπορούν να χρησιμεύσουν σε όλες τις χώρες ως ελάχιστη βάση για την ποιότητα.

Διάφοροι ερευνητές στον τομέα της προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας (Hedge & Cassidy, 2009b· Cannella & Viruru, 2004· Grieshaber & Cannella, 2001·

Liu, 2007· Ruto-Korir, 2010· Phillips, 2004) έχουν επικρίνει και αμφισβητήσει την έννοια των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών, ως μια κατά κύριο λόγο ευρω-αμερικανική κατασκευή της μεσαίας τάξης, η οποία έχει περιορισμένη ικανότητα γενίκευσης σε διάφορους πολιτισμούς.

Ωστόσο, όσοι υποστηρίζουν την ιδέα των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών, τονίζουν ότι η έννοιά τους δεν είναι δεσμευτική, αλλά χρησιμεύει ως κατευθυντήρια γραμμή που μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να καθοδηγήσουν τις πρακτικές τους μέσα στην τάξη (Hedge & Cassidy, 2009b). Με βάση αυτή την παραδοχή, μια σειρά από έρευνες τόσο από τις ΗΠΑ όσο και από άλλες χώρες σε όλο τον κόσμο, έχει επικεντρωθεί στις πεποιθήσεις και στις πρακτικές των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας σχετικά με τις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές (Kim, 2005· Kim & Buchanan, 2009· Kim et al., 2005· McMullen & Alat, 2002· File & Gullo, 2002· Jones et al., 2000· Buchanan et al., 1998· Smith, 1997· Stipek & Byler, 1997· Faour, 2003· Lara-Cinisomo et al., 2009· Charlesworth et al., 1993· Vartuli, 1999· Maxwell et al., 2001· McMullen et al., 2005· Suk Lee et al., 2006· Hedge & Cassidy, 2009α· 2009β· Doliopoulou, 1996· Parker & Neuharth-Pritchett, 2006· Liu, 2007· Ruto-Korir, 2010· Wang et al., 2008· Phillips, 2004· Sakellariou & Rentzou, 2011· 2012· Rentzou & Sakellariou, 2011). Αυτοί οι ερευνητικοί σχεδιασμοί, οι οποίοι συνέβαλαν στην κατανόηση του πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και εφαρμόζουν στην πράξη τις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές, περιγράφουν πώς οι εκπαιδευτικοί εξετάζουν διάφορους παράγοντες που σχετίζονται με τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών.

Οι ερευνητικοί σχεδιασμοί, οι οποίοι είχαν ως στόχο να εξετάσουν τις συσχετίσεις μεταξύ των πεποιθήσεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές έχουν δείξει δύο διαφορετικές δομές συσχέτισης. Από τη μία πλευρά, υπάρχουν οι μελέτες εκείνες οι οποίες έχουν βρει αντιφάσεις μεταξύ των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών και των πρακτικών που εφαρμόζουν στην τάξη τους. Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν μελέτες που έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν ισχυρότερες πεποιθήσεις σχετικά με τις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές ήταν περισσότερο πιθανό να τις εφαρμόσουν από τους εκπαιδευτικούς με λιγότερο ισχυρές πεποιθήσεις σχετικά με αυτές (Dunn & Kontos, 1997· Kim, 2005· Kim et al., 2005· Charlesworth et al., 1993· Faour, 2003·

Vartuli, 1999· McMullen et al., 2005· Suk Lee et al., 2006· Hedge & Cassidy, 2009α· Doliopoulou, 1996· Parker & Neuharth-Pritchett, 2006· McMullen, 1999· Liu, 2007· Ruto-Korir, 2010· Wang et al., 2008· Sakellariou & Rentzou, 2011· 2012· Rentzou & Sakellariou, 2011).

Σε γενικές γραμμές, η βιβλιογραφική αναδίφηση του θέματος των πεποιθήσεων και των πρακτικών σε σχέση με τις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές, καταδεικνύει ότι οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας εγκρίνουν και υιοθετούν τις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές, κυρίως στο πλαίσιο της φιλοσοφίας τους, παρά στις πρακτικές που εφαρμόζουν στην τάξη τους (Lara-Cinisomo et al., 2009· Hedge & Cassidy, 2009α· Parker & Neuharth-Pritchett, 2006· Liu, 2007· Ruto-Korir, 2010· Wang et al., 2008· Sakellariou & Rentzou, 2012· Rentzou & Sakellariou, 2011).

Τα εμπόδια για την εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών περιλαμβάνουν κοινωνικούς, ψυχολογικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες, παράγοντες που σχετίζονται με την εργασία και θεσμικούς παράγοντες. Έχουν, επίσης, υψηλότερη εσωτερική παρακίνηση, ισχυρότερη προσωπική διδασκαλία και αποτελεσματικότητα στη λήψη αποφάσεων στην τάξη τους, υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο και υπόβαθρο στην προσχολική εκπαίδευση (Hedge & Cassidy, 2009b· Parker & Neuharth-Pritchett, 2006· McMullen, 1999· Liu, 2007· Wang et al., 2008· Phillips, 2004).

Εν κατακλείδι, η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δείχνει ότι οι Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές που έχουν διατυπωθεί από τον NAEYC, έχουν γίνει ένα πρότυπο στην προσχολική εκπαίδευση, ήδη από το 1987, οπότε και διατυπώθηκαν για πρώτη φορά. Πολλά ερευνητικά εργαλεία έχουν αναπτυχθεί για την ποσοτικοποίηση των πεποιθήσεων και των πρακτικών των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας, σχετικά με τις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές. Συνάμα, μεγάλος αριθμός ερευνών εξέτασε τους παράγοντες που σχετίζονται με τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές. Ωστόσο, τα ευρήματα των ερευνών είναι ασαφή και αντιφατικά. Ένας πιθανός λόγος είναι, σύμφωνα με τη Liu (2007), ότι τα πολυπαραγοντικά φαινόμενα συχνά διερευνώνται με τη χρήση μονοπαραγοντικών μεθόδων. Επιπλέον, ελάχιστες είναι οι

διαπολιτισμικές μελέτες, σχετικά με τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές, πέρα από το περιγραφικό επίπεδο, δηλαδή με βάση την περιγραφική στατιστική.

Η παρούσα μελέτη

Αν και το θέμα των πεποιθήσεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών σχετικά με τις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές έχει ερευνηθεί εκτενώς στις ΗΠΑ, από όσο γνωρίζουμε λίγες μελέτες έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με το θέμα αυτό τόσο σε άλλους πολιτισμούς (βλ. Ruto-Korir, 2010), όσο και στην Ελλάδα, όπου έχουν διεξαχθεί μόνο 4 έρευνες (Doliopoulou, 1996· Rentzou & Sakellariou, 2011· Sakellariou & Rentzou, 2011· 2012). Ωστόσο, όπως τονίζει η Ruto-Korir (2010) είναι ιδιαίτερα σημαντικό οι έρευνες που έχουν ως στόχο να διερευνήσουν τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, να είναι πολιτισμικά ευαίσθητες, ώστε να αντικατοπτρίζουν τις πρακτικές αγωγής και φροντίδας που είναι αποδεκτές και προωθούνται από κάθε πολιτισμό και κοινωνία.

Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στη διερεύνηση των πεποιθήσεων των φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, σχετικά με τις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές. Συγκεκριμένα, ο στόχος της ήταν να εξετάσει κατά πόσο οι φοιτητές/υποψήφιοι εκπαιδευτικοί του δείγματος εφαρμόζουν τη φιλοσοφία των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών, κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής Πρακτικής τους Άσκησης σε ελληνικά νηπιαγωγεία.

Για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης, ως Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές ορίζεται η κατάλληλη διδασκαλία ανάλογα με την ηλικία, τη μοναδικότητα του κάθε παιδιού, καθώς και το πλαίσιο (ή τον πολιτισμό) του παιδιού. Επιπλέον, οι Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές αναφέρονται στη διδασκαλία με επίκεντρο το παιδί. Τα παιδιά είναι ενεργοί μαθητές και οικοδομούν γνώσεις που έχουν νόημα για τα ίδια, μέσω αλληλεπιδράσεων με τους ενήλικες, τους συμμαθητές, και το περιβάλλον, καθώς και με την επίλυση συγκρούσεων και προβλημάτων (Bredenkamp & Copple, 1997). Η διδασκαλία που βασίζεται στις αρχές των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών θα πρέπει να είναι αναπτυξιακά (ηλικιακά)

κατάλληλη, εξατομικευμένη, σύμφωνη με το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο του παιδιού και πολυπολιτισμική.

Από την άλλη πλευρά, ως Αναπτυξιακά Ακατάλληλες Πρακτικές χαρακτηρίζονται εκείνες οι πρακτικές στις οποίες ο δάσκαλος, «προσπαθεί να προσφέρει γνώση μέσω διαλέξεων και άλλων ομαδικών δραστηριοτήτων» (Hart et al., 1997: 3). Όταν εφαρμόζονται Αναπτυξιακά Ακατάλληλες Πρακτικές, ο δάσκαλος αντί να είναι διαμεσολαβητής, προσπαθεί να διαδώσει τη γνώση μέσω περισσότερο επίσημων και πιο άμεσης διδασκαλίας μέσω, το πρόγραμμα σπουδών διαμελίζεται στις παραδοσιακές γνωστικές περιοχές και δίνεται περιορισμένη έμφαση στην ανεξαρτησία, τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις διαφορές των παιδιών (Suk Lee et al., 2006).

Ο όρος «πεποιθήσεις» ορίστηκε λειτουργικά, για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης και αναφέρεται στις αυτο-αναφερόμενες λειτουργικές φιλοσοφίες ή θεωρίες πρακτικών που υιοθετούνται από τους φοιτητές/υποψηφίους εκπαιδευτικούς του δείγματος (Rentzou & Sakellariou, 2011· Sakellariou & Rentzou, 2011· 2012).

Οι φοιτητές έχουν επιλεγεί ως το δείγμα της παρούσας μελέτης, αφού σύμφωνα με τον Smith (1997), η διδακτική εμπειρία των φοιτητών μπορεί να είναι ένα από τα πιο σημαντικά σημεία για να εξετάσει κάποιος τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών. Οι πεποιθήσεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών διαμορφώνονται με βάση την άμεση εμπειρία, προηγούμενα συμπεράσματα τα οποία εξάγονται από τις άμεσες εμπειρίες ή από πληροφορίες που παρέχονται από μια εξωτερική πηγή, όπως ακαδημαϊκά μαθήματα, επιστημονική βιβλιογραφία και μαθήματα κατάρτισης (Palenzuela, 2004).

Οι φοιτητές φέρνουν στα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών μια πληθώρα από συχνά σιωπηρές πεποιθήσεις και πεποιθήσεις που δεν έχουν εξεταστεί, σχετικά με την εκπαίδευση, τη διδασκαλία, τη μάθηση και τον εαυτό τους ως δάσκαλο (Bullough & Gitlin, 2001· Raths, 2001) και συχνά, επιλέγουν τα χαρακτηριστικά και τις πρακτικές των πρώην δικών τους δασκάλων και τα συνθέτουν σε μια εξιδανικευμένη εικόνα ή μοντέλο του δασκάλου που θέλουν να γίνουν (Cole & Knowles, 1993).

Επιπλέον, ο Kennedy (1997) έχει τονίσει ότι τόσο οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, όσο και οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν πεποιθήσεις για το ρόλο της εκπαίδευσης και τις πρακτικές που πρέπει να υιοθετούνται και βάσει αυτών των πεποιθήσεων αξιολογούν κάθε τι καινούργιο που μαθαίνουν. Ο Kennedy (1997) τόνισε πως οποιαδήποτε καινούργια πληροφορία κρίνεται βάσει των ήδη εδραιωμένων πεποιθήσεων και εφόσον οι νέες πληροφορίες αντικρούουν αυτές τις πεποιθήσεις, απορρίπτονται.

Επιπλέον, οι φοιτητές όταν εισέρχονται στα προγράμματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης φέρνουν μαζί τους πολλές προσδοκίες που αντιπροσωπεύουν μακροχρόνιες πεποιθήσεις σχετικά με τους ρόλους και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών, καθώς και για τις σχολικές τάξεις και τα σχολεία. Αυτές οι προθέσεις σε συνδυασμό με τις εμπειρίες τους, συνενώνονται για να δημιουργήσουν εικόνες και προσδοκίες για τις υιοθετημένες πρακτικές και οι οποίες επηρεάζουν έντονα την πραγματική εμπειρία των φοιτητών για το σχολείο και την τάξη (Cole & Knowles, 1993).

Σχεδόν πριν τρεις δεκαετίες, οι Zeichner και Tabachnick (1981) υποστήριξαν ότι οι χιλιάδες ώρες που δαπανούν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί ως μαθητές στις τάξεις, διαμορφώνουν τις πεποιθήσεις τους. Αυτές οι συντηρητικές πεποιθήσεις παραμένουν σε λανθάνουσα κατάσταση κατά τη διάρκεια της τυπικής εκπαίδευσης στην παιδαγωγική, όταν φοιτούν στο πανεπιστήμιο, ενώ ασκούν μεγάλη επίδραση, όταν ο υποψήφιος εκπαιδευτικός βρεθεί στη δική του τάξη (Raths, 2001).

Ακόμη, σύμφωνα με τους File και Gullo (2002), ενώ η υποχρέωση να εξετάσουμε τις εκπαιδευτικές μας πρακτικές είναι πάντοτε σημαντική, αποκτά ζωτική σημασία όταν διεξάγεται κατά τη διάρκεια της φοίτησης στο πανεπιστήμιο. Είμαστε ξεκάθαροι όσον αφορά στο τι θέλουμε να μάθουν οι φοιτητές; Πόσο αποτελεσματικά είναι τα προγράμματά μας για την επίτευξη των στόχων μας; Πρόκειται για δύο σημαντικά ερωτήματα, τα οποία θα πρέπει να διατυπώνονται, όταν διαμορφώνονται οι οδηγοί προγραμμάτων σπουδών στο πλαίσιο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Με βάση την υπόθεση ότι η εξέταση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών μπορεί να ενισχύσει την αποτελεσματικότητά τους και λαμβάνοντας υπόψη τη σημασία του να πραγματοποιείται αυτή η διαδικασία κατά τη διάρκεια φοίτησης στο

πανεπιστήμιο, η παρούσα μελέτη έχει ως στόχο να εξετάσει κατά πόσον οι φοιτητές/υποψήφιοι εκπαιδευτικοί του δείγματος υιοθετούν και εφαρμόζουν τις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές και να ρίξει φως σε αυτό το πεδίο που έχει περιορισμένα ερευνηθεί στην Ελλάδα.

Μεθοδολογία έρευνας

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει υπάρξει μια σημαντική αλλαγή στην εκπαιδευτική έρευνα. Ενώ παλαιότερα χρησιμοποιήθηκαν κατεξοχήν γνωστικές προσεγγίσεις, σήμερα υλοποιούνται κοινωνικοπολιτισμικές ή πολιτισμικές-ιστορικές μελέτες, στο πλαίσιο των οποίων το περιβάλλον θεωρείται σημαντική παράμετρος, η οποία θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη. Το θεωρητικό υπόβαθρο της κοινωνικοπολιτισμικής προσέγγισης αποτελούν οι αρχές του Vygotsky και των οπαδών του και στηρίζεται στον ισχυρισμό, ότι «η ανθρώπινη δράση υιοθετεί συνήθως διαμεσολαβητικά μέσα, όπως εργαλεία και γλώσσα και ότι αυτά τα διαμεσολαβητικά εργαλεία διαμορφώνουν τη δράση με ουσιαστικό τρόπο» (Wertsch, 1991: 12). Το διαμεσολαβητικό εργαλείο υπάρχει ανάμεσα σε ένα υποκείμενο (ένα άτομο) και ένα αντικείμενο (ένας στόχος ή σκοπός) και αποτελεί τον πρακτικό τρόπο μέσω του οποίου επιτυγχάνεται ο στόχος.

Όταν ένα εργαλείο ή άλλο διαμεσολαβητικό μέσο έχει χρησιμοποιηθεί συχνά σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον, οι ενέργειες του ατόμου διέπονται από αυτό και το υποκείμενο αρχίζει να "αφομοιώνει" το εργαλείο - δηλαδή να το οικειοποιείται, να το υιοθετεί (Wertsch, 1998). Η αφομοίωση αναφέρεται στη διαδικασία μέσω της οποίας ένα άτομο εξοικειώνεται επαρκώς με ένα διαμεσολαβητικό μέσο/εργαλείο, το οποίο είναι σε θέση να το χρησιμοποιήσει σκόπιμα και ευέλικτα σε συγκεκριμένα κοινωνικά περιβάλλοντα (Grossman et al., 1999). Τα εργαλεία που ένα άτομο χρησιμοποιεί και υιοθετεί, επηρεάζουν ουσιαστικά τις πρακτικές του.

Η κοινωνικοπολιτισμική ανάλυση, αναγνωρίζοντας τη σπουδαιότητα του εργασιακού περιβάλλοντος, εξετάζει το στόχο ή σκοπό σε ένα ευρύτερο πλαίσιο. Το περιβάλλον εργασίας είναι ζωτικής σημασίας για τη σύγκρουση μεταξύ των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών και των πράξεών τους. Στη θεωρία της δραστηριότητας που διατυπώθηκε από τον Engeström (1993· 1999), η τριάδα

υποκείμενο - αντικείμενο - διαμεσολαβητικά μέσα, έχει επεκταθεί για να συμπεριλάβει στοιχεία από το κοινωνικό πλαίσιο, όπως είναι οι κανόνες, η κοινότητα και ο καταμερισμός της εργασίας. Οι υποστηρικτές της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας υποστηρίζουν πως οι αντιφάσεις και οι εντάσεις που διέπουν τις συνιστώσες μιας δραστηριότητας (για παράδειγμα, αντίφαση μεταξύ πεποιθήσεων και πρακτικών), αποτελούν έναυσμα για αλλαγή (Engeström, 1993· 1999).

Δείγμα

Το δείγμα της παρούσας μελέτης αποτελούν 266 φοιτητές/υποψήφιοι εκπαιδευτικοί του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Από τους 266 φοιτητές, οι 259 (97.4%) είναι γυναίκες, ενώ οι 7 (2.6%) είναι άνδρες. Ο μέσος όρος ηλικίας του δείγματος είναι 20.27 χρόνια ($SD = 1.58$) και κυμαίνεται από 18 έως 29 χρόνια. Τέλος, από τους φοιτητές, το 51.5% φοιτούν στο δεύτερο έτος σπουδών, ενώ το 48.5% στο τέταρτο έτος σπουδών.

Μέσα συλλογής δεδομένων

Teacher beliefs and practices survey: 3-5 year olds (Kim, 2005· Kim & Buchanan, 2009). Το ερωτηματολόγιο πεποιθήσεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών, το οποίο δημιουργήθηκε για εκπαιδευτικούς παιδιών ηλικίας 3 έως 5 ετών, σχεδιάστηκε έτσι ώστε να εκφράζει τις ιδέες και τις έννοιες που διέπουν τις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές, έτσι όπως αυτές παρουσιάζονται στις αναθεωρημένες οδηγίες που διατυπώθηκαν από τον NAEYC το 1997. Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο πεποιθήσεων και πρακτικών είναι μια μέτρηση που εξετάζει κριτικά τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές που σχετίζονται με τις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές.

Το ερωτηματολόγιο, το οποίο αναθεωρήθηκε από την Kim (2005) από την παλαιότερη μέτρηση των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών, δηλαδή το *Teacher Questionnaire* (Charlesworth et al., 1991), αποτελείται από μια συνοδευτική επιστολή, ένα ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων των παιδαγωγών και από το κυρίως ερωτηματολόγιο. Το κυρίως ερωτηματολόγιο αποτελείται από 2 υποκλίμακες

– υπο-ερωτηματολόγια: Την Κλίμακα Πεποιθήσεων (43 ερωτήσεις) και την Κλίμακα Διδακτικών Δραστηριοτήτων (30 ερωτήσεις). Κάθε υποκλίμακα συμπεριλαμβάνει ερωτήσεις που περιγράφουν Αναπτυξιακά Κατάλληλες και Αναπτυξιακά Ακατάλληλες Πρακτικές υπό τη μορφή πεντάβαθμης κλίμακας Likert.

Η πρώτη ερώτηση στην Κλίμακα Πεποιθήσεων Εκπαιδευτικών (Teacher Beliefs Scale - TBS) ζητά από τους ερωτηθέντες να αναφέρουν τη σχετική σημασία διαφόρων πηγών επιρροής (μετά τους μαθητές τους) στη διαδικασία λήψης των αποφάσεών τους (ερώτηση # 1). Οι ερωτώμενοι καλούνται να βαθμολογήσουν από το μεγαλύτερο προς το μικρότερο βαθμό επιρροής τα σημαντικά στοιχεία σε μια παρεχόμενη λίστα: οι γονείς, η πολιτική του σχολικού συστήματος, ο διευθυντής, ο εαυτός τους, οι κανονισμοί της πολιτείας, και οι άλλοι εκπαιδευτικοί (1 = μεγαλύτερη επιρροή· 6 = μικρότερη επιρροή). Για τις υπόλοιπες ερωτήσεις στην Κλίμακα Πεποιθήσεων Παιδαγωγών (#2 - #43), αποτιμώνται οι προσωπικές πεποιθήσεις των ερωτηθέντων για τα προσχολικά προγράμματα. Οι φοιτητές βαθμολόγησαν κάθε ερώτηση χρησιμοποιώντας πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert (1 = καθόλου σημαντικό, 2 = όχι πολύ σημαντικό, 3 = σχετικά σημαντικό, 4 = πολύ σημαντικό και 5 = πάρα πολύ σημαντικό). Οι ερωτήσεις περιλαμβάνουν τόσο Αναπτυξιακά Κατάλληλες (27 ερωτήσεις), όσο και Αναπτυξιακά Ακατάλληλες (15 ερωτήσεις) πεποιθήσεις για πρακτικές που υιοθετούνται στα νηπιαγωγεία. Η Κλίμακα Πεποιθήσεων χρησιμοποιεί κλίμακα διαβάθμισης του βαθμού σπουδαιότητας και όχι κλίμακα μορφής Συμφωνώ / Διαφωνώ ή μορφής Ναι / Όχι, καθώς έχει ως πρόθεση να προσφέρει μια ένδειξη της σχετικής αξίας της σπουδαιότητας των πεποιθήσεων σχετικά με τις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές.

Στο πλαίσιο της Κλίμακας Διδακτικών Δραστηριοτήτων (Instructional Activities Scale - IAS) ζητήθηκε από τους φοιτητές να διαλέξουν πόσο συχνά λαμβάνουν χώρα στις τάξεις που κάνουν την πρακτική τους συγκεκριμένες Αναπτυξιακά Κατάλληλες και Αναπτυξιακά Ακατάλληλες Πρακτικές. Κάθε ερώτηση βαθμολογήθηκε με βάση πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert (1 = σχεδόν ποτέ - λιγότερο από μια φορά το μήνα, 2 = σπάνια - μηνιαία, 3 = μερικές φορές - εβδομαδιαία, 4 = τακτικά - 2-4 φορές την εβδομάδα, και 5 = πολύ συχνά - καθημερινά). Οι περιγραφές-ερωτήσεις περιλαμβάνουν τόσο Αναπτυξιακά Κατάλληλες (18 ερωτήσεις), όσο και Αναπτυξιακά Ακατάλληλες (12 ερωτήσεις)

πρακτικές που υιοθετούνται σε νηπιαγωγεία. Οι βαθμολογίες από τις ερωτήσεις που περιγράφουν Ακατάλληλες πεποιθήσεις και πρακτικές, καταγράφηκαν με τέτοιο τρόπο στην διαδικασία της στατιστικής ανάλυσης, ώστε οι υψηλότερες βαθμολογίες να αντικατοπτρίζουν τις περισσότερο ισχυρές απόψεις και πρακτικές σχετικά με τις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές.

Οι Κλίμακες Πεποιθήσεων και Διδακτικών Δραστηριοτήτων, έχουν χρησιμοποιηθεί ευρέως από ερευνητές ως δημοφιλείς μετρήσεις, στο πεδίο της προσχολικής φροντίδας και αγωγής. Η αξιοπιστία των εργαλείων αυτών έχει εδραιωθεί από σειρά μελετών παρατήρησης, οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν για να επιβεβαιώσουν τις απαντήσεις του δείγματος στις κλίμακες Πεποιθήσεων και Διδακτικών Δραστηριοτήτων (βλ. McMullen et al., 2005).

Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Προκειμένου να υλοποιηθεί η στατιστική ανάλυση, δημιουργήθηκαν 9 μεταβλητές, βάσει των απαντήσεων που δόθηκαν στα ερωτηματολόγια. Αρχικά, υπολογίστηκε η βαθμολογία που αντικατοπτρίζει κάθε μια από τις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου, δηλαδή την Κλίμακα Πεποιθήσεων και την Κλίμακα Διδακτικών Δραστηριοτήτων. Στη συνέχεια, υπολογίστηκαν οι βαθμολογίες για τα Αναπτυξιακά Κατάλληλα και τα Αναπτυξιακά Ακατάλληλα θέματα και στις δύο υποκλίμακες (Κλίμακα Πεποιθήσεων και Κλίμακα Διδακτικών Δραστηριοτήτων). Οι 9 εξαρτημένες μεταβλητές που δημιουργήθηκαν είναι οι εξής:

(1) Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πεποιθήσεις (DAPBEL) = η μεταβλητή αυτή περιλαμβάνει τη συνολική βαθμολογία στα 27 θέματα που αντικατοπτρίζουν Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πεποιθήσεις.

(2) Αναπτυξιακά Ακατάλληλες Πεποιθήσεις (DIPBEL) = η μεταβλητή αυτή περιλαμβάνει τη συνολική βαθμολογία στα 15 θέματα που αντικατοπτρίζουν Αναπτυξιακά Ακατάλληλες Πεποιθήσεις. Τα θέματα αυτά έχουν αντίστροφη βαθμολόγηση.

(3) Μικτές Πεποιθήσεις (CB: DAPBEL + DIPBEL) = η μεταβλητή αυτή περιλαμβάνει τη βαθμολογία στα 42 θέματα της Κλίμακας Πεποιθήσεων.

(4) Αναπτυξιακά Κατάλληλες Δραστηριότητες (DAPACT) = η μεταβλητή αυτή περιλαμβάνει τη συνολική βαθμολογία στα 18 θέματα που αντικατοπτρίζουν Αναπτυξιακά Κατάλληλες Δραστηριότητες.

(5) Αναπτυξιακά Ακατάλληλες Δραστηριότητες (DIPACT) = η μεταβλητή αυτή περιλαμβάνει τη συνολική βαθμολογία στα 12 θέματα που αντικατοπτρίζουν Αναπτυξιακά Ακατάλληλες Δραστηριότητες. Τα θέματα αυτά έχουν αντίστροφη βαθμολόγηση.

(6) Μικτές Δραστηριότητες (CP: DAPACT + DIPACT) = η μεταβλητή αυτή περιλαμβάνει τη βαθμολογία στα 30 θέματα της Κλίμακας Δραστηριοτήτων.

(7) DAP (DAPBEL + DAPACT) = η μεταβλητή αυτή περιλαμβάνει τα 45 θέματα που αναφέρονται σε Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πεποιθήσεις και Δραστηριότητες.

(8) DIP (DIPBEL + DIPACT) = η μεταβλητή αυτή περιλαμβάνει τα 27 θέματα που αναφέρονται σε Αναπτυξιακά Ακατάλληλες Πεποιθήσεις και Δραστηριότητες.

(9) Σύνολο (Total) = η μεταβλητή αυτή περιλαμβάνει τη βαθμολογία που αποδόθηκε στο σύνολο του ερωτηματολογίου (Κλίμακα Πεποιθήσεων και Κλίμακα Διδακτικών Δραστηριοτήτων).

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής για τις 9 μεταβλητές που δημιουργήθηκαν.

Πίνακας 1: Αποτελέσματα Περιγραφικής Στατιστικής στις 9 μεταβλητές του ερωτηματολογίου (N = 266).

	DARBEL	DIPBEL	CB	DAPACT	DIPACT	CP	DAP	DIP	Total
Ελάχιστη βαθμολογία	2.82	1.60	2.87	2.72	1.83	2.52	2.78	1.74	2.72
Μέγιστη βαθμολογία	4.81	3.93	4.31	4.94	4.00	4.10	4.67	3.78	4.13
Μέσος όρος	3.94	2.76	3.52	3.63	2.82	3.31	3.82	2.79	3.43
S.D.	.32	.45	.21	.39	.46	.24	.30	.38	.18

Προκειμένου να αντικατοπτρίζονται οι Οδηγίες που έχουν προταθεί από τον NAEYC σχετικά με τις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές, τα θέματα-ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, συγκρίθηκαν με τις κατηγορίες που εμπεριέχονται στις Οδηγίες. Στην Κλίμακα Πεποιθήσεων συμπεριλαμβάνονται οι εξής κατηγορίες: 1) «δημιουργία μιας στοργικής κοινότητας μαθητών», 2) «διδασκαλία με στόχο την ενίσχυση της ανάπτυξης και της μάθησης», 3) «δημιουργία κατάλληλου προγράμματος σπουδών», 4) «αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών», 5) «αμοιβαία σχέση με τους γονείς» και 6) «πολιτικές του προγράμματος».

Από την άλλη μεριά, οι κατηγορίες που εμπεριέχονται στην Κλίμακα Διδακτικών Δραστηριοτήτων είναι οι εξής: 1) «δημιουργία μιας στοργικής κοινότητας μαθητών», 2) «διδασκαλία με στόχο την ενίσχυση της ανάπτυξης και της μάθησης», 3) «δημιουργία κατάλληλου προγράμματος σπουδών» και 4) «αμοιβαία σχέση με τους γονείς».

Καθώς οι κατηγορίες αυτές δεν είναι αλληλο-αποκλειόμενες, η έρευνα αυτή δεν έχει σχεδιαστεί με στόχο την ταξινόμηση των θεμάτων-ερωτήσεων σε διαφορετικές κατηγορίες. Πολλά θέματα αντανακλούν περισσότερες από μία κατηγορίες, στα πλαίσια του ενιαίου και ολιστικού χαρακτήρα των Οδηγιών (Hart et al., 1997· Kim, 2005).

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής στις Κλίμακες Πεποιθήσεων και Δραστηριοτήτων, με βάση αυτές τις κατηγορίες.

Πίνακας 2: Αποτελέσματα περιγραφικής στατιστικής στις υποκατηγορίες των Κλιμάκων Πεποιθήσεων και Δραστηριοτήτων (N = 266).

Υποκατηγορίες	Κλίμακα Πεποιθήσεων		Κλίμακα Διδακτικών Δραστηριοτήτων	
	Μέσος όρος	S.D.	Μέσος όρος	S.D.
Δημιουργία μιας στοργικής κοινότητας μαθητών	4.00	.38	3.30	.41
Διδασκαλία με στόχο την ενίσχυση της ανάπτυξης και της μάθησης	3.41	.27	3.45	.38
Δημιουργία κατάλληλου προγράμματος σπουδών	3.05	.34	3.26	.31
Αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών	3.57	.55	Μη διαθέσιμο (ΜΔ)	ΜΔ
Αμοιβαία σχέση με τους γονείς	4.01	.65	2.77	1.15
Πολιτικές του προγράμματος	4.42	.90	ΜΔ	ΜΔ

Προκειμένου να εξετάσουμε συσχετισμούς μεταξύ των 9 μεταβλητών και να απαντήσουμε στην υπόθεση εάν οι Πεποιθήσεις προβλέπουν τις Δραστηριότητες, υιοθετήσαμε διμεταβλητή συσχέτιση (Bivariate Correlation) και ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης.

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης συσχετισμών μεταξύ των 9 μεταβλητών.

Πίνακας 3: Αποτελέσματα Διμεταβλητής Συσχέτισης.

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
DAPBEL (1)	1	-.344**	.705**	.454**	-.125*	.339**	.886**	-.293**	.662**
DIPBEL (2)	-.344**	1	.423**	-.324**	.398**	-.011	-.391**	.874**	.283**
CB (3)	.705**	.423**	1	.195**	.182**	.322**	.560**	.378**	.854**
DAPACT (4)	.454**	-.324**	.195**	1	-.317**	.712**	.815**	-.328**	.523**
DIPACT (5)	-.125*	.398**	.128**	-.317**	1	.439**	-.246**	.794**	.365**
CP (6)	.339**	-.011	.322**	.712**	.439**	1	.590**	.226**	.767**
DAP (7)	.886**	-.301**	.560**	.815**	-.246**	.590**	1	-.398**	.703**
DIP (8)	-.293**	.874**	.378**	-.328**	.794**	.226**	-.398**	1	.382**
Total (9)	.662**	.283**	.854**	.523**	.365**	.767**	.703**	.382**	1

** η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0.01

* η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0.05

Τέλος, εξετάσαμε αν το έτος φοίτησης των φοιτητών/υποψήφιων εκπαιδευτικών συσχετίζεται με τις Κλίμακες Πεποιθήσεων και Δραστηριοτήτων και πιο συγκεκριμένα με τις 9 μεταβλητές που δημιουργήθηκαν για την ανάλυση των δεδομένων. Η ανάλυση έδειξε πως υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στο έτος σπουδών και στις Αναπτυξιακά Ακατάλληλες πεποιθήσεις ($r = .146$, $p = .05$).

Από την άλλη μεριά, το έτος σπουδών βρέθηκε να συσχετίζεται αρνητικά με το μέσο όρο βαθμολογίας που αποδόθηκε στο σύνολο της Κλίμακας Δραστηριοτήτων ($r = -.261$, $p = .01$) και το μέσο όρο βαθμολογίας που αποδόθηκε στις Αναπτυξιακά Κατάλληλες ($r = -.135$, $P = .05$) και Αναπτυξιακά Ακατάλληλες Δραστηριότητες ($r = -.178$, $p = 01$).

Συμπεράσματα

Όπως έχουμε ήδη παρουσιάσει στο θεωρητικό μέρος της μελέτης μας, τις τελευταίες δεκαετίες το ερευνητικό ενδιαφέρον έχει επικεντρωθεί στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία και στις υπονοούμενες θεωρίες, στις οποίες βασίζονται αυτές οι πεποιθήσεις, οι οποίες θεωρούνται ως η κινητήρια δύναμη για τη διδασκαλία (Erdiller & McMullen, 2003· Pajares, 1992· OECD, 2009· Charlesworth et al., 1993· Palenzuela, 2004· Smith & Croom, 2000· McMullen, 1999· Liu, 2007· Ruto-Korir, 2010· Wang et al., 2008· Phillips, 2004).

Οι πεποιθήσεις ή θεωρίες των εκπαιδευτικών υποδιαιρούνται σε δύο κατηγορίες, όπως αναφέραμε στην εισαγωγή του κειμένου. Αναγνωρίζοντας τη σημασία της καλύτερης κατανόησης του συστήματος πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών, η οποία μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην ενίσχυση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (Fang, 1996· OECD, 2009· Maxwell et al., 2001) και προκειμένου να την διερευνήσουμε στο πλαίσιο αυτής της μελέτης, επιλέξαμε τις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές ως την κατευθυντήρια γραμμή για την παροχή ποιοτικής προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας, με βάση τα εξής σημαντικά κριτήρια.

Η παρούσα μελέτη αποσκοπούσε στη διερεύνηση των πεποιθήσεων των φοιτητών/υποψηφίων εκπαιδευτικών του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, σχετικά με τις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές, οι οποίες επιλέχθηκαν ως το σύστημα πεποιθήσεων που πρόκειται να διερευνηθεί στο πλαίσιο αυτής της μελέτης, όχι μόνο επειδή έχουν ασκήσει μεγάλη επιρροή παγκοσμίως στο πεδίο της προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας, αλλά και επειδή οι Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές διδάσκονται τόσο στο πλαίσιο των θεωρητικών μαθημάτων Προσχολικής Παιδαγωγικής, ως μια μεθοδολογική προσέγγιση, όσο και στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Προσχολικής Παιδαγωγικής και συνάμα, διότι έχουν επιλεγεί ως προσέγγιση στο πλαίσιο του μοντέλου «Μάθηση μέσω Σχεδιασμού» (Kalantzis & Cope, 2012) που εφαρμόζουμε στην υποχρεωτική Πρακτική Άσκηση των φοιτητών/υποψηφίων εκπαιδευτικών του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Οι φοιτητές/υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, έχουν επιλεγεί ως το δείγμα της παρούσας μελέτης, επειδή σύμφωνα

με τον Smith (1997), η διδακτική εμπειρία των φοιτητών μπορεί να είναι ένα από τα πιο σημαντικά σημεία, προκειμένου να εξετάσει κάποιος τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και για να ρίξει φως σε αυτό το πεδίο που έχει περιορισμένα ερευνηθεί στην Ελλάδα.

Αναλυτικότερα, τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν στο πλαίσιο της περιγραφικής στατιστικής για τις εννέα (9) μεταβλητές που δημιουργήθηκαν έχει ως ακολούθως. Όπως φαίνεται, μεγαλύτερος μέσος όρος βαθμολογίας αποδόθηκε από τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς στην υποκατηγορία Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πεποιθήσεις (DAPBEL/M.O = 3,94), με τυπική απόκλιση (S.D. = 32), από ότι αποδόθηκε στην υποκατηγορία Αναπτυξιακά Κατάλληλες Δραστηριότητες (DAPACT/M.O. = 3.63). Επιπλέον, οι συμμετέχοντες υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, απέδωσαν μεγαλύτερο μέσο όρο βαθμολογίας στην υποκατηγορία Αναπτυξιακά Ακατάλληλες Δραστηριότητες (DIPACT/M.O. = 2.82), από την υποκατηγορία Αναπτυξιακά Ακατάλληλες Πεποιθήσεις (DIPBEL/M.O. = 2.76), ενώ για τα Αναπτυξιακά Κατάλληλα και τα Αναπτυξιακά Ακατάλληλα θέματα και στις δύο υποκλίμακες (Κλίμακα Πεποιθήσεων και Κλίμακα Διδακτικών Δραστηριοτήτων) ο μεγαλύτερος μέσος όρος βαθμολογίας αποδόθηκε στα Αναπτυξιακά Κατάλληλα θέματα (DAP/M.O. = 3.82) και ο μικρότερος στα Αναπτυξιακά Ακατάλληλα (DIP/M.O. = 2.79). Τέλος, ο μέσος όρος του συνόλου του ερωτηματολογίου (Κλίμακα Πεποιθήσεων και Κλίμακα Διδακτικών Δραστηριοτήτων) αποδόθηκε (M.O. = 3.43) και η τυπική απόκλιση (S.D. = 18).

Τόσο τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, όσο και προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα, υποστηρίζουν ότι οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας υιοθετούν τις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές, κυρίως στο επίπεδο των πεποιθήσεων, παρά στις πρακτικές που εφαρμόζουν στην τάξη τους (Lara-Cinisomo et al., 2009· Hedge & Cassidy, 2009α· Parker & Neuharth-Pritchett, 2006· Liu, 2007· Ruto-Korir, 2010· Wang et al., 2008· Sakellariou & Rentzou, 2012· Rentzou & Sakellariou, 2011). Οι φοιτητές/υποψήφιοι εκπαιδευτικοί φέρνουν στα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών μια πληθώρα από πεποιθήσεις που δεν έχουν εξεταστεί, σχετικά με την εκπαίδευση, τη διδασκαλία, τη μάθηση και τον εαυτό ως δάσκαλο (Bullough & Gitlin, 2001· Raths, 2001). Επίσης, προσδοκίες που αντιπροσωπεύουν μακροχρόνιες πεποιθήσεις σχετικά με το ρόλο και τις πρακτικές

των εκπαιδευτικών, τις σχολικές τάξεις και τα σχολεία, ενώ πολλές φορές επιλέγουν τα χαρακτηριστικά και τις πρακτικές των πρώην δικών τους δασκάλων, τα οποία συνθέτουν σε μια εξιδανικευμένη εικόνα ή μοντέλο του δασκάλου που θα ήθελαν να γίνουν (Cole & Knowles, 1993).

Η πρώτη περίπτωση είναι σύμφωνη με τα αποτελέσματα της παρούσας ερευνητικής μελέτης, διότι όπως φαίνεται από την παρουσίαση και την ανάλυση των αποτελεσμάτων, υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις πεποιθήσεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών, οι οποίες ήταν πιο Αναπτυξιακά Κατάλληλες από τις πρακτικές τους στην τάξη του νηπιαγωγείου. Τα ερευνητικά αποτελέσματα της παρούσας μελέτης επιβεβαιώνουν τους παραπάνω ισχυρισμούς και συνεπώς, όπως υποστηρίζουν οι File και Gullo (2002), ενώ η υποχρέωση να εξετάσουμε τις εκπαιδευτικές μας πρακτικές είναι εξαιρετικά σημαντική, αποκτά ζωτική σημασία, όταν διεξάγεται κατά τη διάρκεια της φοίτησης στο πανεπιστήμιο, αφού ενδεχομένως σύμφωνα με τον Wang et al. (2008) οι αποκλίσεις μεταξύ πεποιθήσεων και πρακτικών μπορεί να δείχνουν το χάσμα μεταξύ της θεωρίας και της πράξης, της γνώσης και της εφαρμογής ενός Αναπτυξιακά Κατάλληλου Προγράμματος Σπουδών.

Γενικά, θα μπορούσε να υποστηριχθεί μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και την παρούσα έρευνα ότι οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας υιοθετούν τις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές, κυρίως στο επίπεδο των πεποιθήσεών τους, παρά στις πρακτικές που εφαρμόζουν στην τάξη τους (Lara-Cinisomo et al., 2009· Hedge & Cassidy, 2009α· Parker & Neuharth-Pritchett, 2006· Liu, 2007· Ruto-Korir, 2010· Wang et al., 2008· Sakellariou & Rentzou, 2012· Rentzou & Sakellariou, 2011). Τα εμπόδια για την εφαρμογή των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πρακτικών, όπως αναφέραμε, αποδίδονται σε πολλαπλούς παράγοντες. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των Πεποιθήσεων και των Διδακτικών Δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της Κλίμακας Πεποιθήσεων Εκπαιδευτικών (Teacher Beliefs Scale - TBS) και της Κλίμακας Διδακτικών Δραστηριοτήτων (Instructional Activities Scale - IAS) έδειξαν σημαντικές διαφοροποιήσεις. Αναλυτικότερα, οι πεποιθήσεις των συμμετεχόντων υποψηφίων εκπαιδευτικών παρουσιάζουν τα υψηλότερα αποτελέσματα στις κατηγορίες «πολιτικές του προγράμματος» (M.O. = 4.42) με τυπική απόκλιση (S.D. = 90), «αμοιβαία σχέση με τους γονείς» (M.O. = 4.01) και «δημιουργία μιας στοργικής κοινότητας μαθητών» (M.O. = 4.00), ενώ το

χαμηλότερο αποτέλεσμα παρουσιάζεται στην κατηγορία «δημιουργία κατάλληλου προγράμματος σπουδών» (M.O. = 3.05). Αφετέρου, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν για τις Διδακτικές Δραστηριότητες τα υψηλότερα αποτελέσματα στις κατηγορίες «διδασκαλία με στόχο την ενίσχυση της ανάπτυξης και της μάθησης» (M.O.=3.45) και «δημιουργία μιας στοργικής κοινότητας μαθητών» (M.O.=3.30), ενώ η μικρότερη έμφαση δόθηκε στις Διδακτικές Δραστηριότητες που εμπίπτουν στην κατηγορία «αμοιβαία σχέση με τους γονείς» (M.O. = 2.77) με τυπική απόκλιση (S.D = 1.15).

Τα παραπάνω ερευνητικά αποτελέσματα μάς επιτρέπουν να καταλήξουμε σε ορισμένα συμπεράσματα και να υποστηρίξουμε ότι οι πεποιθήσεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών του δείγματός μας είναι περισσότερο παιδοκεντρικές και Αναπτυξιακά Κατάλληλες, παρά Ακατάλληλες. Με δεδομένο, ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, είναι αναμενόμενο να επηρεάζονται από τις «πολιτικές του προγράμματος», όπως είναι το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, αλλά και από την «αμοιβαία σχέση με τους γονείς» και τη «δημιουργία μιας στοργικής κοινότητας μαθητών», αφού έχουν ανάλογη εμπειρία στο πλαίσιο της θεωρητικής και εργαστηριακής τους εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο. Τα αποτελέσματα αυτά τεκμηριώνουν ενδεχομένως προηγούμενες έρευνες (Doliopoulou, 1996· Parker & Neuharth-Pritchett, 2006· Liu, 2007· Ruto-Korir, 2010· Wang et al., 2008· Sakellariou & Rentzou, 2012· Rentzou & Sakellariou, 2011), που προβλέπουν ότι οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας υιοθετούν τις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές, κυρίως στο επίπεδο των πεποιθήσεών τους.

Από την άλλη πλευρά, είναι ενδιαφέρον να παρατηρήσουμε ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας παρουσίασαν για τις Διδακτικές Δραστηριότητες τα υψηλότερα αποτελέσματα στις υποκατηγορίες «διδασκαλία με στόχο την ενίσχυση της ανάπτυξης και της μάθησης» και «δημιουργία μιας στοργικής κοινότητας μαθητών», επιβεβαιώνοντας τις μελέτες που δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν ισχυρότερες πεποιθήσεις σχετικά με τις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές, είναι περισσότερο πιθανό να εφαρμόσουν τις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές, από τους εκπαιδευτικούς με λιγότερο ισχυρές πεποιθήσεις σχετικά με αυτές (Kim, 2005· Kim et al., 2005· Charlesworth et al., 1993· Faour, 2003· Vartuli, 1999· McMullen et al., 2005· Suk Lee et al., 2006· Hedge & Cassidy, 2009α· Doliopoulou, 1996· Parker

& Neuharth-Pritchett, 2006· McMullen, 1999· Liu, 2007· Ruto-Korir, 2010). Ωστόσο, παρουσιάζει ενδιαφέρον η διαφοροποίηση και η μικρότερη έμφαση που δόθηκε στις Διδακτικές Δραστηριότητες που εμπίπτουν στην κατηγορία «αμοιβαία σχέση με τους γονείς». Ερμηνεύοντας αυτήν τη διαφοροποίηση και την μικρότερη έμφαση που αποδόθηκε, θα λέγαμε ότι ήταν προς την αναμενόμενη κατεύθυνση, διότι αν και η διεθνής έρευνα έχει τεκμηριώσει τη σημαντικότητα της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους στην προσχολική ηλικία, στην Ελλάδα αποτελεί ακόμη μια πρόκληση για τα παραδοσιακά υποδείγματα γονεϊκής συμμετοχής. Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί χρειάζονται περαιτέρω εκπαίδευση και ενδυνάμωση για αποτελεσματικές στρατηγικές γονεϊκής συμμετοχής στα προσχολικά προγράμματα (Σακελλαρίου, 2008)

Είναι προφανές ότι η κατανόηση των πεποιθήσεων των υποψηφίων εκπαιδευτικών, καθώς και τα ερευνητικά δεδομένα για την εφαρμογή τους σε επίπεδο πρακτικών επιλογών στην τάξη του νηπιαγωγείου, μας παρέχουν σημαντικές πληροφορίες και απαντήσεις για το πώς τα Προγράμματα Σπουδών στο Πανεπιστήμιο προετοιμάζουν τους υποψηφίους εκπαιδευτικούς για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη διδακτική της παιδαγωγικής εργασίας του νηπιαγωγείου.

Η ανάλυση Bivariate Correlation έδειξε έναν υψηλό συσχετισμό μεταξύ των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πεποιθήσεων και Δραστηριοτήτων (DAP) με τις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Δραστηριότητες (DAPACT), ενώ επίσης ένας υψηλός συσχετισμός είναι εμφανής στο σύνολο του ερωτηματολογίου μεταξύ του συνόλου των Δραστηριοτήτων (CP: DAPACT + DIPACT) και των Αναπτυξιακά Κατάλληλων Πεποιθήσεων και Δραστηριοτήτων (DAP). Η ανάλυση Bivariate Correlation έδειξε επίσης έναν αρνητικό συσχετισμό μεταξύ των Αναπτυξιακά Ακατάλληλων Πεποιθήσεων και Δραστηριοτήτων DIP (DIPBEL + DIPACT) και των Αναπτυξιακά Ακατάλληλων Δραστηριοτήτων (DIPACT).

Ερμηνεύοντας τα αποτελέσματα της έρευνας, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι δεν έχουν βρεθεί ακόμη εκείνες οι πεποιθήσεις που θα μπορούσαν να προβλέψουν τις πρακτικές των υποψηφίων εκπαιδευτικών. Ο ΟΟΣΑ προτείνει προκειμένου να κατανοηθεί η επικράτηση ορισμένων Πεποιθήσεων και Πρακτικών, να εξετασθεί πώς επιδρούν τόσο τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, όσο και των

σχολικών τάξεων (OECD, 2009). Είναι προφανές, ότι η ανάγκη αυτή γίνεται ακόμη πιο επιτακτική, δεδομένου ότι υποστηρίζεται πως η καλύτερη κατανόηση του συστήματος Πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει σημαντικά, όπως ήδη έχουμε αναφέρει στην ενίσχυση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (Fang, 1996· OECD, 2009· Maxwell et al., 2001). Σε κάθε περίπτωση ωστόσο, όπως τονίζει η Ruto-Korir (2010) είναι ιδιαίτερα σημαντικό οι έρευνες που έχουν ως στόχο να διερευνήσουν τις Πεποιθήσεις και Πρακτικές των εκπαιδευτικών, να είναι πολιτισμικά ευαίσθητες, ώστε να αντικατοπτρίζουν τις πρακτικές αγωγής και φροντίδας που είναι αποδεκτές και προωθούνται από κάθε πολιτισμό και κοινωνία.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης, αναφορικά με το αν το έτος φοίτησης των φοιτητών/υποψηφίων εκπαιδευτικών συσχετίζεται με τις Κλίμακες Πεποιθήσεων και Δραστηριοτήτων έδειξε πως υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στο έτος σπουδών και στις Αναπτυξιακά Ακατάλληλες Πεποιθήσεις ($r = .146, p = .05$). Επίσης, το έτος σπουδών βρέθηκε να συσχετίζεται αρνητικά με το μέσο όρο βαθμολογίας που αποδόθηκε στο σύνολο της Κλίμακας Δραστηριοτήτων ($r = -.261, p = .01$) και το μέσο όρο βαθμολογίας που αποδόθηκε στις Αναπτυξιακά Κατάλληλες ($r = -.135, p = .05$) και Αναπτυξιακά Ακατάλληλες Δραστηριότητες ($r = -.178, p = .01$).

Ερμηνεύοντας τα αποτελέσματα της ανάλυσης της έρευνας, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι είναι προς την αναμενόμενη κατεύθυνση, αφού οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί που φοιτούν στο δεύτερο έτος των σπουδών τους δεν έχουν την ίδια θεωρητική και εργαστηριακή εκπαίδευση με τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς του τετάρτου έτους. Επομένως, δικαιολογείται η θετική συσχέτιση ανάμεσα στο έτος σπουδών και στις Αναπτυξιακά Ακατάλληλες Πεποιθήσεις και είναι προφανές ότι για τον ίδιο λόγο παρατηρείται ο αρνητικός συσχετισμός με το σύνολο της Κλίμακας Δραστηριοτήτων και το μέσο όρο στις Αναπτυξιακά Κατάλληλες και Αναπτυξιακά Ακατάλληλες Δραστηριότητες.

Στους περιορισμούς αυτής της ερευνητικής μελέτης θεωρείται η απουσία της παρατήρησης, αφού η μελέτη στηρίχθηκε μόνο στην καταγραφή των Πεποιθήσεων και Πρακτικών των υποψηφίων εκπαιδευτικών. Ωστόσο, η βιβλιογραφία τεκμηριώνει ότι δεν μπορεί να αντικαταστήσει συνολικά την αλληλεπίδραση των παρατηρήσεων. (Charlesworth et al., 1993· Faour, 2003· Vartuli, 1999· McMullen et al., 2005· Suk

Lee et al., 2006· Hedge & Cassidy, 2009α). Μέσα από τα ερευνητικά μας δεδομένα παρουσιάσαμε τις πεποιθήσεις και πρακτικές των υποψηφίων εκπαιδευτικών, ωστόσο μπορεί και να μην είναι ακριβής αυτή η απεικόνιση με ότι πραγματικά συμβαίνει στην τάξη. Η παρατήρηση των υποψήφιων εκπαιδευτικών θα παρείχε πρόσθετα δεδομένα για την υποστήριξη αυτής της έρευνας.

Συμπερασματικά, η παρούσα ερευνητική μελέτη εξέτασε τις Πεποιθήσεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών σε σχέση με τις Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές, ένα θέμα μεγάλου ερευνητικού ενδιαφέροντος για την εκπαιδευτική κοινότητα στην Ελλάδα. Τα τεκμηριωμένα ερευνητικά αποτελέσματα από άλλες χώρες και τα δεδομένα αυτής της μελέτης δείχνουν, ότι υπάρχει μια απόκλιση μεταξύ των Πεποιθήσεων των υποψηφίων εκπαιδευτικών και των Πρακτικών τους, με τις Πεποιθήσεις να είναι πιο Αναπτυξιακά Κατάλληλες από τις αναφερόμενες Πρακτικές τους. Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση αυτής της ερευνητικής μελέτης, εισηγούμαστε περαιτέρω έρευνα στην Ελλάδα, προκειμένου να υπάρξουν δεδομένα που θα οδηγήσουν σε προτάσεις και εισηγήσεις για το πώς τα Πανεπιστημιακά Προγράμματα Σπουδών θα οργανωθούν, ώστε να διαμορφωθούν οι πεποιθήσεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών μας προς μια πιο Αναπτυξιακά Κατάλληλη Προσέγγιση, η οποία θα εφαρμόζεται στην Πράξη.

Βιβλιογραφία

- Bredekamp, S. (1987). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age eight*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Bredekamp, S., & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Buchanan, T.K., Burts, D.C., Binder, J., White, V.F., & Charlesworth, R. (1998). Predictors of the developmental appropriateness of the beliefs and practices of first, second, and third grade teachers. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(3), 459-483.

- Bullough, R.V., & Gitlin, A.D. (2001). *Becoming a student of teaching: Linking knowledge production and practice*. New York, N.Y.: RoutledgeFalmer.
- Cannella, G.S., & Viruru, R. (2004). *Childhood and postcolonization: Power, education and contemporary practice*. New York, NY: Routledge Falmer.
- Charlesworth, R., Hart, C.H., Burts, D.C., & Hernandez, S. (1991). Kindergarten teachers' beliefs and practices. *Early Child Development and care*, 70, 17-35.
- Charlesworth, R., Hart, C.H., Burts, D.C., Thomasson, R.H., Mosley, J., & Fleege, P.O. (1993). Measuring the developmental appropriateness of kindergarten teachers' beliefs and practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 255-276.
- Clark, C., & Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. In M.C. Witrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 255-296). New York: Macmillan.
- Cole, A.L. & Knowles, G.J. (1993). Shattered images: Understanding expectations and realities of field experience. *Teaching and Teacher Education*. 9(5/6), 457-471.
- Doliopoulou, E. (1996). Greek kindergarten teachers' beliefs and practices: How appropriate are they? *European Journal of Early Childhood Education Research*, 4(2), 33-48.
- Dunn, L., & Kontos, S. (1997). What have we learned about developmentally appropriate practice? *Young Children*, 52(5), 4-13.
- Engeström, Y. (1993). Development studies of work as a testbench of activity theory: The case of primary care medical practice. In S. Chaiklin and J. Lave (Eds.), *Understanding practice: Perspectives on activity and context* (pp. 64-103). Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen, & R.-L. Punamaki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 19-38). Cambridge: Cambridge University Press.
- Erdiller, Z.B., & McMallen, M.B. (2003). Turkish teachers' beliefs about developmentally appropriate practices in early childhood education. *Hacettepe üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 25, 84-93.

- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 47-64.
- Faour, B. (2003). Early childhood teachers in Lebanon: Beliefs and practices. Ed.D. Dissertation Thesis. Leicester, UK: University of Leicester.
- File, N., & Gullo, D.F. (2002). A comparison of early childhood and elementary education students' beliefs about primary classroom teaching practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 126-137.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Grieshaber, S., & Canella, G.S. (Eds.). (2001). *Embracing identities in early childhood education: Diversity and possibilities*. Early childhood series. New York, NY: Teachers College Press.
- Grossman, P.L., Smagorinsky, P., & Valencia, S. (1999). *Appropriating conceptual and pedagogical tools for teaching English: A conceptual framework for studying professional development* (Report Series 12011). Albany, NY: National Research Center on English Learning & Achievement.
- Hart, C.H., Burts, D.C., & Charlesworth, R. (Eds.). (1997). *Integrated curriculum and developmentally appropriate practice - Birth through age eight*. Albany, NY: SUNY Press.
- Hedge, A.V., & Cassidy, D.J. (2009a). Teachers' beliefs and practices regarding developmentally appropriate practices: A study conducted in India. *Early Child Development and Care*, 179(7), 837-847.
- Hedge, A.V., & Cassidy, D.J. (2009b). Kindergarten teachers' perspectives on developmentally appropriate practices (DAP): A study conducted in Mumbai (India). *Journal of Research in Childhood Education*. http://findarticles.com/p/articles/mi_hb1439/is_3_23/ai_n31564215/pg_16/?tag=content:coll. (Accessed 27 May 2010).
- Jones, L.D., Burts, D.C., Buchanan, T.K., & Jambunathan, S. (2000). Beginning prekindergarten and kindergarten teachers' beliefs and practices: Supports and

- barriers to developmentally appropriate practices. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 21(3), 397-410.
- Kagan, D.M. (1992). Implication of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(10), 65-70.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2012). *New Learning: Elements of a Science of Education*. Melbourne: Cambridge University Press. (2nd edition)
- Kennedy, M.M. (1997). *Defining an ideal teacher education program* [mimeo]. Washington, DC: National Council for the Accreditation of Teacher Education.
- Kim, K.R. (2005). *Teacher beliefs and practices survey: Operationalizing the 1997 NAEYC guidelines*. PhD Dissertation Thesis. Louisiana, LA: Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College.
- Kim, J., Kim, S., & Maslak, M.A. (2005). Toward an integrative "educare" system: An investigation of teachers' understanding and uses of developmentally appropriate practices for young children in Korea. *Journal of Research in Childhood Education*, 20, 49-56.
- Kim, K.R., & Buchanan, T.K. (2009). Teacher beliefs and practices survey: Operationalising the 1997 NAEYC guidelines. *Early Child Development and Care*, 179(8), 1113-1124.
- Lara-Cinisomo, S., Sidle Fuligni, A., Daugherty, L., Howes, C., & Karoly, L. (2009). A qualitative study of early childhood educators' beliefs about key preschool classroom experiences. *Early Childhood Research and Practice*, 11(1). <http://ecrp.uiuc.edu/v11n1/lara.html>. (Accessed 10 April 2010).
- Liu, H.C. (2007). *Developmentally appropriate beliefs and practices of public and private kindergarten teachers in the United States and Taiwan*. PhD Dissertation Thesis, Texas, TX: University of Texas.
- Maxwell, K.L., McWilliam, R.A., Hemmeter, M.L., Ault, M.J., & Schuster, J.W. (2001). Predictors of developmentally appropriate classroom practices in kindergarten through third grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 431-452.

- McCarty, F., Abbott-Shim, M., & Lambert, R. (2001). The relationship between teacher beliefs and practices, and Head Start classroom quality. *Early Education and Development, 12*(2), 225-238.
- McMullen, M.B. (1999). Characteristics of teachers who talk the DAP talk and walk the DAP walk. *Journal of Research in Childhood Education, 13*(2), 216-230.
- McMullen, M.B. & Alat, K. (2002). Education matters in the nurturing of the beliefs of preschool caregivers and teachers. *Early Childhood Research & Practice, 4*(2). <http://ecrp.uiuc.edu/v4n2/mcmullen.html/> (Accessed 20 April 2010).
- McMullen, M.B., Elicker, J., Wang, J., Erdiller, Z., Lee, S.M., Lin, C.H., & Sun, P.Y. (2005). Comparing beliefs about appropriate practice among early childhood education and care professionals from the U.S., China, Taiwan, Korea and Turkey. *Early Childhood Research Quarterly, 20*, 451-464.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies, 19*(4), 317-328.
- OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris, PRS: OECD Publications.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research, 62*(3), 307-332.
- Palenzuela, S. M. (2004). Measuring pre-kindergarten teachers' perceptions: Compliance with the High/Scope Program. *Journal of Research in Childhood Education*. <http://www.accessmylibrary.com/article-1G1-120253997/measuring-pre-kindergarten-teachers.html>. (Accessed 27 May 2010).
- Parker, A., & Neuharth-Pritchett, S. (2006). Developmentally appropriate practice in kindergarten: Factors shaping teacher beliefs and practice. *Journal of Research in Childhood Education*. <http://www.thefreelibrary.com/Developmentally+appropriate+practice+in+kindergarten:+factors+shaping...-a0152993936/> (Accessed 27 May 2010).
- Phillips, C.L. (2004). *"Appropriate" kindergarten instruction: Beliefs and practices of early childhood educators*. PhD Dissertation, Miami, FL: Miami University.

- Raths, J. (2001). Teachers' beliefs and teaching beliefs. *Early Childhood Research and Practice*, 3(1). <http://ecrp.uiuc.edu/v3n1/raths.html>. (Accessed 27 March 2010).
- Raymond, A.M. (1997). Inconsistency between a beginning elementary school teacher's mathematics beliefs and teaching practice. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28, 550-576.
- Rentzou, K., & Sakellariou, M. (2011). Greek pre-service kindergarten teachers' beliefs about and practices of developmental appropriate practices in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 181(8), 1047-1061.
- 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, NY: MacMillan.
- Ruto-Korir, R.C (2010). *Preschool teachers' beliefs of developmentally appropriate educational practices*. PhD Thesis, Pretoria, SA: University of Pretoria.
- Sakellariou, M., & Rentzou, K. (2011). Cypriot pre-service kindergarten teachers' beliefs about and practices of developmental appropriate practices in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 181(10), 1381-1396.
- Sakellariou, M., & Rentzou, K. (2012). Comparing beliefs about and practices of developmental appropriate practices among Greek and Cypriot pre-service kindergarten teachers. *Early Child Development and Care*, 182(10), 1309-1324.
- Smith, K.E. (1997). Student teachers' beliefs about developmentally appropriate practice: Pattern, stability, and the influence of locus of control. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 221-243.
- Smith, K.E., & Croom, L. (2000). Multidimensional self-concepts of children and teacher beliefs about developmentally appropriate practices. *The Journal of Educational Research*, 93(5), 312-321.
- Stipek, D.J. & Byler, P. (1997). Early childhood education teachers: Do they practice what they preach? *Early Childhood Research Quarterly*, 12(3), 305-325.
- Suk Lee, Y., Baik, J., & Charlesworth, R. (2006). Differential effects of kindergarten teachers' beliefs about developmentally appropriate practice on their use of

- scaffolding following inservice training. *Teaching and Teacher Education*, 22, 935-945.
- Thompson, A.G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of research. In D. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 127-146). New York, NY: MacMillan.
- VandenBos, G.R. (Ed.) (2007). *APA dictionary of psychology*. Washington: American Psychological Association.
- Vartuli, S. (1999). How early childhood teacher beliefs vary across grade level. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(4), 489-514.
- Wang, J., Elicker, J., McMullen, M., & Mao, S. (2008). Chinese and American preschool teachers' beliefs about early childhood curriculum. *Early Child Development and Care*, 178(3), 227-249.
- Wertsch, J.V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J.V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
- Zeichner, K.M., & Tabachnick, B.R. (1981). Are the effects of university teacher education 'washed out' by school experience? *Journal of Teacher Education*, 32(3), 7-11.

*** Στοιχεία συγγραφέων**

Μαρία Σακελλαρίου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

email: marisak@uoi.gr

Δρ. Κωνσταντίνα Ρέντζου, Βρεφονηπιοκόμος, Επιστ. Συνεργάτης ΤΕΙ Ηπείρου

email: ntinar@hotmail.com

**Η Πρακτική Άσκηση στις Φυσικές Επιστήμες στο Παιδαγωγικό
Τμήμα Νηπιαγωγών Ιωαννίνων και οι αντιλήψεις φοιτητών για τη
γνωστική και παιδαγωγική τους επάρκεια**

Κατερίνα Πλακίτση, Ελένη Κολοκούρη, Χαρίκλεια Θεοδωράκη,

Ιωάννα Χριστονόση,*

Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών,

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Abstract

*The Science Education Internship in the Department of Early
Childhood Education at the University of Ioannina, Greece and
the University Students' aspects on their Cognitive and
Pedagogical Efficacy*

Katerina Plakitsi, Eleni Kolokouri, Xarikleia

Theodoraki, Ioanna Christonasi

This paper presents the form of internship in which the university students of the Department of Early Childhood Education at the University of Ioannina, Greece participate in. Cultural Historical Activity Theory is used as a theoretical framework for tertiary education, in order to make students capable to analyze and design science education activities. Research data are collected during implementation of lab activities at the university and also in the early childhood classrooms, by observing, video recording, questioning, interviewing and analyzing activities. This part involves university teachers, lab assistants, students, early childhood teachers, early grade pupils who work as a community towards reforming of natural sciences education. The first survey of this paper presents part of students' evaluation of their practice in the university science lab. Also, it presents some learning outcomes in science concerning the students' overcoming of their cognitive obstacles or contradictions. The second survey paper presents the results of a study, in which university students

were asked about the importance of science education in their department and the estimation of their own cognitive and teaching efficacy on science.

Εισαγωγή-Θεωρητικό πλαίσιο εκπαίδευσης φοιτητών

Διεθνείς μελετητές, εμπειρικοί ερευνητές, πολιτικοί, εκπαιδευτικοί και γονείς στρέφουν το ενδιαφέρον τους στην προετοιμασία των μελλοντικών πολιτών για τον 21^ο αιώνα με μοχλό και την εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες (<http://www.nextgenscience.org/>, Organization for Economic Co-operation and Development 2010· Osborne et al. 2008). Οι ικανότητες για ζωή, που μπορούν να αποκτήσουν οι μαθητές, από τις πρώτες βαθμίδες, μέσα από την εκπαίδευσή τους στις Φυσικές Επιστήμες (από εδώ και πέρα Φ. Ε.), θα αποτελέσουν πολύτιμο οδηγό για την υπεύθυνη στάση τους ως πολιτών και τη λήψη αποφάσεων σε έναν επιστημονικά και τεχνολογικά αναπτυγμένο κόσμο.

Σε αυτό το πλαίσιο, δίνεται όλο και μεγαλύτερη έμφαση στην εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. Η διεθνής κοινότητα της Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών αφιερώνει ειδικούς τόμους περιοδικών και συνέδρια στο εγχείρημα της υπέρβασης των ορίων των τυπικών και μη περιβαλλόντων μάθησης για την εκπαίδευση του πολίτη. Οι τρέχουσες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις διεθνώς περιλαμβάνουν την αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και την αποτίμηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων στα παιδιά. Η έμφαση στα μαθησιακά αποτελέσματα εντός του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου εκπαίδευσης στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία καθιστά επιτακτική την ανάγκη αλλαγής της αρχικής εκπαίδευσης-κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, επιβάλλει συνεχή επιμόρφωση και αναπροσδιορισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού, καθώς οι στάσεις, οι αντιλήψεις και οι γνώσεις του αντανakλώνται στις διδακτικές του πρακτικές και επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα και τους ρόλους που αναλαμβάνουν οι μαθητές εντός του κοινωνικού γίνεσθαι (Roth, Goulart, Plakitsi, 2013).

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με τα Νέα Προγράμματα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2011), ο ρόλος του εκπαιδευτικού επαναπροσδιορίζεται και θεωρείται καθοριστικός για την εκπαιδευτική διαδικασία. Καλείται να είναι ενήμερος για τις

σύγχρονες θεωρίες και έρευνες για την προσχολική ηλικία, να σχεδιάζει το πρόγραμμά του λαμβάνοντας υπόψη τις δράσεις που προκύπτουν από τα ίδια τα παιδιά σε συνδυασμό με τους μαθησιακούς στόχους που θέτει ο ίδιος και να χρησιμοποιεί διαφοροποιημένες παιδαγωγικές προσεγγίσεις για τους μαθητές του. Βασικά εργαλεία για το σχεδιασμό της διδασκαλίας του είναι η παρατήρηση, η καταγραφή και η αξιολόγηση της μάθησης. Στον άξονα αυτό, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι νέες τεχνολογίες (ICT), οι οποίες αποτελούν μοχλό ανάπτυξης και βελτίωσης των εκπαιδευτικών μεθόδων που χρησιμοποιούνται.

Η διδασκαλία των Φ. Ε. στις πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης σχετίζεται με την εξερεύνηση σε αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης, την άσκηση σε δεξιότητες όπως η παρατήρηση, η ταξινόμηση, η επικοινωνία κ. ά. καθώς και με την προσπάθεια κατανόησης του κόσμου που μας περιβάλλει. Η ενίσχυση του ενδιαφέροντος των μαθητών συντελεί στη δημιουργία μιας βάσης για την προώθηση της επιστημονικής γνώσης από τις πρώτες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Σύμφωνα με τον Roth, «η εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες είναι πρωταρχικής σημασίας και δεν μπορεί να μην ξεκινά στις πρώτες βαθμίδες καθώς αυτό το χρονικό σημείο είναι κατάλληλο για να δημιουργηθούν οι δομές, οι οποίες θα διαμορφώσουν προσωπικότητες με δια βίου ενδιαφέρον για την επιστήμη» (Roth, 2011: 21, σε ελεύθερη μετάφραση των συγγραφέων).

Μέσα από τους στόχους του προγράμματος διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών, θα πρέπει να δίνεται στα παιδιά η ευκαιρία να γνωρίσουν τα χαρακτηριστικά της έννοιας που προσεγγίζεται, να εξασκηθούν στις διαδικασίες επιστημονικής μεθόδου και να καλλιεργήσουν θετικές στάσεις και αξίες για το περιβάλλον και τον κόσμο των Φ. Ε.. Για το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων έχει ιδιαίτερη σημασία να λαμβάνονται υπόψη οι ιδέες και οι προηγούμενες γνώσεις των παιδιών και να αναζητούνται τρόποι για το πώς οι πρωταρχικές ιδέες θα μετασχηματιστούν σε επιστημονική γνώση (Ραβάνης, 2003· Πλακίτση 2008). Ο εκπαιδευτικός, τέλος, είναι υπεύθυνος να αποφασίσει τον τρόπο με τον οποίο θα προσεγγίσει τις διαφορετικές έννοιες των Φ. Ε., να προσαρμόσει τις δραστηριότητες στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της τάξης, να παροτρύνει τα παιδιά να ενδιαφερθούν και να αλληλεπιδράσουν, να τους παρέχει τα κατάλληλα υλικά, να συντονίσει την εργασία σε ομάδες και να αξιολογήσει ολόκληρη την εκπαιδευτική διαδικασία.

Για να αποκτήσουν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί όλες εκείνες τις δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να ανταποκριθούν στο ρόλο τους ως διδασκόντων τις Φ. Ε., είναι απαραίτητη τόσο η θεωρητική κατάρτιση, όσο και η πρακτική εξάσκηση. Με το συνδυασμό θεωρίας και πράξης στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, δίνεται η δυνατότητα να διδαχθούν οι ίδιοι τις βασικές έννοιες που πρόκειται να διδάξουν, σε συνδυασμό με θέματα που σχετίζονται με τη φύση των Φ. Ε., να εξασκηθούν στις διαδικασίες επιστημονικής μεθόδου και τέλος να αξιοποιήσουν τις ιδέες των παιδιών και να χρησιμοποιήσουν διαφορετικά πολιτισμικά εργαλεία για το σχεδιασμό της διδασκαλίας τους.

Στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, εκπαιδεύονται μελλοντικοί νηπιαγωγοί για να διαμορφώνουν μαθησιακές εμπειρίες από τον κόσμο των Φ. Ε. για τους μαθητές τους, στο πλαίσιο των μαθημάτων Διδακτική των εννοιών των Φυσικών Επιστημών I και II. Τα μαθήματα για την προσέγγιση εννοιών και θεμάτων που σχετίζονται με τις Φυσικές Επιστήμες διαρκούν δύο ακαδημαϊκά εξάμηνα και περιλαμβάνουν μια σειρά από διαλέξεις, σεμινάρια και Πρακτική Άσκηση στα εργαστήρια και στα σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων.

Το θεωρητικό πλαίσιο εκπαίδευσης των φοιτητών και ειδικότερα για το σχεδιασμό και την υλοποίηση της Πρακτικής Άσκησης στα εργαστήρια και στα σχολεία αποτελεί η θεωρία της Δραστηριότητας (Cultural Historical Activity Theory-CHAT). Η Θεωρία της Δραστηριότητας αποτελεί μια κοινωνικοπολιτισμική θεωρία, η οποία αναπτύχθηκε από τους Ρώσους ψυχολόγους S. L. Rubinstein και A. N. Leontiev στις αρχές του 20^{ού} αιώνα. Επιδιώκει να εξηγήσει τις κοινωνικές και πολιτιστικές πρακτικές εργασίας συσχετίζοντάς τις με το πολιτιστικό και ιστορικό πλαίσιο στο οποίο λαμβάνουν χώρα. Η βασική μονάδα ανάλυσης που προτείνεται από τη Θεωρία της Δραστηριότητας είναι η ίδια η δραστηριότητα. Πιο συγκεκριμένα, ως δραστηριότητα μπορούμε να εντοπίσουμε τόσο μια μεμονωμένη δράση (task), όσο κι ένα ολόκληρο project. Ακόμη ως δραστηριότητα μπορεί να θεωρηθεί η σχολική εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες, η οποία πραγματώνεται όχι ατομικά αλλά μέσα από τη συμμετοχή του ατόμου σε κοινότητες μάθησης (Roth & Lee, 2004). Οι εκπαιδευόμενοι-μαθητές δρουν συλλογικά, στα όρια μιας κοινότητας, ακολουθώντας κοινούς κανόνες. Σχεδιάζουν και υλοποιούν δραστηριότητες, αξιοποιούν εργαλεία και μέσα για να επεξεργαστούν ένα θέμα. Με τον τρόπο αυτό, η γνώση αποκτά νόημα εφόσον προκύπτει μέσα από ένα σύστημα αλληλεπιδράσεων μαθητών, εργαλείων,

μέσων, κανόνων, συλλογικών αποφάσεων και αλληλεπιδράσεων στο πλαίσιο μιας κοινότητας μάθησης (Engeström, 1999).

Μελετώντας τα αποτελέσματα του PISA 2006, 2009 (Programme for International Student Assessment), αναδεικνύεται η ανάγκη εφαρμογής ενός νέου καρποφόρου πλαισίου επιστημονικής εκπαίδευσης για να επιτευχθεί ο στόχος του επιστημονικού αλφαριθμητισμού. Είναι μια καινοτομία που ακολουθεί την μεταφορά της κοινωνικοπολιτισμικής εκπαίδευσης στις Φυσικές Επιστήμες, η οποία υποστηρίζεται από επιστήμονες σε όλο τον κόσμο (Cole, 2006· Roth, Lee, 2004· Engeström, 1999· Plakitsi, 2008). Αυτήν την καινοτομία, η ερευνητική ομάδα @fise group που δραστηριοποιείται στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, επιχειρεί να χρησιμοποιήσει και στην Πρακτική Άσκηση των φοιτητών στις Φυσικές Επιστήμες.

Η γενική υπόθεση που διερευνάται στην παρούσα εργασία είναι εάν η αλλαγή του πλαισίου εκπαίδευσης των μελλοντικών Νηπιαγωγών και η υιοθέτηση της θεωρίας της Δραστηριότητας του Yrjö Engeström (1999), ενισχυμένη από την κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση για την ανάπτυξη των παιδιών της Marilyn Fleer and Marianne Hedegaard (2010) και από την πρακτική του project 'The Fifth Dimension' από τον Michael Cole (2006), μπορεί να δώσει καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα στους φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών και να παρατηρηθούν κάποιες μετατοπίσεις στις αντιλήψεις τους τόσο για τις έννοιες και τα φαινόμενα των Φ.Ε., όσο και για τη γνωστική και παιδαγωγική τους επάρκεια.

Περιγραφή της Πρακτικής Άσκησης στα εργαστήρια Διδακτικής Φ.Ε.

Τα εργαστηριακά μαθήματα αποτελούν διακριτό φόρτο εργασίας επιπλέον των διαλέξεων των μαθημάτων Διδακτική των εννοιών των Φυσικών Επιστημών στο Νηπιαγωγείο I και II. Πιο συγκεκριμένα, κάθε φοιτητής έχει σε εβδομαδιαία βάση τρεις ώρες διάλεξη και 2 ώρες εργαστήριο, το οποίο αξιολογείται και συμμετέχει στον τελικό βαθμό κατά 30%. Τα εργαστήρια λαμβάνουν χώρα στην αίθουσα πολλαπλών χρήσεων του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Ιωαννίνων με ελαφρύ φορητό εξοπλισμό υπό την ευθύνη του καθηγητή, του βοηθού εργαστηρίου και των υποψηφίων διδασκάλων. Τα περιεχόμενα αυτών των μαθημάτων συνδέονται με το ισχύον και το νέο αναλυτικό πρόγραμμα για το νηπιαγωγείο (ζωντανό

οργανισμοί, αντικείμενα και υλικά, έννοιες και φαινόμενα από τον φυσικό κόσμο κ.λπ). Η διαχείριση του επιστημονικού περιεχομένου πραγματοποιείται σε μια πολιτισμική, ιστορική και κοινωνική βάση. Συνδέεται με την έρευνα σε αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης, την εξάσκηση των δεξιοτήτων της παρατήρησης, της ταξινόμησης, της επικοινωνίας κ.λπ. και την αποτύπωση των σχέσεων και αλληλεπιδράσεων που εξελίσσονται στον κόσμο γύρω μας.

Τα θεωρητικά ζητήματα συνδέονται με τη σημασία της εκπαίδευσης Φυσικών Επιστημών στο νηπιαγωγείο, τις θεωρίες μάθησης για την εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες, τις βασικές αρχές της φύσης της επιστήμης, ορισμένα στοιχεία από την ιστορία των Φυσικών Επιστημών, τις μεθοδολογίες διδασκαλίας Φυσικών Επιστημών στις μικρές ηλικίες, την ανάπτυξη δεξιοτήτων της επιστημονικής μεθόδου μέσα από τον κατάλληλο διδακτικό μετασχηματισμό, τα αναλυτικά προγράμματα του νηπιαγωγείου διαφόρων χωρών και τις συζητήσεις γύρω από κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα. Τα εργαστήρια εμπλουτίζονται με προσκεκλημένα σεμινάρια, τα οποία διεξάγονται με τη βοήθεια εξωτερικών συνεργατών από συνεργαζόμενους φορείς όπως η Action Aid, η WWF και το Εθνικό Αστεροσκοπείο, οι οποίοι καλούνται να αλληλεπιδράσουν με καθηγητές πανεπιστημίου και φοιτητές, καθώς παρουσιάζουν τις θεωρητικές τους απόψεις ή την έρευνά τους. Ακόμη και στο θεωρητικό μέρος, αποδίδεται μεγάλη σημασία στη θεώρηση της εκπαίδευσης στις Φυσικές Επιστήμες ως ζήτημα συλλογικής δραστηριότητας με εφαρμογές και συνδέσεις με την κοινωνία (Cole, 2006· Plakitsi, 2008).

Στα εργαστηριακά μαθήματα εισάγεται μια ποικιλία θεμάτων, τα οποία συνδέονται με προβλήματα και ζητήματα, τα οποία συναντούν οι μαθητές στην καθημερινή τους ζωή. Έτσι, τα ειδικά θέματα ανά εργαστήριο αφορούν σε: συλλογές φύλλων, διαλυτότητα των στερεών στο νερό, επίπλευση και βύθιση στερεών στο νερό, το ανθρώπινο σώμα, φως, σκιές, χρώματα, ηλεκτρισμός, μαγνητισμός, ήχος, χρόνος, πλανήτες, απειλούμενα είδη. Η διάρκεια κάθε εργαστηρίου είναι δύο ώρες και τα χειραπτικά υλικά, τα οποία χρησιμοποιούνται είναι είτε εργαστηριακά υλικά πειραμάτων, είτε υλικά και αντικείμενα καθημερινής χρήσης, που μπορούν να βρεθούν σε μια σχολική τάξη. Μια ποικιλία διδακτικών εργαλείων χρησιμοποιείται κατά τη διάρκεια των εργαστηριακών μαθημάτων, όπως το εκπαιδευτικό θέατρο, τα παιχνίδια ρόλων, η παντομίμα, τα κινούμενα σχέδια, τα παιχνίδια ενσυνείδητης διερεύνησης κ.λπ.. Όλα τα εργαλεία εντάσσονται στο διδακτικό πλαίσιο διαχείρισης

του περιεχομένου με πεδίο αναφοράς την CHAT, εστιάζοντας στην ομαδική εργασία, τη χρήση πολιτισμικών εργαλείων, τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των υποκειμένων (διδάσκοντος και μαθητών), τη διαμεσολάβηση των εργαλείων στην αλληλεπίδραση των υποκειμένων και της κοινότητας μάθησης, την αλληλεπίδραση υποκειμένων και ομάδων με τα εργαλεία προς την προσέγγιση του αντικειμένου-στόχου της δραστηριότητας (Engeström, 1999· Flear & Hedegaard, 2010).

Αρχικά, πραγματοποιείται η εισαγωγική φάση στην οποία οι φοιτητές διερευνούν πηγές και εκφράζουν τις απόψεις τους σχετικά με την επιστημονική έννοια ή φαινόμενο, το οποίο πρόκειται να επεξεργαστούν. Συζητούν και μοιράζονται τις εμπειρίες τους σε ομάδες. Έπειτα, θέτουν στόχους και δημιουργούν ένα σχέδιο δράσης προκειμένου να κατανοήσουν το θέμα ή να αντιμετωπίσουν ένα πρόβλημα. Το σχέδιο δράσης συνήθως περιλαμβάνει πειράματα με απλά υλικά, συζητήσεις, επιχειρηματολογία και προτάσεις σχεδιασμού δραστηριοτήτων για τους μαθητές του νηπιαγωγείου. Στα εργαστηριακά μαθήματα παρέχονται στους φοιτητές δειγματικές ακολουθίες δραστηριοτήτων και επιλεγμένα σενάρια διδασκαλίας προκειμένου, στη συνέχεια, να καταστούν ικανοί να σχεδιάσουν τις δικές τους δραστηριότητες για την τάξη, λαμβάνοντας υπόψη τους τα διαφορετικά ευρύτερα κοινωνικά πλαίσια του μαθησιακού περιβάλλοντος. Πιο συγκεκριμένα, οι φοιτητές εκπαιδεύονται στη διαμόρφωση δραστηριοτήτων και εκπαιδευτικού υλικού (κατασκευές, πολυμεσικές εφαρμογές, ιστορίες κ.λπ.), που βασίζονται στο πλαίσιο των κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών, λαμβάνοντας κατ' επέκταση κοινωνικοπολιτισμικές προεκτάσεις από τη σχολική τάξη στην οποία θα διδάξουν. Επισημαίνουμε ότι βασικός στόχος της προσχολικής αγωγής, αποτελεί η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, τόσο σε τοπικό, εθνικό, όσο και σε διεθνές επίπεδο.

Σύμφωνα με τα Νέα Προγράμματα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο 2011, η διδασκαλία των Φ.Ε. δεν αποτελεί ανεξάρτητη ενότητα αλλά μέρος της συνολικής γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού. Επιπλέον, συνδέεται άμεσα με τα 5 μαθησιακά πλαίσια (παιχνίδι, ρουτίνες, καταστάσεις από την καθημερινότητα, διερευνήσεις, οργανωμένες δραστηριότητες) στα οποία, σύμφωνα με το πρόγραμμα, θα πρέπει να εξασφαλίζονται ευκαιρίες συμμετοχής για όλα τα νήπια. Στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη δραστηριοτήτων των Φ.Ε. σημαντικό ρόλο παίζει το γεγονός ότι το παιδί ζει και αναπτύσσεται σε ένα κοινωνικό πλαίσιο και αποκτά εμπειρίες μέσα σε μια οργανωμένη κοινωνικά ζωή. Στο πλαίσιο της ολόπλευρης ανάπτυξης του παιδιού, η

διδασκαλία των Φ.Ε. λαμβάνει διαθεματικές προεκτάσεις. Για παράδειγμα, ένα παραμύθι ή μια παράσταση κουκλοθεάτρου μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για να αρχίσει η επεξεργασία μιας έννοιας των Φ.Ε.. Τα παιδιά μέσα από ερωτήσεις σχετικά με τους ήρωες του παραμυθιού ή του κουκλοθεάτρου, εκφράζουν προβληματισμούς ή κάνουν υποθέσεις και με τον τρόπο αυτό ενισχύεται ο κριτικός γραμματισμός, μέσω του οποίου οι μαθητές κατανοούν τον κοινωνικό χαρακτήρα της γλώσσας. Μέσα από την κίνηση στο χώρο εκφράζουν τα συναισθήματά τους, αλλά και αναγνωρίζουν τα μέρη του σώματος και κάνουν συγκρίσεις. Χορεύοντας, αναπαριστούν τα μόρια της ζάχαρης που μπορεί να διαλύσει το νερό. Εκφράζονται εικαστικά φτιάχνοντας το δικό τους ουράνιο τόξο με κλωστές και το ανθρώπινο σώμα με πλαστελίνη. Εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους και την ικανότητα αφήγησης καθώς συνθέτουν την ιστορία ενός φύλλου που βρέθηκε στην αυλή του σχολείου τους. Ανακαλύπτουν τις ιδιότητες του ήχου παίζοντας μουσική και παράγοντας ήχους με το σώμα τους και με διάφορα αντικείμενα. Παίζοντας με τους φακούς σχηματίζουν τις σκιές των αντικειμένων και δίνουν οδηγίες για το πώς σχηματίζεται η σκιά. Τέλος, μέσα από παιχνίδια ρόλων αντιλαμβάνονται τη ροή του χρόνου καθώς και την εναλλαγή μέρας-νύχτας, φαινόμενα που σχετίζονται άμεσα με την καθημερινή τους ζωή.

Η ερευνητική μέθοδος και ο πειραματικός τρόπος εργασίας και αλληλεπίδρασης στο εργαστήριο προσφέρει στους φοιτητές την ευκαιρία να σχεδιάσουν εκπαιδευτικό υλικό, κατάλληλο για διαφορετικές κοινότητες μάθησης. Η αξιολόγηση επέρχεται ως μια φυσική και λογική διαδικασία, στη μορφή της ανατροφοδότησης, και των μεταγνωστικών δεξιοτήτων που οδηγούν στον αναστοχασμό. Αναλυτικά παραδείγματα έχουμε δημοσιεύσει στο βιβλίο μας (Roth, Goulart, Plakitsi, 2013). Πιο συγκεκριμένα, οι φοιτητές εκπαιδεύονται ως ενεργά υποκείμενα σε θέματα των Φυσικών Επιστημών. Λαμβάνεται υπόψη το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον (κοινότητα μάθησης, κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο των φοιτητών), στο οποίο πραγματοποιούνται και με τη χρήση των κατάλληλων εργαλείων μάθησης, διαμορφώνεται το εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο θα χρησιμοποιηθεί στην τάξη. Οι φοιτητές δεν παίρνουν έτοιμα εργαλεία, τα οποία χρησιμοποιούν, αλλά αντιθέτως, στο τέλος των εργαστηριακών μαθημάτων, εφαρμόζουν ορισμένες από τις δραστηριότητες που σχεδίασαν και προσομοίωσαν οι ίδιοι στο εργαστήριο, στις πραγματικές συνθήκες τάξης των Νηπιαγωγείων της πόλης

των Ιωαννίνων. Οι φοιτητές-μελλοντικοί εκπαιδευτικοί εκπαιδεύονται να λειτουργούν πλέον συλλογικά υπό το πρίσμα των κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών μάθησης με στόχους και συγκεκριμένες τεχνικές. Οι ρόλοι τους είναι πολλαπλοί, καθώς κάθε διδάσκων καλείται να αποτελέσει πρότυπο, εμπνευστή της ομάδας, συνοδό και προσωπικό υποστηρικτή κάθε μαθητή ξεχωριστά, αλλά και σύμβουλο στην ενασχόληση των μαθητών με τα διαφορετικά αντικείμενα μάθησης. Εργάζονται σε ζευγάρια για να αλληλεπιδρούν σε κάθε στάδιο της Πρακτικής Άσκησης, από το σχεδιασμό, στην εφαρμογή, στην ανάλυση και στην αξιολόγηση των δραστηριοτήτων για τη θεματική ενότητα που θα επιλέξουν και στη συνέχεια διδάξουν στην τάξη ενός νηπιαγωγείου κατά τη διάρκεια δύο εβδομάδων το Μάιο κάθε ακαδημαϊκού έτους. Στο τελικό στάδιο της Πρακτικής Άσκησης των φοιτητών στα Νηπιαγωγεία και παράλληλα με τη διδασκαλία από το ζευγάρι των φοιτητών, διεξάγεται παρατήρηση από εξωτερικούς παρατηρητές, προκειμένου να καταγραφεί η εξέλιξη των διδακτικών στρατηγικών, η ανάδειξη των αυθόρμητων ιδεών των μαθητών και οι αλληλεπιδράσεις στο πλαίσιο της τάξης. Το ρόλο των εξωτερικών παρατηρητών αναλαμβάνουν τα μέλη της ερευνητικής ομάδας και οι ίδιοι οι φοιτητές-διδάσκοντες, οι οποίοι λειτουργούν ως συνερευνητές. Οι ερευνητές ως εξωτερικοί παρατηρητές συλλέγουν δεδομένα, αλλά στην κοινωνικοπολιτισμική έρευνα πολύ συχνά ο ίδιος ο διδάσκων συλλέγει τα πλέον χρήσιμα δεδομένα και αποτυπώνει περισσότερες αλληλεπιδράσεις. Ο όρος εξωτερικοί παρατηρητές, μας βοηθάει στο να κατανοήσουμε ότι δεν έχουν παρεμβατική δράση κατά τη διάρκεια των Πρακτικών Άσκήσεων των φοιτητών, αλλά μόνο υποστηρικτική. Η βιντεοσκόπηση των δραστηριοτήτων παρέχει υλικό για συζήτηση και αξιολόγηση της διδακτικής διαδικασίας. Τέλος, διεξάγονται ημι-δομημένες συνεντεύξεις από την ερευνητική ομάδα με τους φοιτητές, υπεύθυνους κάθε τάξης, οι οποίες προσφέρουν μια ακόμη πηγή προτάσεων και διερευνήσεων. Ο στόχος των συνεντεύξεων που πραγματοποιούνται, είναι ο αναστοχασμός των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και του εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιήθηκε. Επιπλέον μέσω των συνεντεύξεων επιχειρείται η καταγραφή των εμπειριών των φοιτητών μέσα στη σχολική τάξη, καθώς και η σύνδεση με το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον. Ένας ακόμη παράγοντας που επιχειρείται να επισημανθεί, είναι η λειτουργία των εργαλείων μάθησης (κινούμενα σχέδια, πολυμεσικές εφαρμογές, εκπαιδευτικό χειραπτικό υλικό), όπως αυτή εντοπίζεται από τους φοιτητές. Ο τελικός στόχος είναι η βελτίωση

της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία λαμβάνει τη μορφή της σπειροειδούς ανάπτυξης.

Τα νηπιαγωγεία στα οποία διεξάγονται οι Πρακτικές Άσκήσεις, βρίσκονται στην αστική περιοχή των Ιωαννίνων και κάθε τάξη έχει περίπου 20-25 μαθητές. Οι εν ενεργεία νηπιαγωγοί του σχολείου συνεργάζονται με τους φοιτητές, παρέχοντάς τους όλες τις σχετικές πληροφορίες για το πρόγραμμα διδασκαλίας στις Φυσικές Επιστήμες και το πολιτισμικό και κοινωνικό υπόβαθρο των παιδιών. Οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί συνεργάζονται και ανταλλάσσουν απόψεις τόσο με τους φοιτητές όσο και με τους υπεύθυνους της Πρακτικής Άσκησης σε ένα δίκτυο συνεργαζόμενων Νηπιαγωγείων αποτελούμενο από μικρές ομάδες έργου.

Συλλογή και επεξεργασία δεδομένων

Τα ερευνητικά δεδομένα συλλέγονται πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την εφαρμογή στην τάξη του νηπιαγωγείου κατά τη διεξαγωγή της Πρακτικής Άσκησης μέσα από παρατηρήσεις, βιντεοσκοπήσεις, συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια και αναλύσεις δραστηριοτήτων.

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται δύο υποέρευνες κλασικής θετικιστικής προσέγγισης, που πραγματοποιήθηκαν με ερωτηματολόγια. Στην πρώτη έρευνα, στόχος μας ήταν να δούμε με κλασικά μέσα αποτίμησης τυχόν μετατοπίσεις στις ιδέες των φοιτητών για τα φυσικά φαινόμενα ύστερα από την αλλαγή του πλαισίου εκπαίδευσής τους. Στη δεύτερη έρευνα αποτυπώσαμε τυχόν αποκλίσεις στις απόψεις πρωτοετών και τεταρτοετών φοιτητών για την επάρκειά τους να διδάξουν Φ.Ε. στο Νηπιαγωγείο ύστερα από τη δική μας διαμεσολάβηση με τα μαθήματα Διδακτικής Φ.Ε. Οι αυτοαναφορές των φοιτητών σε σχέση με την επάρκειά τους, αποτελούν έναν σημαντικό παράγοντα, ιδιαίτερα αν αναλογιστούμε τη ρίζα των κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών, η οποία θέτει τα δρώντα υποκείμενα άλλοτε σε ρόλο εκπαιδευτή και άλλοτε σε ρόλο ερευνητή. Η διπλή υπόσταση των υποκειμένων εξασφαλίζει τόσο την ενεργή συμμετοχή τους στην κοινότητα μάθησης ως υποκειμένων μάθησης, όσο και την αξιολόγηση και την αυτοαξιολόγηση των ίδιων ως σημαντικών παραγόντων για την έκβαση της δραστηριότητάς τους και τα παραγόμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

Παράλληλα, ποιοτικά αποτελέσματα των δύο ερευνών που σχετίζονται με τις σχέσεις και αλληλεπιδράσεις που αναπτύχθηκαν μέσα από την αλλαγή του πλαισίου εκπαίδευσης των φοιτητών δημοσιεύονται σε συλλογικά έργα (Plakitsi, 2013, Καριώτογλου, υπό δημοσίευση). Για τις δύο υποέρευνες, αποτελέσματα των οποίων παρουσιάζουμε στην εργασία αυτή, η περιγραφή του δείγματος, του ερωτηματολογίου, της συλλογής και της ανάλυσης των δεδομένων γίνεται στη συνέχεια, στην παρουσίαση κάθε έρευνας ξεχωριστά.

Έρευνα 1

- **Στόχοι της Μελέτης**

Το ερευνητικό αντικείμενο της παρούσας μελέτης είναι:

- η ανίχνευση των απόψεων των φοιτητών σχετικά με τα εργαστηριακά μαθήματα στο πλαίσιο των μαθημάτων «Διδακτική των Εννοιών των Φυσικών Επιστημών στο Νηπιαγωγείο I και II»,

- η διαπίστωση του βαθμού στον οποίο τα εργαστηριακά μαθήματα βοήθησαν τους φοιτητές να υπερβούν τα γνωστικά εμπόδια που αντιμετώπιζαν σε σχέση με διαφορετικές έννοιες των Φυσικών Επιστημών,

- η αποτύπωση των ποιοτικών χαρακτηριστικών στα οποία καταγράφονται τυχόν μετατοπίσεις στις αντιλήψεις των φοιτητών για τις διαφορετικές έννοιες.

- **Περιγραφή του Δείγματος**

Η Εργασία που παρουσιάζουμε, έχει διερευνητικό χαρακτήρα και διεξήχθη στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών και συγκεκριμένα στο πλαίσιο των μαθημάτων «Διδακτική των εννοιών των Φυσικών Επιστημών στο Νηπιαγωγείο I και II» που έλαβαν χώρα κατά το ακαδημαϊκό έτος 2007-2008 στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (Κολοκούρη, Θεοδωράκη, 2008). Το δείγμα περιλάμβανε 63 φοιτητές Ε΄ και ΣΤ΄ εξαμήνου, τους οποίους παρατηρούμε από το Β΄ εξάμηνο. Οι ίδιοι φοιτητές συμμετείχαν στην έρευνα, όταν φοιτούσαν στο Β΄ Εξάμηνο και ελέγχθηκαν για δεύτερη φορά αφού διδάχθηκαν βασικές έννοιες των Φ.Ε. όπως αυτές που αναφέρθηκαν στην Περιγραφή της Πρακτικής Άσκησης στα εργαστήρια παραπάνω, παρακολούθησαν τα αντίστοιχα

εργαστήρια και πραγματοποίησαν την πρακτική τους στα νηπιαγωγεία της πόλεως των Ιωαννίνων, κλήθηκαν να απαντήσουν στα ερωτηματολόγια που συγκροτήσαμε. Το χρονικό διάστημα του ενός ακαδημαϊκού έτους κρίθηκε ικανό για να αφομοιώσουν τις έννοιες και να απαντήσουν στα δύο μέρη του ερωτηματολογίου. Το πρώτο μέρος είναι το ερωτηματολόγιο της ΑΔΠΠ και το δεύτερο συγκροτήθηκε από εμάς.

- ***Περιγραφή ερωτηματολογίου – Ανάλυση Δεδομένων***

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από 43 ερωτήσεις κλειστού τύπου που αφορούσαν στην αξιολόγηση του μαθήματος και των εργαστηρίων και το δεύτερο μέρος αποτελούμενο από 10 ερωτήσεις κλειστού τύπου που αφορούσε στην κατανόηση των εννοιών που διδάχθηκαν στο εργαστήριο. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειώσουμε ότι το ερωτηματολόγιο δόθηκε μόνο μία φορά στους φοιτητές και πιο συγκεκριμένα στο τέλος του ακαδημαϊκού εξαμήνου. Ο στόχος μας ήταν η παρακολούθηση της μεταστροφής των φοιτητών σε θέματα Φυσικών Επιστημών, λαμβάνοντας ως αφετηρία έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο και από τις οποίες έχουμε αποτελέσματα και βιβλιογραφική αναφορά. Αρχικά έγινε ενημέρωση για το σκοπό της παρούσας έρευνας και ζητήθηκε από τους φοιτητές να απαντήσουν αυθόρμητα και με ειλικρίνεια. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έγινε ατομικά. Η χρονική διάρκεια που είχαν στη διάθεσή τους για να απαντήσουν στα ερωτηματολόγια ήταν 30 λεπτά.

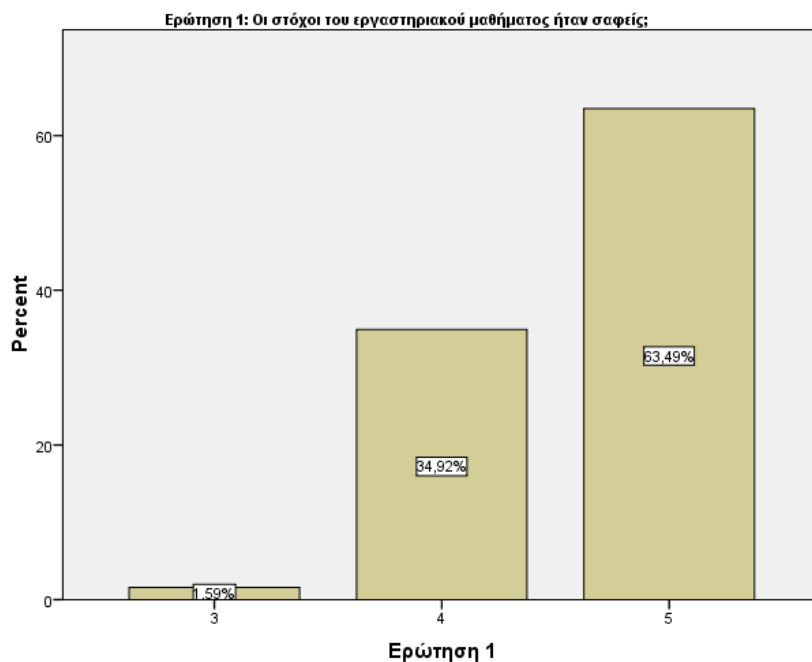
- ***Η επεξεργασία των ερωτηματολογίων***

Μετά τη συλλογή των ερωτηματολογίων, προχωρήσαμε στη διαδικασία της κατηγοριοποίησης των απαντήσεων των φοιτητών. Ακολούθησε η κωδικοποίηση όλων των ερωτήσεων και η εισαγωγή των στοιχείων στον Η/Υ. Η στατιστική ανάλυση υλοποιήθηκε με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS 16.0. Σημειώνουμε ότι τα δεδομένα της έρευνας, όσον αφορά στο είδος των τιμών που λαμβάνουν, θεωρήθηκαν ως ποιοτικά.

Αποτελέσματα

➤ Α' Μέρος Ερωτηματολογίου

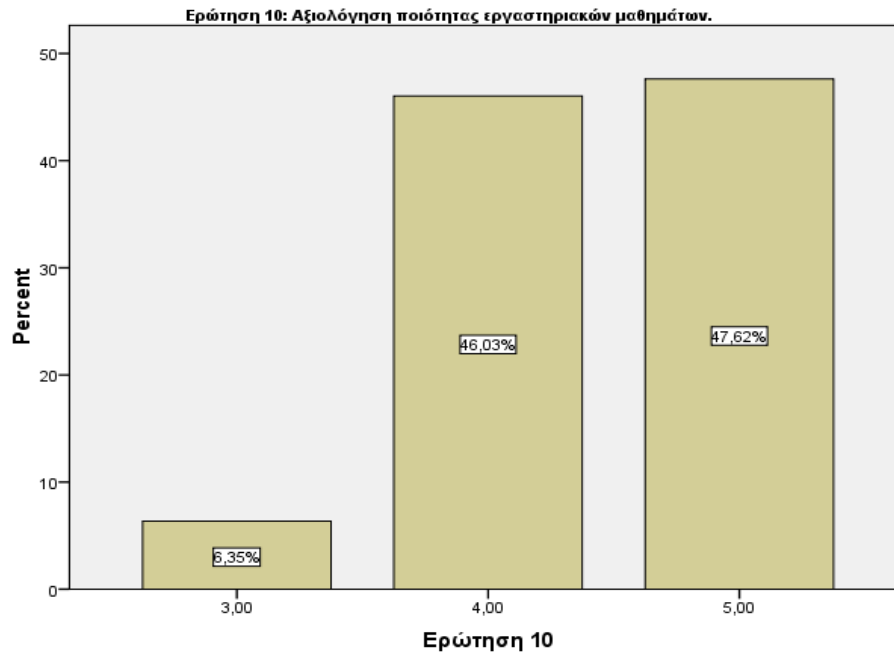
Στη συνέχεια παρουσιάζουμε και σχολιάζουμε τα αποτελέσματα επιλεγμένων ερωτήσεων που παρουσιάζουν ενδιαφέρον από το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου.



Σχήμα 1: Ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων στην Ερώτηση 1- Οι στόχοι των εργαστηρίων ήταν σαφείς;

Στην πρώτη ερώτηση διερευνάται αν οι στόχοι του εργαστηριακού μαθήματος ήταν σαφείς. Σύμφωνα με το Σχήμα 1, το 63,49% των φοιτητών απάντησε ότι οι στόχοι των εργαστηρίων ήταν πάρα πολύ σαφείς ενώ μόνο το 1,59% των φοιτητών απάντησε ότι οι στόχοι των εργαστηριακών μαθημάτων δεν ήταν καθόλου σαφείς, γεγονός που δηλώνει ότι η πλειοψηφία των φοιτητών κατανόησε σε πολύ μεγάλο βαθμό του στόχους του εργαστηρίου.

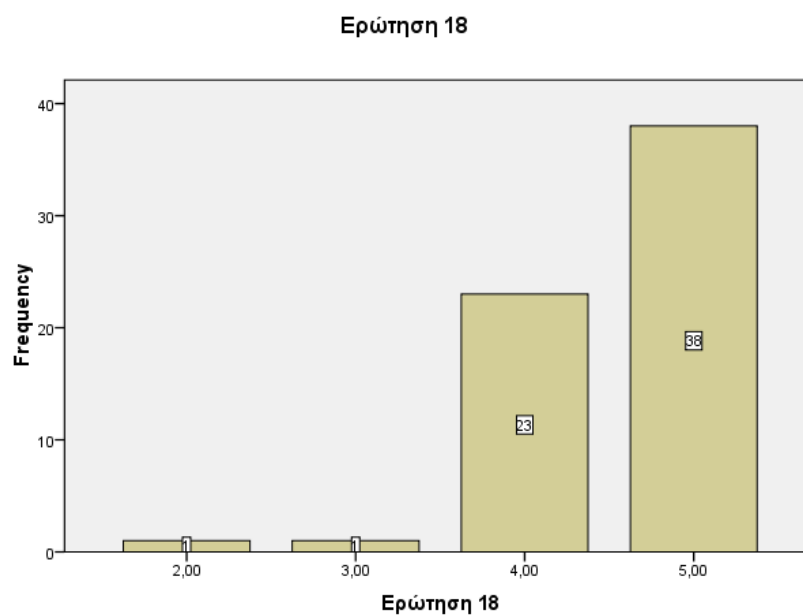
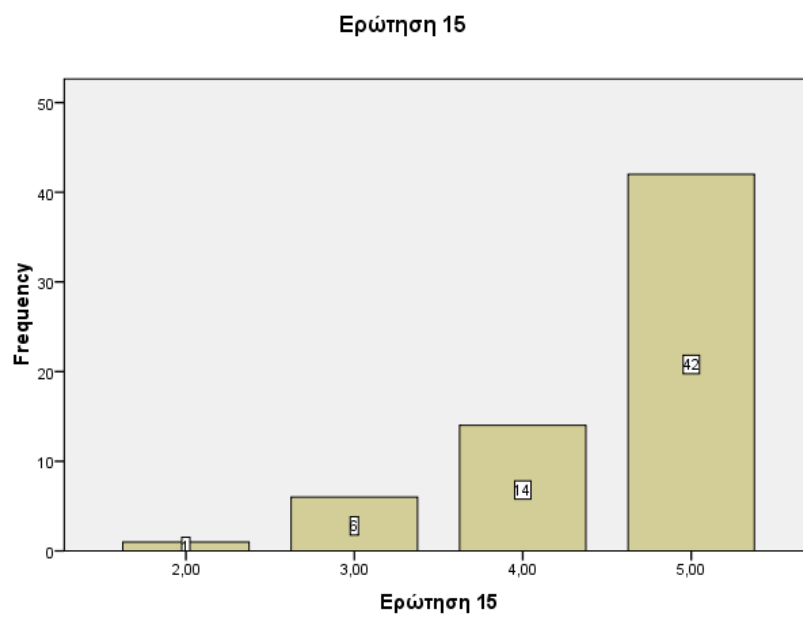
Η δέκατη ερώτηση ζητά την αξιολόγηση της ποιότητας των εργαστηριακών μαθημάτων.



Σχήμα 2: Ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων στην Ερώτηση 10 σχετικά με την αξιολόγηση της ποιότητας των εργαστηριακών μαθημάτων.

Από αυτήν την ερώτηση παρατηρείται ότι το 46,03% και το 47,62% των φοιτητών είναι πολύ ή πάρα πολύ ικανοποιημένο από την ποιότητα των εργαστηρίων όπως φαίνεται και στο παραπάνω διάγραμμα (Σχ. 2).

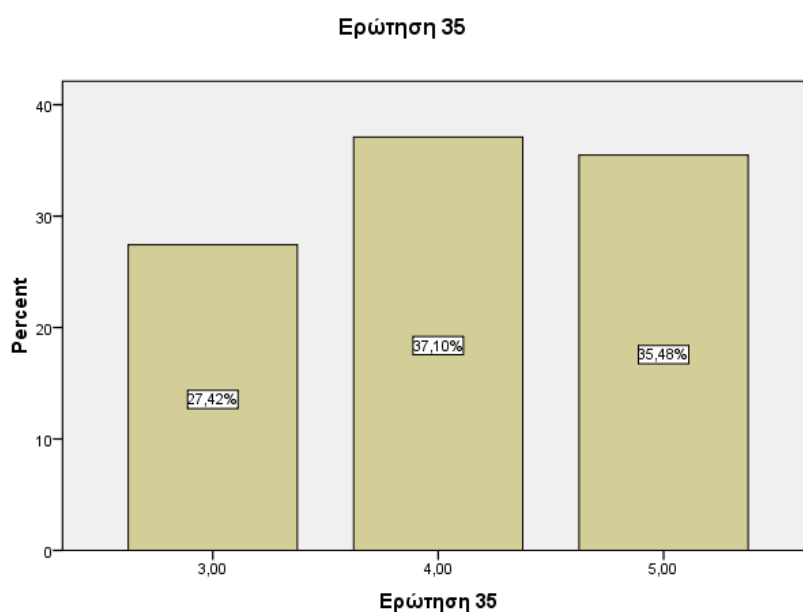
Αξιοσημείωτες είναι και οι απαντήσεις που έδωσαν οι φοιτητές για την ανάθεση και την υλοποίηση εργασιών κατ' οίκον αλλά και σε ομάδες, ύστερα από την Πρακτική Άσκηση στα εργαστήρια της Διδακτικής των Φ.Ε. Σε αυτό το σημείο μας ενδιέφερε να παρατηρήσουμε το ποσοστό των φοιτητών που πιστεύουν ότι υπήρχε ικανοποιητική καθοδήγηση από τις διδάσκουσες, σε συνάρτηση με το ποσοστό των φοιτητών που πιστεύουν ότι οι εργασίες τους βοήθησαν να κατανοήσουν τα διδασκόμενα θέματα.

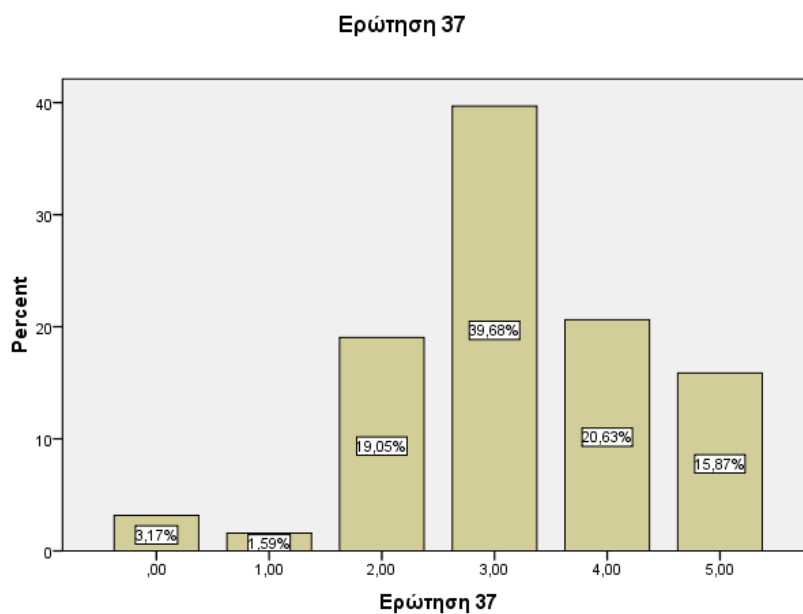


Σχήμα 3: Ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων στις Ερωτήσεις 15 και 18.

Σύμφωνα με τα παραπάνω διαγράμματα, παρατηρούμε ότι από τους 42 φοιτητές που απάντησαν ότι καθοδηγήθηκαν από τους διδάσκοντες των εργαστηριακών μαθημάτων, οι 38 κατάφεραν να κατανοήσουν το θέμα των εργασιών και να κατακτήσουν τις έννοιες που επεξεργαστήκαμε.

Όσον αφορά στο εργαστήριο ως υποδομή, μας απασχόλησε τόσο ο τρόπος που οι φοιτητές αξιολόγησαν την επάρκεια και την ποιότητα των εργαστηριακών χώρων, όσο και την απόδοσή τους κατά τη διάρκεια των εργαστηριακών μαθημάτων. Στη συνέχεια, παρατίθενται τα διαγράμματα των ερωτήσεων 35 και 37 που δείχνουν ότι οι φοιτητές κρίνουν ως ικανοποιητική την ποιότητα των πειραματικών ασκήσεων με ποσοστό 37,1% και ως μέτρια την ποιότητα των εργαστηριακών χώρων. Αυτό μας δείχνει ότι οι χώροι των εργαστηρίων χρειάζονται βελτίωση και μεγαλύτερη εξειδίκευση, ώστε να ανταποκρίνονται τόσο στις απαιτήσεις των φοιτητών όσο και στις επιδιώξεις των διδασκόντων.





Σχήμα 4: Ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων στις Ερωτήσεις 35 και 37.

➤ ***B' Μέρος Ερωτηματολογίου***

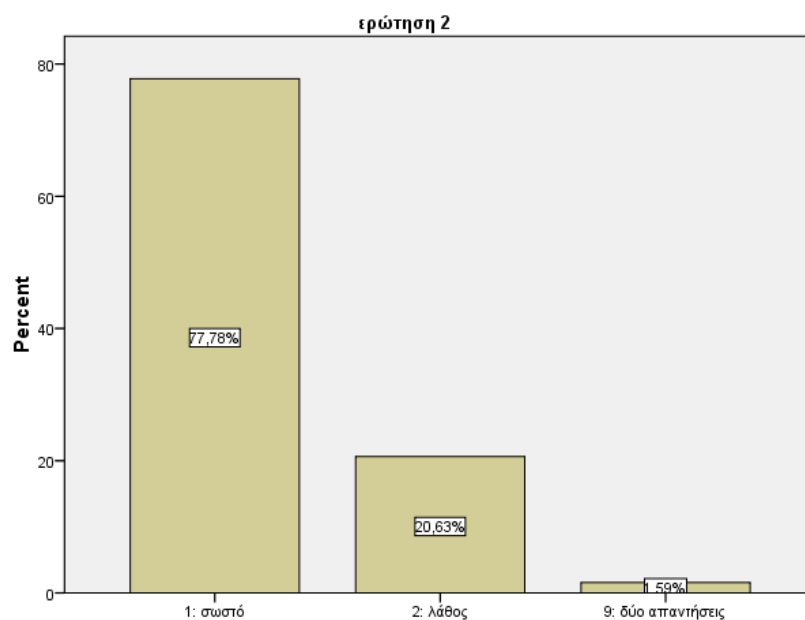
Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, θέτοντας κατάλληλες ερωτήσεις προσπαθήσαμε να αποτυπώσουμε το ποσοστό των φοιτητών που κατανόησε τις έννοιες-στόχους των εργαστηρίων. Αναλυτικότερα, στις ερωτήσεις 1 έως 5 προσπαθούμε να διαπιστώσουμε αν οι φοιτητές κατανόησαν τις διαδικασίες επιστημονικής μεθόδου. Στη συνέχεια, παραθέτουμε ενδεικτικά τις ερωτήσεις που παρουσίασαν κάποιο βαθμό δυσκολίας για τους φοιτητές του δείγματος.

Πιο συγκεκριμένα, στην ερώτηση 2 προσπαθούμε να ανιχνεύσουμε, αν οι φοιτητές έχουν κατανοήσει τις χωρικές σχέσεις.

Πίνακας 1.1: Ερώτηση 2 - Β' μέρος

2. «Πάνω στο δάπεδο σχεδιάζεται ένας στόχος (ή περισσότεροι εάν τα παιδιά είναι πολλά). Χωρίς να πατήσουν πάνω στις γραμμές του στόχου, οι παίκτες αφήνουν να πέσει από το ύψος του χεριού τους ένα φύλλο δέντρου, προσπαθώντας να το ρίξουν όσο γίνεται πιο κοντά στο κέντρο...»
α. μαθηματικές εκφράσεις
β. χωρικές σχέσεις
γ. προβλέψεις
δ. ερμηνεία

Όπως φαίνεται από το διάγραμμα που ακολουθεί, περισσότερο από το 77% των φοιτητών είχε κατανοήσει τις χωρικές σχέσεις και μόνο το 20.63% δυσκολεύτηκε να διαφοροποιήσει τις χωρικές σχέσεις από τις μαθηματικές εκφράσεις.



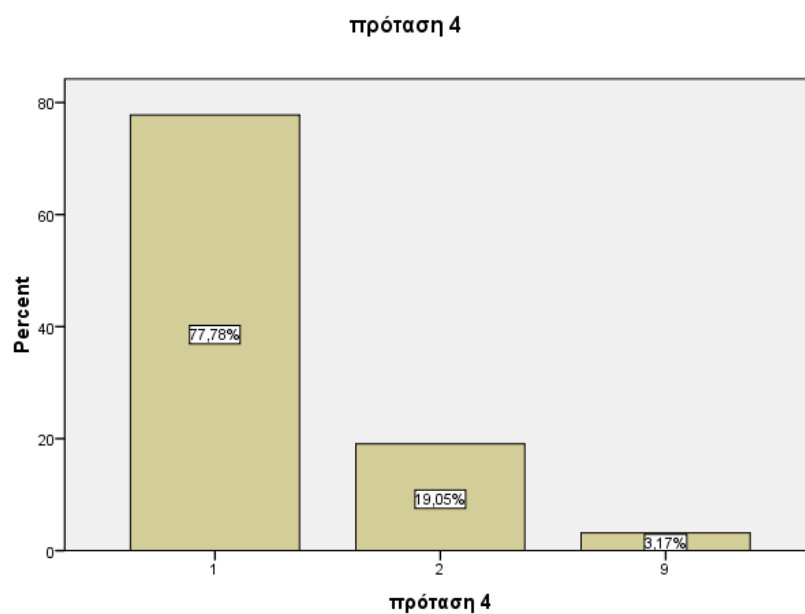
Σχήμα 5: Ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων στην Ερώτηση 2.

Η επόμενη ερώτηση διερευνά κατά πόσο μπορούν οι φοιτητές να διακρίνουν την επικοινωνία ως διαδικασία επιστημονικής μεθόδου. Η επικοινωνία είναι μια διαδικασία επιστημονικής μεθόδου, που εμφανίζεται σε όλες τις δραστηριότητες. Η επικοινωνία βοηθάει στην κατανόηση όλων των υπολοίπων διαδικασιών επιστημονικής μεθόδου.

Πίνακας 1.2: Ερώτηση 4 - Β' μέρος

<p>4. Νηπιαγωγός: Για να δούμε τώρα τι είναι όλα αυτά που βρήκαμε. Θα τα βγάλω ένα-ένα από αυτό το καλάθι και θα λέμε όλοι δυνατά τι βρήκαμε.</p> <p>Παιδιά: πόδι, χέρι, κεφάλι, λαιμός</p> <p>Νηπιαγωγός: και όλα αυτά τι πρέπει να τα κάνουμε;</p> <p>Παιδί: να τα κολλήσουμε, να τα συμπληρώσουμε.</p>
α. παρατήρηση
β. ταξινόμηση
γ. επικοινωνία
δ. υπόθεση

Τα αποτελέσματα στο Σχήμα 6 δείχνουν ότι το 77,8% των φοιτητών έχει κατανοήσει τη σημασία της επικοινωνίας ως επιστημονικής μεθόδου. Μόνο το 19,05% των φοιτητών παρουσιάζει δυσκολία στη διάκριση της παρατήρησης από την επικοινωνία. Παρ' όλ' αυτά πρέπει να σημειώσουμε ότι η παρατήρηση όπως και η επικοινωνία, εμφανίζονται στις περισσότερες δραστηριότητες των Φυσικών Επιστημών. Το διάγραμμα που ακολουθεί, παρουσιάζει τα αποτελέσματα των απαντήσεων που έδωσαν οι φοιτητές.



Σχήμα 6: Ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων στην Ερώτηση 4.

Στην επόμενη ερώτηση διερευνάται η ικανότητα των φοιτητών να διαχωρίσουν τα μέταλλα που μαγνητίζονται από αυτά που δεν παρουσιάζουν τις ιδιότητες του σιδήρου ως μαγνητιζόμενου υλικού. Για να διαπιστώσουμε λοιπόν αν οι φοιτητές έχουν εξοικειωθεί με τις ιδιότητες των μαγνητιζόμενων υλικών, τούς δώσαμε την παρακάτω ερώτηση.

Πίνακας 1.3: Ερώτηση 8 - Β' μέρος

8. Η κυρία Σοφία έσπασε και τα δυο της πόδια και βρίσκεται καθηλωμένη στην καρέκλα του γραφείου της για να δουλέψει. Η αναπηρική πολυθρόνα έχει καθυστερήσει και δεν μπορεί να κινηθεί με άνεση στο γραφείο. Βρήκε έναν έξυπνο τρόπο για να αυτοεξυπηρετηθεί. Στην άκρη ενός κονταριού στερέωσε έναν μαγνήτη, για να φέρνει κοντά της όσα πράγματα χρειάζεται. Δεν σκέφτηκε όμως ότι κάποια δεν θα μπορέσει ποτέ να τα φέρει κοντά της.

➤ Επιλέξτε τα αντικείμενα που δεν θα μπορέσει να μεταφέρει ποτέ.

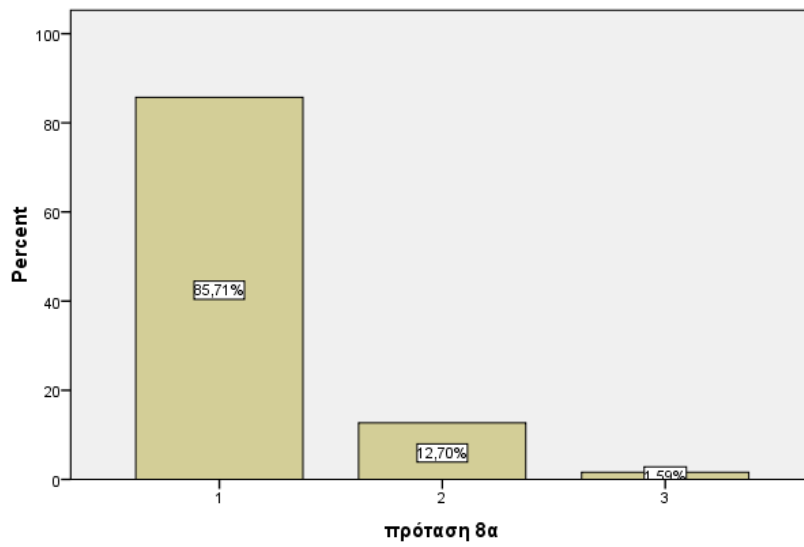


α. χρυσό δαχτυλίδι β. κουτί αναψυκτικού γ. συνδετήρες δ. σιδερένιος χαρτοκόπτης

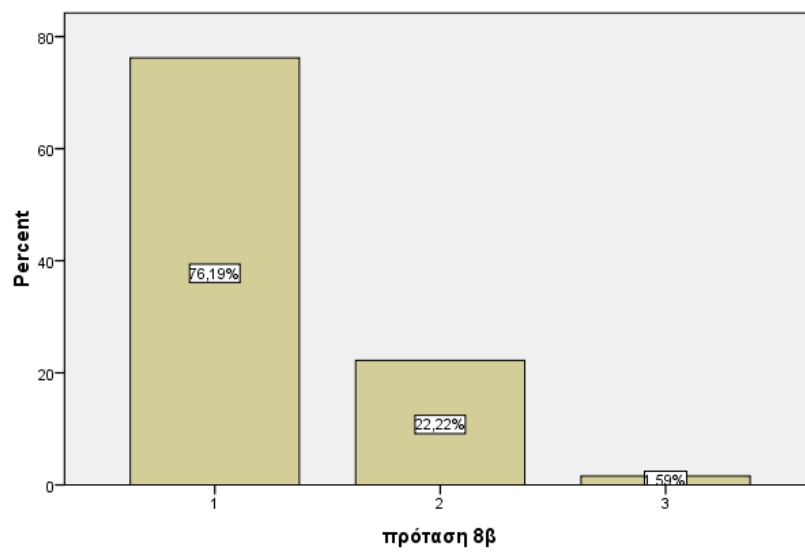
Η διάκριση των αντικειμένων που μαγνητίζονται από τα υπόλοιπα, φαίνεται να είναι δύσκολη ακόμα και για τους φοιτητές, αφού παρουσιάζουν δυσκολία στο διαχωρισμό του αλουμινίου (κουτάκι αναψυκτικού) και του κοσμήματος (χρυσό δαχτυλίδι) από τα σιδερένια αντικείμενα. Τα διαγράμματα που ακολουθούν παρουσιάζουν τις απαντήσεις των φοιτητών. Το 85,71% καθώς και το 76,19% των φοιτητών κατάφεραν να βρουν τα μη μαγνητιζόμενα αντικείμενα. Παρ' όλ' αυτά ένα μεγάλο ποσοστό φοιτητών (42,86%), δεν κατάφερε να αφομοιώσει τις έννοιες των μαγνητιζόμενων και μη υλικών. Οι παραπάνω αριθμοί μας βοηθούν να κατανοήσουμε το βασικό στόχο των κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών, ο οποίος δεν είναι αποκλειστικά τα εμφανή μαθησιασκά αποτελέσματα, αλλά ο συνδυασμός

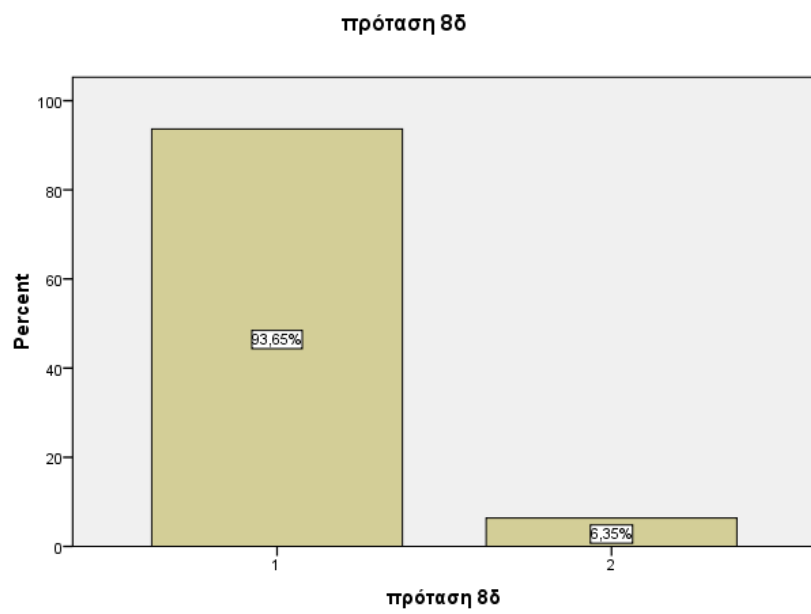
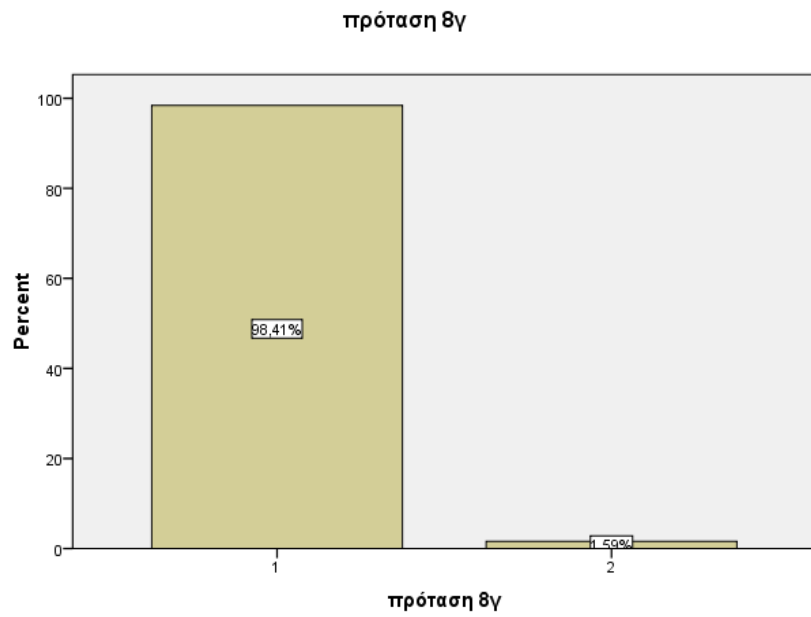
μαθησιακών αποτελεσμάτων και εκπαιδευτικής ερευνητικής διαδικασίας.

πρόταση 8α



πρόταση 8β





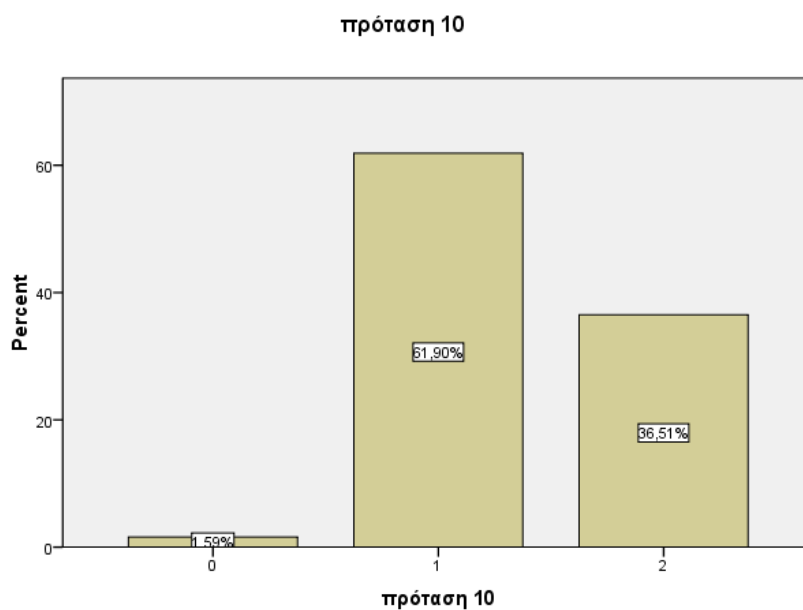
Σχήμα 7: Ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων στις Ερωτήσεις 8α, 8β, 8γ, 8δ.

Καταληκτικά, παρουσιάζουμε την ερώτηση 10, μέσω της οποίας παρατηρούμε τη δυσκολία των φοιτητών να κατανοήσουν τη διπλή περιστροφή της γης (γύρω από τον εαυτό της και γύρω από τον ήλιο).

Πίνακας 1.4: Ερώτηση 10 - Β' μέρος

<p>10. Μελετήστε τις παρακάτω απόψεις παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας σχετικά με την εναλλαγή ημέρας και νύχτας και την περιστροφή της γης.</p> <p>➤ <i>Επιλέξτε μια από τις απαντήσεις των παιδιών, που κατά τη γνώμη σας ανταποκρίνεται περισσότερο στην επιστημονική πραγματικότητα.</i></p>
Παιδί 1: Ο ήλιος γυρίζει.
Παιδί 2: Στριφογυρίζει η γη γύρω από τη νύχτα.
Παιδί 3: Ο ήλιος κρύβεται και πηγαίνει σε μια άλλη χώρα.
Παιδί 4: <i>Η γη κάνει πιρουέτες και κινείται ρυθμικά γύρω από τον ήλιο.</i>
Παιδί 6: Όταν ο ήλιος κρύβεται στα σύννεφα είναι νύχτα, ενώ όταν είναι κάτω από τη γη και το φεγγάρι επάνω είναι νύχτα.

Τα αποτελέσματα στους φοιτητές δείχνουν να συμφωνούν με τις έρευνες που λένε ότι τα μικρά παιδιά δυσκολεύονται να κατανοήσουν την εναλλαγή ημέρας και νύχτας και των εποχών και να τα συνδέσουν με τη διπλή περιστροφή της γης. Όπως φαίνεται στο Σχήμα 8, το 61,90% των φοιτητών βρήκε τη σωστή απάντηση, ενώ ένα μεγάλο ποσοστό (36,51%) των φοιτητών διχάστηκε με την απάντηση του παιδιού 6.



Σχήμα 8: Ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων στην Ερώτηση 10.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας βρίσκονται σε συμφωνία με θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις για τις αντιλήψεις των φοιτητών σε σχέση με τις έννοιες των Φυσικών Επιστημών. Φαίνεται λοιπόν ότι ένα σημαντικό ποσοστό των φοιτητών, παρόλο που έχει διδαχθεί μέσω μαθημάτων και εργαστηριακών ασκήσεων που εκτελούνται σε ειδικά διαμορφωμένους χώρους, δεν έχουν καταφέρει να κατακτήσουν τις έννοιες των Φυσικών Επιστημών, με αποτέλεσμα οι φοιτητές να στηρίζονται σε επιφανειακές δικές τους αντιλήψεις, οι οποίες απέχουν από την επιστημονική γνώση. Παρά λοιπόν τις θετικές αντιλήψεις των φοιτητών για τους στόχους, τη διαδικασία και την υποστήριξη που είχαν στο μάθημα, τα μαθησιακά τους αποτελέσματα δεν ήταν επαρκή. Όλη η βιβλιογραφία του κονστρουκτιβισμού υποστηρίζει τις αντιστάσεις και τα γνωστικά εμπόδια αλλά και η βιβλιογραφία των κοινωνικοπολιτισμικών προσεγγίσεων υποστηρίζει τις αντιφάσεις (contradictions) (Engeström, 2001). Ειδικότερα με βάση τον Engeström οι αντιφάσεις αποτελούν έννοια-κλειδί στη Θεωρία της Δραστηριότητας και αποτελούν την οδηγητική γραμμή για την έρευνα στην εκπαίδευση. Υποδηλώνεται έτσι ότι υπάρχει ευρύ πεδίο αναδιαμόρφωσης της εκπαίδευσής τους, στο πλαίσιο των

κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών. Στο πλαίσιο αυτό καλούμαστε να δώσουμε έμφαση στην καλλιέργεια πολύπλευρων δεξιοτήτων (αλληλεπίδραση σε ομάδες, προσαρμογή της γνώσης σε νέες καταστάσεις, ενίσχυση της κριτικής σκέψης κ.λπ.), προς την επίτευξη του τελικού αντικειμένου-στόχου. Παρ' όλ' αυτά σε επιμέρους πτυχές της έρευνας και συγκεκριμένα στις ημι-δομημένες συνεντεύξεις, παρατηρήθηκαν μετατοπίσεις στις αντιλήψεις των φοιτητών σε σχέση με τις αντιλήψεις τους στο Β' εξάμηνο, οι οποίες προσφέρονται για περαιτέρω διερεύνηση. Προς την κατεύθυνση αυτή, αποκτά ειδικό ενδιαφέρον να διαπιστωθεί, αν οι όποιες μετατοπίσεις συνάδουν με την αύξηση των αλληλεπιδράσεων που προκάλεσε η αλλαγή του πλαισίου εκπαίδευσής τους σε αυτό της Θεωρίας της Δραστηριότητας (CHAT).

Στο πλαίσιο της Θεωρίας της Δραστηριότητας, αν συλλογιστούμε ότι στο Πανεπιστήμιο εκπαιδύουμε μελλοντικούς επαγγελματίες Νηπιαγωγούς και χειριστούμε αυτή τη δραστηριότητα σε μια κοινωνικοπολιτισμική προοπτική, ο Harry Daniels τονίζει την κρίσιμη ευθύνη ενός οργανισμού να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για την υποστήριξη της μάθησης. Όπως επισημαίνει, ο τρόπος που θα αντιδράσουμε ως επαγγελματίες εξαρτάται πάρα πολύ από το αν ο χώρος εργασίας προσφέρει τις απαραίτητες προϋποθέσεις (Daniels, 2004).

Αυτό που αναδύθηκε ξεκάθαρα από τις συνεντεύξεις στο σύνολό τους ήταν οι πραγματικές ανάγκες και οι προσδοκίες των φοιτητών μας σε ένα σύγχρονο και ολοένα μεταβαλλόμενο περιβάλλον μάθησης. Αυτό μας ενθάρρυνε να δημιουργήσουμε νέου τύπου εργαστηριακά μαθήματα, τα οποία ανταποκρίνονται στις ανάγκες και προσδοκίες των φοιτητών μας, ως προς τις προϋποθέσεις του χώρου, ως προς το περιεχόμενο, το μαθησιακό περιβάλλον και τις αλληλεπιδράσεις που επισυμβαίνουν σε αυτό. Στα νέα εργαστηριακά μαθήματα, όπως ήδη αναδιαμορφώθηκαν στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, γίνεται προσπάθεια να ενταχθούν οι επιστημονικές έννοιες των Φυσικών Επιστημών στο πολιτισμικό-ιστορικό και κοινωνικό υπόβαθρο των φοιτητών και κατ' επέκταση των κοινοτήτων μάθησης που αυτοί συμμετέχουν. Οι φοιτητές ασκούνται όχι μόνο στην κατανόηση του επιστημονικού περιεχομένου μετασχηματισμένου σε διδακτικό αντικείμενο, αλλά και σε πληθώρα διδακτικών εργαλείων. Ασκούνται στις ερωταποκρίσεις για την ανάδυση του αναλυτικού προγράμματος από τα ίδια τα νήπια. Ασκούνται σε καλές πρακτικές του δημόσιου λόγου. Αναπτύσσουν διδακτικές εφαρμογές με εργαλεία web2. Συλλέγουν δεδομένα και τα επεξεργάζονται. Σχεδιάζουν τα μαθησιακά έργα στο

πλαίσιο της θεωρίας της δραστηριότητας για να πετύχουν μάθηση με νόημα. Ασκοούνται στην ανάλυση μιας δραστηριότητας στα υποκείμενα, τα αντικείμενα-στόχους, τα εργαλεία, τους κανόνες και τις ιεραρχικές σχέσεις στην κοινότητα μάθησης. Καταγράφουν τις εκβάσεις και τα μαθησιακά αποτελέσματα μιας δραστηριότητας. Αποτυπώνουν εκβάσεις διαφορετικές από αυτές που αρχικά προσδοκούσαν. Για παράδειγμα, ενώ περίμεναν να γίνει αντιληπτός ο μηχανισμός της όρασης κατέγραψαν ότι δεν έγινε τελικά κατανοητός από όλα τα υποκείμενα, αλλά ταυτόχρονα είχε αυξηθεί κατακόρυφα η συμμετοχή στη δραστηριότητα. Η αύξηση της συμμετοχής ήταν μία άλλη έκβαση κοινωνικοπολιτισμικής κατεύθυνσης με ειδικό βάρος για την ίδια τη δραστηριότητα κ.ο.κ.

Έρευνα 2

- ***Στόχος της μελέτης***

Τα ερευνητικά δεδομένα που παρουσιάζονται, προέρχονται από το τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και το δείγμα αποτελείται από πρωτοετείς και τεταρτοετείς φοιτητές, προκειμένου να διαπιστωθεί η αλλαγή των προσωπικών πεποιθήσεων τους για την παιδαγωγική και γνωστική τους επάρκεια. Τέλος, εκτιμώνται από τους ίδιους ορισμένες προτάσεις για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στο πλαίσιο της σχολής τους, για τη διαμόρφωση εκ μέρους τους θετικότερων αντιλήψεων επάρκειας.

- ***Περιγραφή του Δείγματος***

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τα αποτελέσματα από την εμπειρική έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Ο πληθυσμός της έρευνας είναι 205 φοιτητές, από τους οποίους οι 123 είναι πρωτοετείς και οι 82 τεταρτοετείς. Τα αγόρια αποτέλεσαν το 0,81% και το 2,43% του συνόλου των φοιτητών του πρώτου και του τετάρτου έτους αντίστοιχα, ενώ για τα κορίτσια τα ίδια ποσοστά είναι 99,19 % και 97,57%. Το 91,87% και το 85,37% των φοιτητών προέρχονται από τη θεωρητική κατεύθυνση στο Λύκειο, το 4,88% και το 10,98% από τη τεχνολογική ενώ το 3,25% και 3,65% από τη θετική.

- **Περιγραφή ερωτηματολογίου – Ανάλυση Δεδομένων**

Η έρευνα διεξήχθη με τη βοήθεια ενός ανώνυμου ερωτηματολογίου κλειστού τύπου, προκειμένου η ανωνυμία αυτή να οδηγήσει τους φοιτητές να απαντήσουν όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικά και με ειλικρίνεια, ενώ η στατιστική ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων διενεργήθηκε με το στατιστικό πακέτο SPSS v.20.

Το ερωτηματολόγιο είναι δομημένο σε τέσσερις άξονες, όπου ελέγχονται οι προσωπικές εκτιμήσεις των φοιτητών του Νηπιαγωγών σχετικά με:

- τη σημασία της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών στο τμήμα τους,
- τη γνώση του διδακτικού αντικειμένου των Φυσικών Επιστημών,
- τη γνώση της διδακτικής μεθοδολογίας των Φυσικών Επιστημών,
- προτάσεις για τη καλύτερη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στο τμήμα τους.

Συνολικά περιλαμβάνονται 20 κλειστές ερωτήσεις, οι οποίες είναι διαβαθμισμένες σύμφωνα με την ισοδιαστημική κλίμακα Likert πέντε διαβαθμίσεων (συμφωνώ-διαφωνώ).

Αποτελέσματα

Πίνακας 2.1: Παρακολούθηση μαθημάτων Φυσικών Επιστημών.

	Έτος Σπουδών	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Παρακολούθηση μαθημάτων Φυσικών Επιστημών	1ο	114	3,42	1,330	,125
	4ο	82	2,11	1,018	,112

Η σύγκριση των μέσων όρων των δύο πληθυσμών (Independent Samples t-test) ανέδειξε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους φοιτητές του πρώτου και του τετάρτου έτους, με τους τελευταίους να είναι πιο θετικά διακείμενοι στην ιδέα της παρακολούθησης μαθημάτων Φυσικών Επιστημών σε σχέση με τους πρωτοετείς συμφοιτητές τους ($t = 7.815$, $df = 193.203$ και $p = 0$).

Πίνακας 2.2: Σημασία απόκτησης ενός επιστημονικού τρόπου σκέψης για την άσκηση του μελλοντικού επαγγέλματος.

	Έτος Σπουδών	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Σημασία επιστημονικού τρόπου σκέψης για την μελλοντική άσκηση του επαγγέλματος	1ο	122	2,22	1,289	,117
	4ο	82	2,02	,737	,081

Η ανάλυση των δεδομένων με το κριτήριο ελέγχου t test δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ φοιτητών 1ου και 4ου έτους για τη σημασία που αποδίδουν στην απόκτηση ενός επιστημονικού τρόπου σκέψης για την μελλοντική άσκηση του επαγγέλματός τους ($t = 1.384$, $df = 197.501$ και $p = 0.084$). Οι φοιτητές και των δύο ετών θεωρούν απαραίτητη την απόκτηση ενός επιστημονικού τρόπου σκέψης, με τους φοιτητές του 4ου έτους να έχουν αντιληφθεί την συμβολή των μαθημάτων Φυσικών Επιστημών προς αυτή την κατεύθυνση.

Πίνακας 2.3: Εκτιμήσεις φοιτητών για την επάρκεια των γνώσεων τους στο αντικείμενο των Φυσικών Επιστημών.

	Έτος Σπουδών	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Επάρκεια γνώσεων στο αντικείμενο των Φυσικών Επιστημών	1ο	121	3,02	1,338	,122
	4ο	82	2,33	,721	,080

Η τιμή του μονόπλευρου ελέγχου ($t = 4.783$, $df = 192.493$ και $p = 0$) αναδεικνύει ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην εκτίμηση των γνωστικών ικανοτήτων των φοιτητών, με τους φοιτητές του 4ου έτους να εμφανίζουν υψηλότερες πεποιθήσεις επάρκειας στις Φυσικές Επιστήμες.

Πίνακας 2.4: Εκτιμήσεις φοιτητών για την ανάγκη επιμόρφωσής τους στο γνωστικό αντικείμενο των Φυσικών Επιστημών.

	Έτος Σπουδών	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Ανάγκη επιμόρφωσης στο γνωστικό αντικείμενο των Φυσικών Επιστημών	1ο	120	2,83	1,241	,113
	4ο	82	1,76	,779	,086

Οι φοιτητές του 4ου έτους παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά θετικότερη στάση απέναντι στην αναγκαιότητα επιμόρφωσής τους ($t = 7.515$, $df = 198.714$ και $p = 0$). Παρότι δηλαδή αισθάνονται πιο ασφαλείς για τις γνωστικές τους ικανότητες, θεωρούν απαραίτητη μια περαιτέρω επιμόρφωση και εξειδίκευσή τους στο τομέα των Φυσικών Επιστημών.

Πίνακας 2.5: Εκτιμήσεις φοιτητών για την ικανότητα σχεδιασμού και οργάνωσης δραστηριοτήτων Φυσικών Επιστημών.

	Έτος Σπουδών	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Ικανότητα σχεδιασμού και οργάνωσης δραστηριοτήτων Φυσικών Επιστημών	1ο	120	3,42	1,345	,123
	4ο	82	1,96	,761	,084

Η ύπαρξη μαθημάτων διδακτικής μεθοδολογίας των Φυσικών Επιστημών στο τμήμα, οδηγεί τους φοιτητές του 4ου έτους να υποστηρίζουν με στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με τους φοιτητές του 1ου έτους, ότι είναι σε θέση να σχεδιάζουν και να οργανώνουν αντίστοιχες δραστηριότητες για τους μαθητές Νηπιαγωγείων ($t = 9.770$, $df = 194.051$ και $p = 0$). Η διαφοροποίηση αυτή των απαντήσεων εκλαμβάνεται ως δείκτης της αποτελεσματικότητας των εργαστηριακών μαθημάτων, όπου με την παροχή δειγματικών δραστηριοτήτων και σεναρίων διδασκαλίας, οι φοιτητές εξοικειώνονται με τη διαδικασία και καθίστανται ικανοί να σχεδιάζουν δικές τους δραστηριότητες για την τάξη.

Πίνακας 2.6: Εκτιμήσεις φοιτητών για τη γνώση των σύγχρονων τάσεων διδασκαλίας στις Φυσικές Επιστήμες.

	Έτος Σπουδών	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Γνώση των σύγχρονων τάσεων διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών	1ο	117	3,82	1,243	,115
	4ο	82	2,10	,840	,093

Κατ' αντιστοιχία με προηγουμένως, ο μέσος όρος εκτίμησης της γνώσης των σύγχρονων τάσεων διδασκαλίας είναι υψηλότερος στους φοιτητές του 4ου έτους σε σχέση με τους αντίστοιχους φοιτητές του 1ου έτους. Η διαφορά αυτή των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική ($t = 11.664$, $df = 196.782$ και $p = 0$). Η διαφοροποίηση αυτή των απαντήσεων εκλαμβάνεται ως δείκτης της αποτελεσματικότητας των διαλέξεων των μαθημάτων, όπου οι φοιτητές ενημερώνονται για τις σύγχρονες τάσεις διδασκαλίας και επιλέγουν εκείνη ή εκείνες, τις οποίες θεωρούν καταλληλότερες για κάθε περίπτωση.

Πίνακας 2.7: Αύξηση του αριθμού μαθημάτων Φυσικών Επιστημών.

	Έτος Σπουδών	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Αύξηση αριθμού μαθημάτων για απόκτηση γνώσεων στο αντικείμενο των Φυσικών Επιστημών	1ο	119	3,68	1,178	,108
	4ο	82	2,48	,997	,110

Ο μονόπλευρος έλεγχος μεταξύ των μέσων όρων αναδεικνύει ότι οι φοιτητές του 4ου έτους επιθυμούν με στατιστικά σημαντική διαφορά την αύξηση του αριθμού των μαθημάτων στις Φυσικές Επιστήμες σε σχέση με τους φοιτητές του 1ου έτους ($t = 7.578$, $df = 199$ και $p = 0$). Το γεγονός αυτό είναι πιθανόν να προέρχεται από τη συνειδητοποίηση εκ μέρους τους της σημασίας των Φυσικών Επιστημών στο νηπιαγωγείο και της γνωστικής και διδακτικής ανεπάρκειας τους στο τομέα αυτό.

Πίνακας 2.8: Καθιέρωση εργαστηριακών μαθημάτων στις Φυσικές Επιστήμες.

	Έτος Σπουδών	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Καθιέρωση εργαστηριακών μαθημάτων στις Φυσικές Επιστήμες	1ο	118	2,97	1,254	,115
	4ο	82	2,23	1,200	,132

Η σύγκριση των μέσων όρων (independent samples-t test) για την καθιέρωση εργαστηριακών μαθημάτων στις Φυσικές Επιστήμες φανερώνει με στατιστικά σημαντική διαφορά ότι οι φοιτητές του 4ου έτους διάκινται πιο θετικά στην άποψη αυτή σε σχέση με τους πρωτοετείς συμφοιτητές τους ($t = 4.147$, $df = 198$ και $p = 0$).

Συμπεράσματα

Ανακεφαλαιώνοντας τα αποτελέσματα της δεύτερης έρευνάς μας, διαπιστώνουμε ότι οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε αυτή παρουσιάζουν αρκετά διαφορετικές πεποιθήσεις επάρκειας για τις ικανότητές τους στο γνωστικό και διδακτικό τομέα των Φυσικών Επιστημών, ανάλογα με το έτος σπουδών τους. Πιο συγκεκριμένα, οι φοιτητές του 4ου έτους έχουν κατανοήσει τη σημασία των Φυσικών Επιστημών στο Νηπιαγωγείο και παρακολουθούν τα αντίστοιχα μαθήματα. Αισθάνονται πιο επαρκείς για τις ικανότητές τους, ασχολούνται με μεγαλύτερο

ενδιαφέρον με θέματα Φυσικών Επιστημών και ενδιαφέρονται για την επιμόρφωσή τους και την αναβάθμιση της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών στη σχολή τους. Γίνεται φανερό ότι η μεταβολή αυτή στις πεποιθήσεις των φοιτητών για τη γνωστική και παιδαγωγική τους επάρκεια οφείλεται στην παρακολούθηση εκ μέρους τους μαθημάτων Φυσικών Επιστημών, κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Αναδεικνύεται επομένως, ο καθοριστικός ρόλος των μαθημάτων αυτών για τη διαμόρφωση από τους φοιτητές, πεποιθήσεων επάρκειας και θετικών στάσεων για τις Φυσικές Επιστήμες. Υποστηρίζουμε μάλιστα, την ένταξη μαθημάτων με γνωστικό αντικείμενο τις έννοιες των Φ.Ε. από το πρώτο κιόλας έτος σπουδών, καθώς η από νωρίς απόκτηση σχετικών γνώσεων και η εις βάθος κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου διευκολύνουν τη διαμόρφωση των επιδιωκόμενων πεποιθήσεων επάρκειας (OECD, 2009).

Παράλληλα, πέρα από την ύπαρξη μαθημάτων διδασκαλίας του γνωστικού αντικειμένου των Φυσικών Επιστημών, εξίσου σημαντική διαπιστώθηκε ότι είναι και η ύπαρξη αντίστοιχων μαθημάτων διδακτικής μεθοδολογίας, ώστε οι φοιτητές να είναι σε θέση να κάνουν χρήση καινοτόμων διδακτικών τεχνικών. Τα ευρήματά μας αναδεικνύουν ότι οι φοιτητές μετά την παρακολούθηση μαθημάτων Φυσικών Επιστημών θεωρούν ότι είναι σε θέση να μετασχηματίζουν τη σχολική γνώση του προγράμματος σπουδών με τέτοιο τρόπο, ώστε να εναρμονίζεται με τις απαιτήσεις, τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα των νηπίων (Βελλοπούλου, Ραβάνης, 2011).

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας παρουσιάζουν μια πρώτη εικόνα των στάσεων των νηπιαγωγών φοιτητών απέναντι στις Φυσικές Επιστήμες και της διαφοροποίησης των προσωπικών τους πεποιθήσεων επάρκειας ανάλογα με το έτος φοίτησης. Στην παρούσα εργασία με τον όρο «πεποιθήσεις επάρκειας» εννοήσαμε τις κρίσεις ενός ατόμου για την ικανότητα του να ολοκληρώσει με επιτυχία συγκεκριμένους στόχους ή έργα, ενεργώντας σε συγκεκριμένες καταστάσεις (Pintrich, 1999). Χρειάζεται όμως, να πραγματοποιηθούν περισσότερες έρευνες προς την κατεύθυνση αυτή και τα αποτελέσματά τους να αξιοποιηθούν στο σχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών των αντίστοιχων σχολών. Οι πεποιθήσεις προσωπικής επάρκειας ενός εκπαιδευτικού επηρεάζουν τις αποφάσεις του, το επίπεδο κινητοποίησης και δράσης του, την προσαρμοστικότητά του στις δυσκολίες καθώς και την ευαισθησία του σε καταστάσεις άγχους και πίεσης. Η διερεύνηση επομένως των πεποιθήσεων των μελλοντικών εκπαιδευτικών θα συμβάλει μέσα από την

επεξεργασία των τρόπων εκπαίδευσης τους, τόσο στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, όσο στη βελτίωση της εκπαίδευσης εν γένει (Ηλία κ.ά., 2010).

Από τις δύο έρευνες που παρατέθηκαν προηγουμένως μπορεί κανείς εύκολα να διαπιστώσει την αποτελεσματικότητα των Πρακτικών Ασκήσεων στα εργαστήρια μέσα από την εφαρμογή και εξέλιξη των κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών μάθησης, που επιχειρείται από τα εργαστηριακά μαθήματα.

Παράλληλα, η υιοθέτηση της θεωρίας της Δραστηριότητας στον σχεδιασμό και την υλοποίηση των Πρακτικών Ασκήσεων στα εργαστήρια συνέβαλε στην υιοθέτηση θετικών στάσεων και πεποιθήσεων επάρκειας από τους φοιτητές για τις Φυσικές Επιστήμες. Η αρχική επιφύλαξη τους μετατράπηκε σε αυτοπεποίθηση για τις ικανότητές τους και πίστη στο γνωστικό τους δυναμικό. Η ομαδική εργασία, η αξιοποίηση πολιτισμικών εργαλείων και η ανάλυση των δραστηριοτήτων μέσω των προκύπτοντων αλληλεπιδράσεων συνέβαλαν στην ενίσχυση των συναισθημάτων επάρκειας των φοιτητών και κατ' επέκταση στην βελτίωση της διδακτικής τους πρακτικής.

Περαιτέρω μελέτη χρήζουν οι αντιφάσεις με βάση τις οποίες, παρά τις πεποιθήσεις επάρκειας που έχουν οι τελειόφοιτες φοιτήτριες, μπορεί να διατηρούν τις επιφανειακές τους ιδέες για κάποιες έννοιες και φαινόμενα των Φ.Ε.. Η υπόθεση ότι θα παρατηρηθούν μετατοπίσεις και θετικά μαθησιακά αποτελέσματα μετά την αλλαγή πλαισίου εκπαίδευσης των φοιτητών σύμφωνα με την CHAT φαίνεται να επαληθεύεται για το δεύτερο σκέλος της και αναφορικά με τις πεποιθήσεις των φοιτητών για τη γνωστική και παιδαγωγική τους επάρκεια. Για το γνωστικό κομμάτι που αφορά στις ιδέες των φοιτητών για έννοιες και φαινόμενα των Φ.Ε. χρειάζεται περισσότερη διερεύνηση και προς την κατεύθυνση των κινήτρων για μάθηση στις Φ.Ε. με τη χρήση πολιτισμικών ενισχυτών όπως π.χ. μουσεία Φ.Ε., πλανητάρια και Κέντρα Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Cole, M. and the Distributed Literacy Consortium (2006). *The fifth dimension: An after-school program built on diversity*. New York: Russell Sage Foundation.
- Daniels, H. (2004). Cultural historical activity theory and professional learning. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(2), 185-200.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In: Y. Engeström, R. Miettinen, and R.-L. Punamäki. (ed). *Perspectives on activity theory* (pp. 19-38). New York: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity-theoretical conceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- Fleer, M., Hedegaard, M. (2010). Children's development as participation in everyday practices across different institutions. *Mind, Culture and Activity*, 17(2), 149-168.
- OECD, (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*.
- OECD, (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>
- Osborne, J.F. & Dillon, J. (2008). *Science Education in Europe: Critical Reflections*. London: The Nuffield Foundation.
- Plakitsi, K. (Ed.) (in print). *Activity Theory in Formal and Informal Science Education*. Dordrecht: Sense Publishers
- Pintrich, P.R. (1999). The role of motivation and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 33, 459-470.
- Roth, W.-M., & Lee, S. (2004). Science education as/for participation in the community. *Science Education*, 88, 263-291.
- Roth, W.-M. (2011). Science in/for early childhood: More than lip service. In K. Plakitsi (ed.), *Sociocognitive and sociocultural approaches to science in early childhood*. Athens: Patakis.

Roth, W.-M., Goulart, M. I. M., & Plakitsi, K. (2013). *Science during early childhood: A cultural-historical perspective*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Ελληνόγλωσση

Βελλοπούλου, Α. Ραβάνης, Κ. (2011). Βασικές έννοιες του Αναλυτικού Προγράμματος του Νηπιαγωγείου που σχετίζονται με διδακτικά αντικείμενα από τον κόσμο της Φυσικής κάτω από το πρίσμα της θεωρίας του Διδακτικού Μετασχηματισμού: παρουσίαση ενός μεθοδολογικού εργαλείου. Στο Κ. Πλακίτση, *Κοινωνιογνωστικές και κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις στη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία* (σσ. 290-306). Αθήνα: Πατάκης.

Ηλία, Ι., Αριστάρχου, Ε., Χατζηγαβριήλ, Ν., Καλογήρου, Π. (2010). *Στάσεις και πεποιθήσεις των νηπιαγωγών για τα μαθηματικά και τη διδασκαλία των μαθηματικών στο νηπιαγωγείο*. Εργασία που παρουσιάστηκε στο 11^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου. Λευκωσία. 4-5 Ιουνίου 2010.

Καριώτογλου, Π. (επιμ.) (υπό έκδοση). *Οι Φυσικές Επιστήμες στο Νηπιαγωγείο. Υπερβαίνοντας τα όρια της τυπικής και μη εκπαίδευσης των μικρών παιδιών στις Φυσικές Επιστήμες*. Φλώρινα.

Κολοκούρη, Ε., Νάννη, Ε., Θεοδωράκη, Χ. & Πλακίτση, Κ. (2011). Ο επιστημονικός εγγραμματισμός και οι σύγχρονες κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση στις φυσικές επιστήμες ως μοχλός ανάπτυξης νέων αναλυτικών προγραμμάτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Πλακίτση Κ. (Επιμ.) *Κοινωνιογνωστικές και κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις στη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία* (σσ. 139-157). Αθήνα: Πατάκης.

Κολοκούρη, Ε., Θεοδωράκη, Χ., (2008). Εκπαίδευση Νηπιαγωγών στις Φυσικές Επιστήμες μέσα από το εργαστήριο και την πρακτική άσκηση στα Νηπιαγωγεία Ιωαννίνων. Στον ηλεκτρονικό τόμο πρακτικών του 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Φυσικών Επιστημών με διεθνή συμμετοχή, *Επιστήμη και Κοινωνία: Οι Φυσικές Επιστήμες στην προσχολική εκπαίδευση*.

Νέα Προγράμματα σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2011), στο <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps.php>

Πλακίτση, Κ. (2008). *Διδακτική των φυσικών επιστημών στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία: σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Πατάκης.

Ραβάνης, Κ. (2003). *Δραστηριότητες για το Νηπιαγωγείο από τον κόσμο της Φυσικής*. Αθήνα: Δίπτυχο.

Σημείωση: Το κομμάτι της έρευνας, που έχει πραγματοποιηθεί από την κυρία Χαρίκλεια Θεοδωράκη, έχει συγχρηματοδοτηθεί από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο - ΕΚΤ) και από εθνικούς πόρους μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ) – Ερευνητικό Χρηματοδοτούμενο Έργο: *Ηράκλειτος ΙΙ. Επένδυση στην κοινωνία της γνώσης μέσω του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου*.

*** Στοιχεία συγγραφέων**

Κατερίνα Πλακίτση, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

e-mail: kplakits@cc.uoi.gr

Ελένη Κολοκούρη, Νηπιαγωγός, Υποψήφια Διδάκτορας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

e-mail: ekolokouri@gmail.com

Χαρίκλεια Θεοδωράκη, Νηπιαγωγός, Υποψήφια Διδάκτορας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

e-mail: xarikleia85@hotmail.com

Ιωάννα Χριστονάση, Δασκάλα, Υποψήφια Διδάκτορας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

e-mail: ioannachrist@hotmail.gr

Δ. ΜΕΡΟΣ

Η συνεργασία μεταξύ διαφορετικών φορέων κατά την Πρακτική
Άσκηση των υποψηφίων εκπαιδευτικών.

Εκπαιδεύοντας εκπαιδευτικούς ως μέντορες μελλοντικών εκπαιδευτικών σε ένα διερευνητικό αναστοχαστικό πλαίσιο

*Αλεξάνδρα Ανδρούσου, Βασίλης Τσάφος**,

Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία,

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Abstract

Educating teachers as mentors of student teachers in a reflective research context

Alexandra Androussou, Vassilis Tsafos

The article focuses on the role of mentors, particularly on how they can be educated to fulfil the reflective research orientation of teacher education. The paper consists of three parts. The first part presents the theoretical framework and epistemological principles that ground the selected reflective perspective to be adopted by mentors; in other words, the theoretical basis latent in teacher education, the epistemological parameters that govern it, the role of mentors and their education in the context of the anti-positivistic reflective approach. The second part focuses on the design and implementation of a seminar organised by the authors at the Department of Early Childhood Education in Athens for two academic years named “Teachers as mentors of student teachers”. In the third part, the analysis of the material that emerged from the seminar (participants’ and educators’ journals, written assessments, papers written by the trainees) reveals certain difficulties for mentors to adopt the reflective perspective of teaching and teacher education and discusses the results of this approach. The article concludes by outlining how this approach opens up a perspective for developing the practicum in a reflective cooperative framework and which actions and structures could support this orientation.

Εισαγωγή

Η στοχαστική διερευνητική προοπτική αποτελεί κεντρικό άξονα του νέου παραδείγματος της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, όπως αυτό διαμορφώθηκε στη βάση των αντιθετικιστικών επιστημολογικών προσεγγίσεων και των μετανεωτερικών επιστημονικών αναζητήσεων (Hargreaves, 2000). Σε αυτή τη νέα οπτική διαφοροποιούνται όλες οι παράμετροι που ορίζουν το επιστημονικό πεδίο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών: από τη σχέση της παιδαγωγικής θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη έως και το ρόλο των ποικίλων παραγόντων που διεπιδρούν στην προοπτική της συσχέτισης και της διασύνδεσης των δύο αυτών πόλων (πανεπιστήμιο, σχολείο, εκπαιδευτές εκπαιδευτικών, μέντορες, Πρακτική Άσκηση κ.λπ.) (Cochran-Smith, 2005· Darling-Hammond, 2006). Στο άρθρο που ακολουθεί θα παρουσιάσουμε μια έρευνα δράσης που οι δύο συγγραφείς διενεργήσαμε στο Πανεπιστήμιο Αθηνών με στόχο την εκπαίδευση μελλοντικών μεντόρων εστιάζοντας κυρίως στο ρόλο των μεντόρων στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Το άρθρο αποτελείται από τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο και οι επιστημολογικές αρχές στη βάση των οποίων αναπτύσσεται η διαφορετική αυτή οπτική. Με ποια δηλαδή θεωρητική βάση οργανώνεται η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και ποιες επιστημολογικές παράμετροι ορίζουν το βασικό άξονα που τη διέπει και ιδιαίτερα ποιος είναι ο ρόλος του μέντορα και πώς αυτός εκπαιδύεται στο πλαίσιο των διαφορετικών αυτών επιστημολογικών προσεγγίσεων. Στο δεύτερο μέρος του άρθρου, θα εστιάσουμε στην ανάλυση του σχεδιασμού και της υλοποίησης ενός σεμιναρίου που οργανώσαμε για δύο ακαδημαϊκές χρονιές στο Διδασκαλείο Νηπιαγωγών Αθηνών με τίτλο «Οι εκπαιδευτικοί ως μέντορες μελλοντικών εκπαιδευτικών». Μέσα από την ανάλυση του υλικού που προέκυψε από το σεμινάριο (ημερολόγια συμμετεχόντων και εκπαιδευτών, αξιολογήσεις, εργασίες μετεκπαιδευομένων), θα αναδειχθούν οι δυσκολίες του εγχειρήματος και θα συζητηθούν τα αποτελέσματα αυτής της προσέγγισης. Το άρθρο ολοκληρώνεται με την παρουσίαση τόσο της προοπτικής που μια τέτοια προσέγγιση ανοίγει για την αναβάθμιση της πρακτικής άσκησης σε ένα

στοχαστικό συνεργατικό πλαίσιο, όσο και των δράσεων και των σχημάτων που μπορούν να υποστηρίξουν αυτό τον προσανατολισμό.

Θεωρητικό πλαίσιο

- ***Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών***

Για πολλές δεκαετίες, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη βάση των νεοτερικών θετικιστικών προσεγγίσεων υιοθετούσε το μοντέλο της εφαρμογής της θεωρίας: οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί καλούνταν κατά την Πρακτική τους Άσκηση να μεταφράσουν σε εκπαιδευτική πράξη τα όσα θεωρητικά είχαν διδαχθεί. Η Πρακτική Άσκηση σε αυτό το πλαίσιο δεν ήταν τίποτε περισσότερο από την άσκηση σε συγκεκριμένες τεχνικές και την ανάπτυξη ορισμένων βασικών δεξιοτήτων. Με αυτό τον τρόπο βέβαια η θεωρία, που σε μια τέτοια λογική παράγεται αμιγώς στο Πανεπιστήμιο, όπου και αναπτύσσεται σε πραξιακό κενό, παρουσιάζεται ως σαφώς διακεκριμένη από την πράξη, που αποτελεί εφαρμογή των θεωρητικών αυτών κατασκευών και αναπτύσσεται στο σχολείο, του οποίου αποτελεί και το αποκλειστικό μέλημα (Gordon & O'Brien, 2007).

Σταδιακά, ως απάντηση στη γραμμική και τεχνοκρατική αυτή προοπτική, αναπτύχθηκαν στοχαστικά μοντέλα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τα οποία κατά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών εμπλέκουμε τους φοιτητές και τις φοιτήτριες υποψήφιους και υποψήφιες εκπαιδευτικούς σε δραστηριότητες που τους επιτρέπουν αφενός να αναπτύξουν τη στοχαστική τους κρίση, διερευνητικές δεξιότητες, ικανότητα για συλλογική δράση και αφετέρου να δοκιμάσουν διαλογικές και (ανα)στοχαστικές συνεργατικές πρακτικές.

- ***Ο ρόλος του μέντορα***

Σε κάθε μορφή Πρακτικής Άσκησης είναι πολύ σημαντικός ο ρόλος που καλείται να παίξει ο εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει να υποστηρίξει και να εποπτεύσει τον/ην υποψήφιο/α ή τον/ην αρχάριο/α εκπαιδευτικό στις πρώτες εκπαιδευτικές του δράσεις, είτε στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης είτε κατά τα πρώτα βήματα της επαγγελματικής του καριέρας. Πρόκειται για τον ρόλο του μέντορα, για τον οποίο

ωστόσο δεν υπάρχει μια κοινή οπτική ούτε συναίνεση για τον τρόπο που μπορεί να οργανωθεί η διαδικασία υποστήριξης και εποπτείας (mentoring) των υποψηφίων/αρχάριων εκπαιδευτικών.

Η κυρίαρχη προσέγγιση προβάλλει την εποπτεία ως «μια διαδικασία κατά την οποία έμπειροι και ώριμοι εκπαιδευτικοί παρέχουν πληροφορίες, συμβουλές και συναισθηματική υποστήριξη σε αρχάριους για ένα χρονικό διάστημα» (Barrera et al., 2010) ή μια «διαδικασία προπόνησης των εκπαιδευομένων τόσο προσωπικά όσο και επαγγελματικά» (Reed et al., 2002: 183). Σε αυτή την προσέγγιση ο μέντορας, ως έμπειρος εκπαιδευτικός, παρέχει στους εκπαιδευομένους πολλών μορφών διανοητική, συναισθηματική και παιδαγωγική υποστήριξη (Russel et al., 2011: 18) και τους διευκολύνει να προσαρμοστούν στο σχολικό περιβάλλον (Cornell, 2003). Μια τέτοια προσέγγιση που απηχεί τη θετικιστική τεχνοκρατική οπτική για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, εφόσον εστιάζει στην επαγγελματική καθοδήγηση μέσα από υποδείξεις και προσφορά υποδειγματικών πρακτικών και εκπαιδευτικών δράσεων, προϋποθέτει ιεραρχικές σχέσεις ανάμεσα στους μέντορες και τους υποψήφιους ή τους αρχάριους εκπαιδευτικούς (Tang & Choi, 2005: 384). Στην πρακτική της υπόδειξης και της πρόσκλησης για μίμηση λανθάνει η αντίληψη της στασιμότητας και της προστασίας της υπάρχουσας εκπαιδευτικής συνθήκης. Γιατί μέσα από μια τέτοια διαδικασία, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί καλούνται να προσαρμοστούν στον εκπαιδευτικό κανόνα, την κυρίαρχη εκπαιδευτική νόρμα, που θα τους επιτρέψει να επιβιώσουν (Athanasas et al., 2008: 748). Ο μέντορας σε ένα τέτοιο πλαίσιο είναι «μια πατρική φιγούρα, ένας σύμβουλος, ο υποστηρικτής, το διδακτικό μοντέλο, ο προπονητής και ο καθοδηγητής» (Hall et al., 2008: 345).

Στο πλαίσιο του στοχαστικού μοντέλου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, πρώτος ο Schön (1987) πρότεινε την εικόνα του μέντορα ως κριτικού συνεργάτη των εκπαιδευόμενων επαγγελματιών, ο οποίος τους υποστηρίζει κατά την κριτική και στοχαστική προσέγγιση της πρακτικής. Οι εκπαιδευόμενοι σε ένα τέτοιο πλαίσιο δεν μαθαίνουν τόσο να διδάσκουν όσο να στοχάζονται για τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης. Η κριτική αυτή οπτική επιτρέπει την συνειδητή δράση, την ανάδειξη της λανθάνουσας προσωπικής θεωρίας των μελλοντικών εκπαιδευτικών και τη διατύπωση ερωτημάτων που οδηγούν στο στοχασμό. Σε μια τέτοια προοπτική ο μέντορας έχει και ένα διαφορετικό ρόλο. Είναι αυτός που υποστηρίζει τους

υποψήφιους εκπαιδευτικούς να (ανα)στοχαστούν στην προοπτική τόσο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, όσο και της βελτίωσης του εκπαιδευτικού πλαισίου (Tang & Choi, 2005: 384). Η προσέγγιση αυτή ενισχύει την διερευνητική στοχαστική οπτική για όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία και εγγράφεται σε μια λογική έρευνας δράσης.

Ένας τέτοιος ρόλος που βασίζεται στον (ανα)στοχασμό τόσο των υποψηφίων εκπαιδευτικών όσο και των ίδιων των μεντόρων (Braund, 2001: 198), οι οποίοι διερευνούν κριτικά την εκπαιδευτική πράξη και όλες τις παραμέτρους που την επηρεάζουν, προϋποθέτει και διαφορετικές σχέσεις ανάμεσα στους μέντορες και τους εκπαιδευόμενους. Γιατί σε ένα πλαίσιο συλλογικού στοχασμού ο μέντορας γίνεται ισότιμος εταίρος, που μπορεί να χρησιμοποιήσει ένα ευρύ φάσμα στρατηγικών συνεργατικής δράσης με τους εκπαιδευόμενους (Hooper, 2001: 217). Η διαδικασία της υποστήριξης και της εποπτείας σε μια τέτοια προσέγγιση αποτελεί τη βάση για συνεργατικές και ισότιμες σχέσεις, όπου έμπειροι και αρχάριοι εκπαιδευτικοί δρουν ως εταίροι επιδιώκοντας να βελτιώσουν τις επαγγελματικές τους πρακτικές (Bradbury, 2010).

Σε μια τέτοια στοχαστική προοπτική, ο μέντορας αναλαμβάνει πολύ διαφορετική δράση. Πρέπει να υποστηρίξει τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία διερεύνησης της προηγούμενης γνώσης και της ήδη διαμορφωμένης εκπαιδευτικής τους θεωρίας (Frydaki & Mamoura, 2011: 226). Να τους βοηθήσει δηλαδή να επιχειρήσουν το πρώτο πολύ σημαντικό βήμα στην προοπτική της (ανα)στοχαστικής προσέγγισης της εκπαιδευτικής πράξης. Η αναστοχαστική αυτή πρακτική ωστόσο δεν μπορεί να αναπτύσσεται ανεξάρτητα από την κριτική προσέγγιση της εκπαιδευτικής δράσης, ούτε να παίρνει έναν μονοδιάστατο ατομοκεντρικό προσανατολισμό. Οι εκπαιδευόμενοι εμπλεκόμενοι σε συνεργατικές δράσεις καλούνται να διερευνήσουν στοχαστικά τις πρακτικές, τόσο τις δικές τους όσο και των άλλων. Οπότε σε ένα τέτοιο στοχαστικό συνεργατικό πλαίσιο μπορούν να συζητήσουν και να αποτιμήσουν κριτικά παγιωμένες αντιλήψεις και εσωτερικευμένες πεποιθήσεις αλλά και τις κυρίαρχες προσεγγίσεις και πρακτικές.

Έτσι το εναλλακτικό αυτό μοντέλο οργανώνεται στη βάση δύο στοχεύσεων: αφενός προσεγγίζοντας την εποπτεία και την υποστήριξη ως ένα όχημα

εκπαιδευτικής αλλαγής, εκπαιδεύει εκπαιδευτικούς με στόχο να τους καταστήσει φορείς αλλαγής (Tang & Choi, 2007: 384). Αφετέρου η συλλογική μη ιεραρχική δράση των εμπλεκόμενων στη διαδικασία της εποπτείας αναδεικνύει τη δυναμική και την αποτελεσματικότητα της δράσης μέσα σε μια κοινότητα συναδέλφων, που μπορεί σταδιακά να μετασηματισθεί σε μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης και πρακτικής (Hargreaves & Fullan, 2000: 52).

Ο μέντορας σε αυτή την προοπτική δεν ελέγχει την προσέγγιση και τη συμπεριφορά των υποψηφίων ή αρχάριων εκπαιδευτικών στη βάση ενός κανονιστικού προκαθορισμένου προτύπου, όπως θα δρούσε εάν αντιλαμβανόταν το ρόλο του ως στέλεχος μιας διοικητικής ιεραρχίας. Αντίθετα, επενδύοντας «στη βελτίωση της ποιότητας του τρόπου σκέψης, στη δυνατότητα στοχασμού και την ομαδική μάθηση, καθώς και στην ικανότητα ανάπτυξης κοινών οραμάτων και κοινών κατανοήσεων» (Senge, 1990: 287), υποστηρίζει ως εταίρος τον/ην υποψήφιο/α εκπαιδευτικό στη διαδικασία του στοχασμού. Έτσι μέσα από τέτοιες συνεργατικές διαδικασίες οι υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν τη δυναμική του στοχασμού και παράλληλα εξοικειώνονται με διαδικασίες και στρατηγικές ατομικού και συλλογικού στοχασμού.

- ***Η εκπαίδευση των μεντόρων***

Ανεξάρτητα πάντως από τις διαφορετικές προσεγγίσεις και τις αντιτιθέμενες επιστημολογικές παραδοχές, στις οποίες οι προσεγγίσεις αυτές εδράζονται, η διαδικασία της εποπτείας και της υποστήριξης υποψηφίων και αρχάριων εκπαιδευτικών θεωρείται από όλους ως μια ιδιαίτερα απαιτητική διαδικασία (Orland, 2001· Young et. al, 2005). Οι μέντορες σε οποιαδήποτε προσέγγιση αποτελούν τον ενδιάμεσο ανάμεσα στο σχολείο και το πανεπιστήμιο και υποστηρίζουν τους/ις υποψήφιους/ες και τους/ις αρχάριους/ες εκπαιδευτικούς στη διαδικασία της μετάβασης στην επαγγελματική ζωή. Το να είναι λοιπόν κάποιος καλός εκπαιδευτικός δεν σημαίνει ότι είναι ταυτόχρονα και καλός μέντορας, καθώς αναλαμβάνει έναν άλλο και ιδιαίτερα σύνθετο ρόλο (Orland, 2001: 86). Αυτή η μετακίνηση από το ρόλο του εκπαιδευτικού στο ρόλο του μέντορα αποτελεί και το

δυσκολότερο βήμα στην εκπαίδευση των μεντόρων και είναι το στοιχείο που αποτέλεσε κομβικό σημείο στην παρούσα έρευνα δράσης.

Τόσο ο σημαντικός λοιπόν ρόλος που καλούνται να παίξουν οι μέντορες, όσο και η ίδια η διαδικασία, ως ιδιαίτερα απαιτητική, καθιστούν αναγκαία την συστηματική και συνεχιζόμενη εκπαίδευσή τους. Η έλλειψη άλλωστε προετοιμασίας τους αποτέλεσε για πολλούς τον αδύναμο κρίκο σε πολλά προγράμματα υποστήριξης εκπαιδευτικών από μέντορες (Wang & Odell, 2002: 525). Οι διαφορετικές ωστόσο προσεγγίσεις της διαδικασίας της υποστήριξης, που απηγούν και διαφορετικές οπτικές για την όλη διαδικασία εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, οδήγησαν και σε διαφορετικά μοντέλα εκπαίδευσης των μεντόρων.

Κατά τους Wang και Odell (2002: 525-530) τρεις είναι οι βασικοί προσανατολισμοί της εκπαίδευσης των μεντόρων:

- Το μοντέλο της μεταβίβασης της γνώσης: οι υποψήφιοι μέντορες εκπαιδεύονται σε δεξιότητες, μαθαίνουν τεχνικές και αποκτούν γνώσεις για τρόπους και μέσα καθοδήγησης των υποψηφίων εκπαιδευτικών.
- Το μοντέλο της διασύνδεσης θεωρίας και πράξης: οι ίδιοι οι υποψήφιοι μέντορες εμπλεκόμενοι σε διαδικασίες εποπτείας και υποστήριξης υποψηφίων εκπαιδευτικών αναπτύσσουν σταδιακά δεξιότητες και οικοδομούν και επαναδομούν τη γνώση σχετικά με τη διαδικασία υποστήριξης, αξιοποιώντας την πρακτική τους γνώση για τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης, την οποία σε αυτή τη διαλεκτική προοπτική διερευνούν και επεκτείνουν.
- Το μοντέλο της συνεργατικής έρευνας: οι εκπαιδευτές των εκπαιδευτικών συνεργάζονται με τους μέντορες και τους υποψήφιους/ες και αρχάριους/ες εκπαιδευτικούς σε συνθήκες πραγματικής διδασκαλίας και υποστηρικτικής μάθησης για διδασκαλία. Και σε αυτό το μοντέλο η γνώση σχετικά με τη διαδικασία της εποπτείας οικοδομείται σταδιακά μέσα από συνεργατικές διερευνητικές δράσεις, τις οποίες σχεδιάζουν και αξιολογούν όλοι οι συμμετέχοντες (εκπαιδευτές εκπαιδευτικών, μέντορες και εκπαιδευόμενοι/ες). Η διαφορά είναι ότι αφενός η κοινή συνεργατική δράση είναι συνεχής και αφετέρου υιοθετώντας την

πρακτική της έρευνας δράσης, όλα τα μέλη της ερευνητικής ομάδας αναπροσαρμόζουν την πρακτική τους ανάλογα με την εξέλιξη της διερευνητικής δράσης επιδιώκοντας τη βελτίωση της διαδικασίας της εποπτείας.

Σύμφωνα με τον στοχαστικό προσανατολισμό, που απηχούν τόσο το μοντέλο διασύνδεσης θεωρίας και πράξης όσο και το μοντέλο της συνεργατικής έρευνας, οι μέντορες καλούνται να συνδέσουν τους δύο ρόλους τους, αυτόν του εκπαιδευτικού και αυτόν του μέντορα (Orland-Barak, 2001). Γιατί οι υποψήφιοι μέντορες φέρουν την προηγούμενη γνώση τους τόσο για τη φύση της διδασκαλίας και της μάθησης όσο και για το ρόλο του διδάσκοντος. Επιπλέον στην προοπτική της εκπαίδευσης άλλων εκπαιδευτικών και με βάση αυτή την προϋπάρχουσα γνώση, που σχετίζεται και με την εκπαιδευτική πρακτική τους, αναπτύσσουν θεωρίες για τη διαδικασία εποπτείας και υποστήριξης των υποψηφίων και των αρχάριων εκπαιδευτικών, τις οποίες στη συνέχεια μεταφέρουν στην ίδια τη διαδικασία της υποστήριξης (Gardiner, 2009: 65).

Απαραίτητη λοιπόν θεωρείται τόσο η αναστοχαστική διερεύνηση της εκπαιδευτικής τους θεωρίας και των παραμέτρων που την έχουν καθορίσει, όσο και η στοχαστική προσέγγιση της ίδιας της διαδικασίας της εποπτείας και υποστήριξης, μέσα από την εμπλοκή τους σε πραγματικές συνθήκες εποπτείας. Γιατί η συμμετοχή σε τέτοιες διαδικασίες υπό πραγματικές συνθήκες, όταν συνοδεύεται από συνεργατικές στοχαστικές πρακτικές, είναι αυτή που προσφέρει ευκαιρίες για μάθηση μέσω μετασχηματισμού της προηγούμενης γνώσης (Zeichner, 1996). Έτσι διαμορφώνουν σταδιακά ένα πλαίσιο για τη δουλειά τους που να βασίζεται στο στοχασμό, το οποίο στη συνέχεια αναπτύσσουν αναμορφώνοντάς το μέσα από τη δράση.

Και σε ένα τέτοιο πλαίσιο διαφοροποιείται και η στόχευση της ίδιας της διαδικασίας της εποπτείας. Οι μέντορες συνειδητοποιώντας μέσα από την πράξη την αξία του στοχασμού, αναλαμβάνουν να εμπλέξουν τους υποψήφιους και τις υποψήφιες εκπαιδευτικούς σε διαδικασίες διερεύνησης της πρακτικής τους και των αντιλήψεων που υπολανθάνουν στις όποιες εκπαιδευτικές επιλογές. Μέσα δηλαδή από την εκπαίδευσή τους οι μέντορες ουσιαστικά μαθαίνουν *«πώς να διερωτώνται και να βοηθούν τους υποψήφιους και τις υποψήφιες εκπαιδευτικούς να θέτουν*

ερωτήσεις σχετικά με τις κρατούσες πρακτικές και να προσδιορίζουν τις αντιλήψεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση που αυτές οι πρακτικές απηχούν» (Wang & Odell, 2002: 521). Σε κάθε περίπτωση τα προγράμματα εκπαίδευσης μεντόρων σχετίζονται με το εκάστοτε εκπαιδευτικό πλαίσιο και γι' αυτό υπάρχουν πολλές διαφορετικές εκδοχές εντός του ίδιου θεωρητικού προσανατολισμού.

Ο σχεδιασμός της εκπαίδευσης μεντόρων στο πλαίσιο ενός σεμιναρίου

➤ Το σεμινάριο «Οι εκπαιδευτικοί ως μέντορες μελλοντικών εκπαιδευτικών»

Στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, η Πρακτική Άσκηση των μελλοντικών νηπιαγωγών έχει οργανωθεί με τρόπο που να καλλιεργεί την στοχαστική-διερευνητική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Androusou, Dafermou & Tsafos, 2012). Σε αυτήν την προοπτική σχεδιάστηκε και οργανώθηκε από τους δύο γράφοντες ένα σεμινάριο στο Διδασκαλείο Νηπιαγωγών Αθηνών, για δύο ακαδημαϊκές χρονιές, (2010-11, 2011-12) με τίτλο: «Οι εκπαιδευτικοί ως μέντορες μελλοντικών εκπαιδευτικών», το οποίο απευθυνόταν σε δευτεροετείς μετεκπαιδευόμενες νηπιαγωγούς.

Με το σεμινάριο αυτό, στοχεύαμε να διερευνήσουμε τη δυνατότητα να εκπαιδευτούν μέντορες που επιστρέφοντας στα νηπιαγωγεία τους μετά την αποφοίτησή τους από το ΔΝΑ, θα μπορούσαν να καλύψουν το σημαντικό κενό που υπάρχει ανάμεσα στο πανεπιστήμιο και τη σχολική τάξη. Πεποίθησή μας ήταν ότι, εάν μάλιστα εκπαιδευτούν στη βάση των στοχαστικών μοντέλων και υποστηρίζουν τους φοιτητές και τις φοιτήτριες στη στοχαστική διερεύνηση της εκπαιδευτικής πράξης, μπορούν να συμβάλλουν καθοριστικά στην αναβάθμιση της πρακτικής άσκησης.

Στόχοι του σεμιναρίου σε μια τέτοια προοπτική ήταν οι μετεκπαιδευόμενοι/ες:

- να αρχίσουν σταδιακά να αξιοποιούν στοχαστικές και αναστοχαστικές προσεγγίσεις,

- να εξοικειωθούν με τη διερεύνηση των πεποιθήσεων και της άρρητης γνώσης τους σχετικά με τη δουλειά τους στο νηπιαγωγείο, όπως αυτή διαμορφώθηκε από τις εμπειρίες τους ως φοιτητές/φοιτήτριες και επαγγελματίες νηπιαγωγοί,
- να συνειδητοποιήσουν το βαθμό στον οποίο αυτές οι άρρητες αντιλήψεις και οι εκπαιδευτικές τους αξίες επηρεάζουν την πρακτική τους,
- να αξιοποιήσουν αυτή τους την εμπειρία στην υποστήριξη φοιτητών και φοιτητριών, υποψήφιων εκπαιδευτικών.

Στο πρόγραμμα σπουδών του ΔΝΑ, οι μετεκπαιδευόμενοι και οι μετεκπαιδευόμενες νηπιαγωγοί επέλεξαν αυτό το σεμινάριο έχοντας υποχρεωτικά παρακολουθήσει στο α' εξάμηνο σπουδών τους το υποχρεωτικό μάθημα «Εκπαιδευτική εμπειρία και αναστοχασμός»²³ καθώς και το μάθημα «Εκπαιδευτικός ερευνητής»²⁴. Και στα δύο μαθήματα επιδιώχθηκε η εμπλοκή των εκπαιδευομένων σε μια συνεχή συνομιλία με την πράξη, που τους έδινε τη δυνατότητα, ενδυναμώνοντάς τους παράλληλα, να συνομιλήσουν με τους εαυτούς τους και τους άλλους, έτσι ώστε να αναρωτηθούν, να διερευνήσουν, να περιγράψουν, να εξηγήσουν και κυρίως να αμφισβητήσουν (Valli 1992, 189). Με την ενεργό συμμετοχή τους στη διαδικασία των μαθημάτων, όπου κατέγραφαν συστηματικά ημερολόγια και συζητούσαν είτε μεταξύ τους είτε με τους διδάσκοντες, οι μετεκπαιδευόμενοι και οι μετεκπαιδευόμενες εμπλέκονταν σταδιακά σε ένα είδος έρευνας δράσης, που τους/ις εξοικείωνε με την ίδια τη διερευνητική διαδικασία, αλλά και τους/ις βοηθούσε να στοχασθούν. Γιατί δίνοντας αφενός φωνή στις ιδέες και στις πεποιθήσεις τους, και αφετέρου εξοικειώνοντάς τους με τις διαδικασίες της ενδοσκόπησης και του αναστοχασμού με βάση τη δική τους εμπειρία αλλά και με τη διαδικασία της

²³ Το μάθημα διδάχθηκε από το ακαδημαϊκό έτος 2007-2008 έως και το 2010-2011 αρχικά ως ετήσιο και στη συνέχεια ως εξαμηνιαίο. Κατά τα δύο πρώτα έτη διδάχθηκε, από τους δύο γράφοντες σε συνεργασία με την Χαρά Κορτέση- Δαφέρμου.

²⁴ Το μάθημα διδάχθηκε από το ακαδημαϊκό έτος 2008-2009 έως και το ακαδημαϊκό έτος 2011-2012 από τον Βασίλη Τσάφο στο πλαίσιο του σεμιναρίου «Εκπαιδευτική Έρευνα».

ακρόασης των άλλων και της κατανόησης της άποψής τους, μέσα από ομαδικές δράσεις και συζητήσεις που μεταφέρονταν στη συνέχεια στην ολομέλεια, διαμορφωνόταν μια βάση κατάλληλη τόσο για ατομικό όσο και για συλλογικό στοχασμό. Αυτό το είδος του στοχασμού δεν οδηγεί απαραίτητα σε συμφωνία. Πιο σημαντικό είναι ότι σε αυτό το πλαίσιο της συλλογικής διερεύνησης δημιουργείται *«ένα περιβάλλον ευεπίφορο σε διαπραγμάτευση και ανοχή της διαφορετικότητας»* (McIntosh 2010, 37).

Υιοθετώντας έτσι αυτή τη στοχαστική συνεργατική προσέγγιση, επιδιώξαμε να οργανώσουμε το σεμινάριο στην προοπτική της σταδιακής ανάπτυξης των εκπαιδευομένων και της μετάβασής τους από την θέση του εκπαιδευομένου στη θέση του εκπαιδευτή εκπαιδευτικών εστιάζοντας κυρίως στη διαδικασία. Αξιοποιήσαμε έτσι στοιχεία τόσο από το μοντέλο της διασύνδεσης της θεωρίας με την πράξη, εμπλέκοντας τους μετεκπαιδευόμενους και τις μετεκπαιδευόμενες σε διαδικασίες υποστήριξης των φοιτητών και φοιτητριών, όσο και από το μοντέλο της συνεργατικής έρευνας, εφόσον η εξέλιξη του σεμιναρίου, οπότε και η εκπαίδευση των ίδιων ως μεντόρων, βασιζόταν σε στοιχεία που προέκυπταν μέσα από τη δράση και τη διερεύνησή της από όλους τους συμμετέχοντες.

Στο σεμινάριο είχαμε ως βασικό στόχο να δημιουργήσουμε το κατάλληλο πλαίσιο ώστε να επιτρέψουμε στους μετεκπαιδευόμενους και τις μετεκπαιδευόμενες να εμπλακούν στη διαδικασία, ανασύροντας καταρχήν την δική τους βιωμένη εμπειρία ως εκπαιδευόμενοι/ες. Με άλλα λόγια, προσπαθήσαμε να στοχαστούν πάνω στη δική τους εκπαίδευση και μετά στην δική τους εκπαιδευτική πρακτική. Αυτή η βιογραφική προσέγγιση συνέβαλε στο να τοποθετήσουν την σχέση εκπαίδευσης και πρακτικής, θεωρίας και πράξης με βάση τα βιώματά τους. Παράλληλα αναπλαισιώναμε αυτή την επεξεργασία των βιωμάτων με θεωρητικά κείμενα για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, την επαγγελματική τους ταυτότητα και την εξέλιξή τους, καθώς και για την έρευνα δράσης.

Έτσι το σεμινάριο αναπτυσσόταν με τρόπο που επέτρεπε στις εκπαιδευόμενες να κινηθούν ανάμεσα στην επεξεργασία της βιωμένης εμπειρίας τους ως εκπαιδευόμενες και στις απαιτήσεις του ρόλου που θα κληθούν να αναλάβουν ως μέντορες, εκπαιδευτές δηλαδή εκπαιδευτικών. Στην ίδια προοπτική επίσης της

διασύνδεσης της θεωρίας με την πράξη οι μετεκπαιδευόμενοι/ες, ως υποψήφιοι/ες μέντορες, κινήθηκαν ανάμεσα στο θεωρητικό πλαίσιο, που σταδιακά αναπτυσσόταν στη βάση του στοχαστικού μοντέλου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, και στην ίδια τη διαδικασία της υποστήριξης/εποπτείας εστιάζοντας τόσο στη δυναμική που μπορεί να αναπτυχθεί σε μια τέτοια (ανα)στοχαστική προοπτική όσο και στις δυσκολίες και τους περιορισμούς που ανέκυπταν.

➤ ***Η εμπλοκή στην πράξη: η εκπαίδευση των υποψηφίων εκπαιδευτικών***

Ένα βασικό ζήτημα στην προσέγγιση που υιοθετήσαμε ήταν πώς και με ποιό τρόπο θα «δοκίμαζαν» οι μετεκπαιδευόμενες να δουν στην πράξη τις δυσκολίες της μετάβασης από το ρόλο του εκπαιδευτικού στο ρόλο του μέντορα. Επιλέξαμε την εμπλοκή τους στο υποχρεωτικό μάθημα δευτέρου έτους του προπτυχιακού προγράμματος σπουδών του TEΑΠΗ «Παρατήρηση στο νηπιαγωγείο: ανάλυση και κατανόηση του πλαισίου της τάξης», που διδάσκουμε και οι 2 σε δύο διαφορετικές ομάδες φοιτητριών. Στο μάθημα αυτό, οι φοιτητές και φοιτήτριες εκπαιδεύονται στην παρατήρηση και καταγραφή της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω της επίσκεψής τους (τέσσερις φορές το εξάμηνο) σε νηπιαγωγεία. Στη συνέχεια, ανά ολιγομελείς ομάδες, παρουσιάζουν στην ολομέλεια τι παρατήρησαν, με στόχο την κατανόηση των διαφορετικών πλαισίων και των παραμέτρων που επιδρούν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Βρίσκονται δηλαδή στο πρώτο σκαλοπάτι της Πρακτικής τους Άσκησης, εκπαιδευόμενοι/ες στη μεθοδολογία της διερεύνησης της εκπαιδευτικής πράξης και ουσιαστικά στην προοπτική της μετάβασης στο ρόλο του εκπαιδευτικού ερευνητή· στην ίδια δηλαδή μεθοδολογία, στην οποία είχαμε προσπαθήσει να εκπαιδεύσουμε τους/ις μετεκπαιδευόμενους/ες του ΔΝΑ στα μαθήματα του διδασκαλείου που προαναφέραμε και την οποία στοχεύαμε να μπορούν μετά την αποφοίτησή τους να μεταδώσουν στους φοιτητές και τις φοιτήτριες ως μέντορες.

Με αυτό τον στόχο οργανώσαμε τη συμμετοχή σε δύο τρίωρα μαθήματα στο μέσο του εξαμήνου. Την πρώτη φορά κλήθηκαν ως απλοί ακροατές και ακροάτριες να παρακολουθήσουν τους φοιτητές και τις φοιτήτριες να παρουσιάζουν και εμάς τους διδάσκοντες να προσπαθούμε να εξηγήσουμε τη διαφορά παρατήρησης/καταγραφής από την αξιολόγηση των πρακτικών των νηπιαγωγών που

παρακολουθούσαν. Τη δεύτερη φορά, ζητήσαμε -ηθελήμενα χωρίς να τις προετοιμάσουμε με ειδικό τρόπο- να συνεργαστούν με τις φοιτήτριες σε ομάδες και να διαμορφώσουν ερωτήματα μαζί τους σχετικά με τις παρουσιάσεις που είχαν από κοινού παρακολουθήσει. Ο στόχος αυτής της διαδικασίας για τις φοιτήτριες είναι να μπορέσουν να σκεφτούν «αναλυτικά» σε σχέση με τις πραγματικότητες των νηπιαγωγείων που παρακολουθούν ώστε να ξεφύγουν από την αξιολόγηση ή/και την ταύτιση. Ο στόχος για τους/ις μετεκπαιδευόμενους/ες ήταν να δοκιμάσουν να συνομιλήσουν με τους φοιτητές και τις φοιτήτριες χωρίς διδακτισμό και προκαθορισμένα βήματα, αλλά προσπαθώντας να αξιοποιήσουν την μέχρι τότε γνώση τους και κυρίως να δούν τους εαυτούς τους σε αυτό το ρόλο, που οδηγεί προς τη σκέψη και τον προβληματισμό και δεν μεταδίδει έτοιμες γνώσεις. Αποπειραθήκαμε μέσω της αποσταθεροποίησης που προκλήθηκε από αυτή την επαφή με τους/ις φοιτητές και φοιτήτριες, να δημιουργήσουμε μια αναστοχαστική δυναμική, πράγμα που μοιάζει να πετύχαμε με βάση την ανάλυση των ημερολογίων.

Μια πρώτη αποτίμηση της διαδικασίας...

Κατά τη διάρκεια αυτών των δύο χρόνων, το σεμινάριο αυτό αποτέλεσε για μας ένα «εργαστήριο». Η προσέγγισή του ήταν μια «εργασία σε εξέλιξη», κατά την οποία διερευνήσαμε τις δυνατότητες να προετοιμάσουμε στο πανεπιστήμιο μέντορες που θα συνεργάζονται στη συνέχεια μαζί μας για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Καταγράφοντας στα ημερολόγια μας και αναλύοντας συστηματικά το κάθε βήμα, αντιμετωπίσαμε αυτές τις δύο χρονιές ως μια έρευνα δράσης με αλληπάλληλους κύκλους σε δύο φάσεις. Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε στοιχεία που αναδείχτηκαν από την ανάλυση των ημερολογίων των μετεκπαιδευόμενων και τα δικά μας και από την τελική συνάντηση αυτοαξιολόγησης, στην οποία συμμετείχαν οι διδάσκοντες και όλοι οι μετεκπαιδευόμενοι και οι μετεκπαιδευόμενες, με στόχο να διερευνήσουμε την οπτική των μετεκπαιδευόμενων, όπως αυτή προκύπτει από τα όσα προσέλαβαν και διατύπωσαν ατομικά αλλά και συλλογικά και να τα συνδέσουμε με τους δικούς μας αναστοχασμούς.

Η ανάλυση των ημερολογίων έγινε με τον ακόλουθο τρόπο. Μελετήσαμε τα ημερολόγια των μετεκπαιδευόμενων αρχικά το καθένα χωριστά και στη συνέχεια σε

σχέση με τα υπόλοιπα. Στόχος μας ήταν να διερευνήσουμε την οπτική των μετεκπαιδευομένων, όπως αυτή προκύπτει από τα όσα προσέλαβαν και διατύπωσαν ατομικά αλλά και συλλογικά, να βρούμε τα σημεία σύγκλισης αλλά και απόκλισης, ώστε να αναδειχθούν οι κοινοί τόποι. Η μελέτη βέβαια των ημερολογίων προσδιορίστηκε από την οπτική των διδασκόντων, που άλλωστε είχε ορίσει και τον συνεργατικό και αναστοχαστικό προσανατολισμό του σεμιναρίου. Στη συνέχεια τα πορίσματα της μελέτης των ημερολογίων συσχετίστηκαν με τα στοιχεία που προέκυπταν τόσο από τις συναντήσεις αυτοαξιολόγησης, όσο και από τη μελέτη των ημερολογίων των διδασκόντων.

Η παρουσίαση των ευρημάτων γίνεται με παράθεση αποσπασμάτων από τα ημερολόγια, άλλοτε σύντομων και άλλοτε πιο εκτεταμένων, ανάλογα με την στόχευση της ανάλυσης κάθε φορά, ώστε να αναδειχθεί τόσο η ποικιλία όσο και το βάθος των απόψεων που κατατέθηκαν (Creswell, 2007: 182). Η παράθεση βέβαια αποσπασμάτων, τα οποία γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας απλαισιώτα από τα συμφραζόμενά τους (Silverman, 2001: 103), έγινε μετά από επιλογή των γραφόντων, οπότε και στο πλαίσιο της προσέγγισης που υποστηρίζουν. Ωστόσο, θεωρήθηκε ότι μπορούν να προσφέρουν τον «ζωντανό λόγο», που τεκμηριώνει την θεωρία, που αναπτύσσεται στη βάση αυτής της μελέτης (θεμελιωμένη θεωρία) (Strauss & Corbin, 1990: 23), στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης οπτικής.

❖ Η διαδικασία του σεμιναρίου: η επεξεργασία της οπτικής τους ως εκπαιδευτικών

Οι μετεκπαιδευόμενοι και οι μετεκπαιδευόμενες στην πλειονότητά τους δείχνουν να έχουν συνειδητοποιήσει το συμμετοχικό στοχαστικό προσανατολισμό του σεμιναρίου και τη σταδιακή μετάβαση από το ρόλο του (ανα)στοχαζόμενου εκπαιδευομένου εκπαιδευτικού σε αυτόν του μέντορα, που στοχεύει να διαμορφώσει στοχαζόμενους επαγγελματίες. Στα ημερολόγια τους οι μετεκπαιδευόμενοι και οι μετεκπαιδευόμενες αναφέρονται και στους δύο ρόλους που κλήθηκαν να αναλάβουν, επισημαίνοντας οι περισσότεροι/ες τις δυσκολίες αλλά και τα οφέλη που αισθάνονται ότι αποκόμισαν από τη διαδικασία αυτή σε όλες της τις φάσεις.

Μέσα από τη συμμετοχή τους σε όλες τις διαδικασίες οι μετεκπαιδευόμενοι και οι μετεκπαιδευόμενες φαίνεται να συνειδητοποίησαν σχεδόν όλοι και όλες αρχικά τις αντιστάσεις τους απέναντι σε αυτή την αναστοχαστική προοπτική. Όπως οι ίδιοι/ες δήλωσαν, με άμεσο ή με έμμεσο τρόπο, τους ήταν δύσκολο να αποδομήσουν το ασφαλές πλαίσιο αντιλήψεων και δράσης, μέσα στο οποίο λειτουργούσαν και με βάση το οποίο κατανοούσαν την εκπαιδευτική πράξη.

«Μία άλλη δυσκολία που αντιμετώπισα [...] ήταν ότι μπήκα ακόμα περισσότερο σε μια διαδικασία αναζήτησης και συνειδητοποίησης των αντιλήψεων μου αναφορικά με την εκπαιδευτική πράξη και το επάγγελμα της νηπιαγωγού. Κάτι τέτοιο δεν ήταν εύκολο, καθώς απαιτούσε εκτενή προσωπική διερεύνηση καθώς και εντοπισμό και παραδοχή των στοιχείων εκείνων που πιθανώς έβαζαν εμπόδιο σε μια πιο μεθοδική δουλειά στα πλαίσια του σχολείου» (M1)²⁵.

«Οι ανοιχτές διαδικασίες σπάνε τις αγκυλωμένες, παγιωμένες αντιλήψεις μας για τα πράγματα. Και είναι τόσο ανοιχτές που αυτό που βλέπεις αρχικά είναι ένα τεράστιο κενό...» (M2).

Είχαν άλλωστε βασίσει την επαγγελματική τους πορεία και τις επαγγελματικές τους επιλογές σε αυτό το ασφαλές πλαίσιο, που διαμορφώθηκε σταδιακά, εμπειρικά και βιωματικά, μέσα από τις σπουδές τους ή την κυρίαρχη πρακτική στην οποία χωρίς να το καταλάβουν οι περισσότεροι/ες προσαρμόστηκαν. Ήταν λοιπόν δύσκολο αλλά και επαχθές για τους/ις ίδιους/ες να το αμφισβητήσουν. Το δηλώνουν σαφώς τρεις μετεκπαιδευόμενες στα ακόλουθα αποσπάσματα:

«...αντιμετώπισα μεγάλα εμπόδια στο να αρχίσω να ψάχνω τον εαυτό μου, στο επίπεδο της συνειδητοποίησης του τρόπου που έχω συγκροτήσει την επαγγελματική μου ταυτότητα» (M3).

²⁵ Δεν παραθέτουμε τα ονόματα των μετεκπαιδευομένων. M = Μετεκπαιδευόμενος/η

«Ήταν δύσκολο να αμφισβητήσουμε αυτά που κάναμε στη ρουτίνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ήθελε ωριμότητα, συνεργασία και χρόνο να το αποδεχτούμε» (M4).

«Κατ' αρχήν λόγω του παραδοσιακού τρόπου που είχα εκπαιδευτεί και των ήδη διαμορφωμένων αντιλήψεων που είχαν παγιωθεί μέσα μου, από την αρχή διαπίστωσα μία τάση να αντισταθώ στο διαφορετικό τρόπο διεξαγωγής του, που απαιτούσε την εξοικείωσή μου με μορφές αξιολόγησης που προϋπόθεταν αυτοδιερεύνηση και συλλογική στοχαστική διαδικασία» (M5).

Σαν να αντιλαμβάνονται μέσα από αυτή τη διαδικασία και κυρίως από την καταγραφή της στο ημερολόγιο τη συναισθηματική αποσταθεροποίηση που η (ανα)στοχαστική διαδικασία επέφερε. Άλλωστε, σύμφωνα με ποικίλες έρευνες, οι συναισθηματικές αυτές αντιδράσεις αποτελούν σημαντικό ανασταλτικό παράγοντα σε κάθε απόπειρα εκπαιδευτικής αλλαγής (Nias, 1999 & Zembylas et al., 2007).

«Μου ήταν πολύ δύσκολο να “τοποθετήσω” και τον εαυτό μου μέσα σε όλα αυτά. Να δω τα όριά μου, τις αντοχές μου, τα κίνητρά μου, τις προκατασκευές (καταβολές) που έχω. Συνειδητοποίησα ότι φοβούμενη τι θα πουν οι συνάδελφοί μου, επιδιώκω την ασφάλεια και δεν πειραματίζομαι» (M2).

Ωστόσο, φάνηκε ότι μέσα από τη συνειδητοποίηση των δυσκολιών, άρχισαν να αντιλαμβάνονται και την ανάγκη να υπερβούν την κυρίαρχη οπτική, που θεωρεί την διδασκαλία μια τεχνοκρατική διαδικασία και μια ατομική υπόθεση, στην προοπτική τόσο της δικής τους ανάπτυξης και εξέλιξης, όσο και της βελτίωσης της ίδιας της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

«το νόημα στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι να ξεφύγει κανείς από την ευκολία της εφαρμογής» (M6).

«... για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να δουν τη πρακτική τους σε σχέση με την θεωρία, χρειάζεται να απεγκλωβιστούν από την αντίληψη της εκπαίδευσης της πράξης που είναι έντονα αποτυπωμένη στη συλλογική μας μνήμη» (M7).

«Οφείλουμε να υπερβούμε την εκπαιδευτική λογική [...] αποσιώπησης, αφομοίωσης, φιλανθρωπίας, ελέγχου, καθοδήγησης, χειραγώγησης»
(M8).

Σε αυτή την προοπτική συνέβαλε σημαντικά το γεγονός ότι οι μετεκπαιδευόμενοι και οι μετεκπαιδευόμενες μέσα από τη δράση τους στο πλαίσιο του σεμιναρίου αναγνώρισαν και τη σημασία του αναστοχασμού, στον οποίο όλοι/ες χωρίς εξαίρεση αναφέρονται. Ενδεικτική είναι η αναφορά μιας μετεκπαιδευόμενης:

«Άρχισα να αναρωτιέμαι πώς βλέπω τα πράγματα, ξεκίνησα να σκέπτομαι τι έκανα και πώς θα μπορούσα να κάνω αλλιώς τα πράγματα, ιδωμένα από μια άλλη άποψη» (M10).

Την αξία μάλιστα του αναστοχασμού οι μετεκπαιδευόμενοι και οι μετεκπαιδευόμενες την συνειδητοποίησαν κυρίως μέσα:

α) Από την αρχική ενδοσκόπηση όταν συζήτησαν για τις σπουδές τους, την αρχική τους δηλαδή εκπαίδευση και τον τρόπο με τον οποίο αυτή επηρέασε την πρακτική τους ως νηπιαγωγών, οπότε άρχισαν να συνειδητοποιούν και τη σημασία της βιωμένης γνώσης.

«Το θέμα της συνεργασίας που θίζαμε στις διηγήσεις μας, η λογική ενός κλειστού και μη τροφοδοτούμενου πλαισίου, η αποσπασματικότητα των γνώσεων μεταφέρεται και στην επαγγελματική ζωή μας, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει ανταλλαγή και συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών. Πολλές από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζαμε στο επάγγελμά μας σχετίζονται με τον τρόπο που εκπαιδευτήκαμε στο Πανεπιστήμιο» (M11).

«Μέσα από τη συζήτηση τα βασικά σημεία στα οποία σταθήκαμε ήταν η αποσπασματικότητα της εκπαίδευσης που δεχτήκαμε καθώς και η έλλειψη συνεργασίας, τα οποία έγιναν για εμάς τροχοπέδη στην επαγγελματική μας πορεία» (M15).

«Αυτή η διαδικασία αυτοσυνειδησίας μπορεί να βοηθάει τον εκπαιδευτικό να εξελιχθεί αλλά δεν είναι εύκολη, γιατί η βιωμένη γνώση της εμπειρίας και ο τρόπος που εκπαιδευτήκαμε δημιουργούν αντιστάσεις.....» (M4).

β) Από τη συμμετοχή τους ως παρατηρητές/ριες στο προπτυχιακό μάθημα της παρατήρησης, όπου ταυτίστηκαν με τον/ην εκπαιδευτικό της τάξης και τον ρόλο του, όπως αυτός αποτυπωνόταν στις περιγραφές των φοιτητριών, προσπάθησαν να ισορροπήσουν ανάμεσα στην οπτική του εκπαιδευτικού και αυτή του παρατηρητή: από τη μία έπρεπε να παρατηρήσουν, άρα να πάρουν μια απόσταση από τη βιωματική γνώση της λειτουργίας του νηπιαγωγείου και από την άλλη ένιωθαν «υπόλογες» για τις πράξεις των συναδέλφων τους με τι οποίες αναπόφευκτα ταυτίζονταν. Συνειδητοποίησαν έτσι τη δυσκολία της στοχαστικής διερεύνησης αλλά και τις διαστρεβλώσεις, που μπορεί να δημιουργήσει είτε η συναισθηματική εμπλοκή και ταύτιση είτε η στερεοτυπική προσέγγιση.

«Ο ρόλος μας είναι διττός, ρόλος παρατηρητή/εκπαιδευτικού. Παρατηρώντας επεξεργαζόμαστε και τα δικά μας. Επιτυγχάνεται με αυτό τον τρόπο ένα πέρασμα. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να τα βλέπει όλα από απόσταση» (M9).

«Βλέποντας τον εαυτό μου και το έργο μου, μέσα από τα μάτια των φοιτητριών διαπίστωσα ότι συχνά, στο νηπιαγωγείο, εφαρμόζονται τακτικές που καταλήγουν να τους είναι ακατανόητες. Τότε αναρωτήθηκα ότι αν εκείνοι, που είναι πλέον ενήλικες, δεν μπορούν να δώσουν κάποιο νόημα σε αυτά που συμβαίνουν στην τάξη, πόσο περισσότερο θα δυσκολεύονται τα ίδια τα παιδιά;» (M12).

γ) Από τη διαδικασία συντονισμού των φοιτητριών και της υποστήριξής τους στην προσπάθειά τους να σταθούν κριτικά και στοχαστικά απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία διατυπώνοντας ερωτήματα. Η συμμετοχή τους δηλαδή στο συντονισμό των φοιτητριών σε ένα τόσο κομβικό σημείο του προπτυχιακού μαθήματος, τη διατύπωση ερωτημάτων, που αποτελεί το πρώτο βήμα για το διερευνητικό στοχασμό, τους επέτρεψε να συνειδητοποιήσουν την συνθετότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την αξία της σταδιακής οικοδόμησης της γνώσης και τη σημασία της ερώτησης, της έρευνας και του στοχασμού, που ως μεθοδολογία αποτελούν μια εναλλακτική πρόταση στην κυρίαρχη αντίληψη της παιδαγωγικής ως εφαρμογής.

«...επαναπροσδιορισμός της έννοιας της μεθοδολογίας: όχι "έτοιμη συνταγή", αλλά αμφιβολία, παρατήρηση, διερεύνηση επιλογών καθώς και συναισθημάτων ή σκέψεων που προκύπτουν από τις επιλογές μου» (M4).

«Ήρθαμε σε επαφή με μελλοντικούς εκπαιδευτικούς και ακούσαμε τις απόψεις τους, είδαμε τις δυσκολίες που έχουν στην προσπάθειά τους να διαφοροποιήσουν τη στάση τους και να επεξεργαστούν τις αντιλήψεις τους» (M11).

δ) Από τα οφέλη που, όπως οι ίδιοι/ες ως επαγγελματίες εκπαιδευτικοί δηλώνουν, αποκόμισαν από αυτή την (ανα)στοχαστική διαδικασία.

«Είναι απίστευτο τι άμυνες αναπτύσσει κάποιος όταν προσπαθούμε να του αλλάξουμε την κοσμοθεωρία του. Φαντάσου τι γίνεται όταν εμείς προσπαθούμε να αλλάξουμε την κοσμοθεωρία των παιδιών ή καλύτερα να την αγνοήσουμε, σαν να μην είχαν προηγούμενη ζωή πριν έρθουν στο νηπιαγωγείο.....» (M2).

«Όσα ειπώθηκαν κατά τη διάρκεια αυτού μαθήματος με προβλημάτισαν ιδιαίτερα [...] γιατί με έβαλαν στη διαδικασία να αναρωτηθώ για τις δικές μου εκπαιδευτικές πρακτικές όλα αυτά τα χρόνια μέσα στις σχολικές τάξεις» (M13).

Διαπίστωσαν επίσης ότι αυτή η (ανα)στοχαστική συνεργατική προοπτική αναπτύχθηκε και μπόρεσαν να κατανοήσουν τη σημασία της και τη δυναμική της διότι:

α) την συνειδητοποίησαν σταδιακά και βιωματικά, όσο εξελισσόταν το σεμινάριο με το πέρασμα από την ενδοσκόπηση και την καταγραφή στη συζήτηση, από τον ατομικό στο συλλογικό στοχασμό, από τη δράση στο στοχασμό σχετικά με τη δράση.

«Η πορεία του μαθήματος ήταν αποκαλυπτική, δεν μας δόθηκε έτοιμη γνώση, την ανακαλύψαμε σταδιακά. Η δομή βασίστηκε στη βαθμιαία συνειδητοποίηση της πορείας μας: σε μία διερευνητική φάση όπου μάθαμε να θέτουμε ερωτήματα» (M14).

«Το μάθημα δεν στηριζόταν σε μια σειρά από απλές παραδόσεις που να διεξάγονται διεκπεραιωτικά κάθε φορά αλλά σε διδασκαλία βιωματική που σε ωθούσε συχνά να σκεφτείς, να επιχειρηματολογήσεις, να αιτιολογήσεις...» (M6).

β) εργάστηκαν ομαδικά, σε ένα συνεργατικό και συμμετοχικό κλίμα, που διαμορφώθηκε σταδιακά με τους/ις συνεκπαιδευόμενους/ες και τους διδάσκοντες, στοιχείο που τους επέτρεψε να αναπτύξουν σχέσεις εμπιστοσύνης, αμοιβαίας κατανόησης και αποδοχής, που περιόριζε τις κλειστές πόρτες και την ασφαλή απόσταση του παρελθόντος (Zembylas & Barker, 2008: 246).

«Η συλλογική εργασία, μέσα από συνεχείς διαδικασίες συνεργατικής αντίληψης θα ήταν το πρώτο που θα επιθυμούσα στο πλαίσιο της εκπαίδευσής μου» (M15).

«Συνειδητοποίησα την αξία της συνεργασίας, καθώς μέσα από τη δυναμική που προκύπτει τα μέλη αναπτύσσουν δεσμούς, αλληλεπιδρούν, εναλλάσσουν ρόλους, εξελίσσονται σε κλίμα αποδοχής και συνεργασίας» (M12).

«Στη καθημερινότητά μας έχουμε έλλειμμα από κουλτούρα συνεργασίας και επικοινωνίας με όσους εμπλέκονται στην εκπαίδευση είτε πρόκειται για τον/την συνάδελφο της διπλανής τάξης είτε για το Πανεπιστήμιο» (M16.)

γ) παρακολούθησαν ένα σεμινάριο, το οποίο αναπτυσσόταν σταδιακά με βάση την συνεχή στοχαστική και διαμορφωτική αξιολόγηση από τους διδάσκοντες. Τόσο ο διερευνητικός προσανατολισμός, όσο και η συμμετοχική διαδικασία ανάπτυξης ήταν εμφανείς στις συνεχείς ανατροπές και στην ευελιξία που υπήρχε καθ' όλη τη διάρκεια του σεμιναρίου.

«...η διαδικασία [του μαθήματος] είναι ανταντακλαστική, γιατί η εξέλιξη της εξαρτάται από τις αντιδράσεις μας στη διδασκαλία και διαμορφώνεται ανάλογα από τον διδάσκοντα, σύμφωνα με αυτές τις αντιδράσεις, έτσι ώστε να ενθαρρύνεται και να προωθείται η ανάληψη

ευθύνης, η ανάπτυξη στάσεων και δεξιοτήτων αυτόνομης μάθησης των μετεκπαιδευομένων» (Μ2).

Οι μετεκπαιδευόμενοι και οι μετεκπαιδευόμενες λοιπόν δείχνουν να συνειδητοποιούν, άλλες λιγότερο και άλλες περισσότερο τόσο τον τρόπο οργάνωσης του σεμιναρίου όσο και τη λογική και τη στόχευσή του, όπως γίνεται εμφανές και στα όσα καταγράφει στο ημερολόγιό του ο Βασίλης, ο ένας από τους δύο διδάσκοντες στο σεμινάριο και συγγραφείς του άρθρου, μετά το πέρας των μαθημάτων κατά τη δεύτερη χρονιά που διδασκόταν: *«Στο σχεδιασμό φτιάχναμε μια ομπρέλα του πώς θα είναι η διαδικασία, την οποία συνεχώς αξιολογούσαμε και αναμορφώναμε, στο πλαίσιο πάντα του στοχαστικού προσανατολισμού που είχαμε επιλέξει. Θέλαμε να δουν οι μετεκπαιδευόμενοι και οι μετεκπαιδευόμενες πώς εμπλέκονται σε αυτή τη διαδικασία και να συνειδητοποιήσουν τη δική τους ματιά και πώς μπορεί να αλλάξει στη πορεία. Έτσι πιστεύαμε ότι θα κατανοήσουν και τι σημαίνει αλληλεπίδραση και ανάπτυξη όλων των συμμετεχόντων στη διαδικασία της εποπτείας και της υποστήριξης των φοιτητών σε ένα συνεργατικό στοχαστικό πλαίσιο. Και φαίνονται τελικά οι μετεκπαιδευόμενες ότι αποκόμισαν σημαντικά οφέλη από αυτή τη διαδικασία. Ίσως μεγαλύτερο για αυτές όφελος να είναι ότι συνειδητοποίησαν την αξία αυτής της διαδικασίας».*

❖ Από εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτές εκπαιδευτικών: η προοπτική της ανάληψης του νέου ρόλου

Ο μέντορας πρέπει να οικοδομήσει μια διπλή ταυτότητα, αυτή του εκπαιδευτικού και ταυτόχρονα του εκπαιδευτή εκπαιδευτικών. Η διαδικασία της μετάβασης στο νέο ρόλο είναι ιδιαίτερα απαιτητική, καθώς στην ήδη υπάρχουσα και βιωματική εδραιωμένη ταυτότητα πρέπει να οικοδομηθεί μια νέα. Πολύ δε περισσότερο όταν οι υποψήφιοι/ες μέντορες έχουν κληθεί προηγουμένως να διερωτηθούν για την υπάρχουσα επαγγελματική ταυτότητά τους σε μια προοπτική επαναπραγμάτευσης και αναμόρφωσής της.

Αυτή την δυσκολία φαίνεται ότι συνειδητοποίησαν οι μετεκπαιδευόμενοι/ες, καθώς οι περισσότεροι/ες δηλώνουν ότι παρέμεναν στην λογική ότι εποπτεία φοιτητών και φοιτητριών σημαίνει απλώς «διόρθωση» λαθών και υπαγόρευση της

ορθής πρακτικής. Είχαν σοβαρές δυσκολίες στην εξοικείωσή τους με τη λογική της διαδικασίας, της ανταλλαγής και της διατύπωσης ερωτήματος.

«Ταυτίστηκα και με τις φοιτήτριες, με την αγωνία τους να μάθουν τι είναι σωστό τι λάθος, να βρουν απαντήσεις για όλα». (M14)

«Μέσα από αυτή τη διαδικασία αναρωτήθηκα: Εάν αυτά είναι δύσκολα για μας, πόσο πιο δύσκολα είναι για τις φοιτήτριες;». (M12)

Αυτό έγινε ιδιαίτερα εμφανές τόσο από την αμηχανία τους κατά τη διαδικασία συντονισμού των φοιτητριών, όσο και κατά την συζήτηση που ακολούθησε. Ενδεικτικά τα όσα επισημαίνει στο ημερολόγιό τους η Αλεξάνδρα, η δεύτερη από τους δύο διδάσκοντες στο σεμινάριο και συγγραφέας του άρθρου: *«Το μάθημα αυτό ήταν η κρίσιμη καμπή για το σύνολο του σεμιναρίου. Οι μετεκπαιδευόμενοι και οι μετεκπαιδευόμενες εξέφρασαν κυρίως συναισθήματα. Αισθάνθηκαν αμηχανία και αγωνία, δυσκολεύτηκαν να συντονίσουν και κυρίως συνειδητοποίησαν ότι οι ίδιοι/ες δυσκολευόντουσαν πολύ να διατυπώσουν ερωτήματα». Και η δυσκολία αυτή σχετίζεται με τον τρόπο με τον οποίο και οι ίδιοι/ες προσεγγίζουν την πρακτική τους. Έγινε σαφές ότι οι δικές τους πρακτικές είναι που φωτίζονται μέσα από την διάθλαση της καταγραφής των φοιτητριών από τα νηπιαγωγεία αλλά και των δυσκολιών τους να διαμορφώσουν ερωτήματα. «Παρακολουθώντας τις φοιτήτριες διαμόρφωσα κριτήρια αξιολόγησης της δουλειάς μου...» αναφέρει μια μετεκπαιδευόμενη (M18).*

Ωστόσο παρά τις αντιστάσεις τους, κάποιες δείχνουν να αντιλαμβάνονται τόσο τον τρόπο που λειτουργούν οι φοιτήτριες, που απηχεί και την κυρίαρχη πρακτική όχι μόνο στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αλλά και στην προσέγγιση της εκπαιδευτικής πρακτικής, όσο και την ανάγκη που προκύπτει να την υπερβούν:

«Το πιο σημαντικό είναι οι φοιτητές να περάσουν από τα συναισθήματα και τις ταυτίσεις σε ερωτήματα. Είναι ένα γύρισμα. Φτάνουν σε μια τελική κρίση αξιολόγησης χωρίς να έχουν στοιχεία/αυθαίρετη άποψη. Να οδηγηθούμε από μια εμπειρική γνώση παλαιάς μορφής σε μια επιστημονική» (M18).

Μέσα σε ένα τέτοιο στοχαστικό πλαίσιο δείχνουν επίσης όλοι/ες να προβληματίζονται για το ρόλο του μέντορα, τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να

οικοδομηθεί μια μεντορική σχέση, αλλά και τις διαδικασίες με τις οποίες μπορούν να υποστηρίξουν τους/τις εκπαιδευόμενους/ες σε μια τέτοια (ανα)στοχαστική προοπτική. Μέσα από την ενεργό συμμετοχή τους τόσο ως εκπαιδευόμενοι/ες όσο και ως συντονιστές/ριες στη διαδικασία της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών δείχνουν να ενστερνίζονται, τουλάχιστον θεωρητικά, το στοχαστικό συνεργατικό προσανατολισμό. Κάποιοι/ες μετεκπαιδευόμενοι και οι μετεκπαιδευόμενες δείχνουν να αντιλαμβάνονται αρχικά την προσπάθεια, που έγινε σε αυτή τη δοκιμαστική εμπλοκή τους στο συντονισμό των φοιτητριών στο προπτυχιακό μάθημα, να υπερβούν την ιεραρχική σχέση μέντορα με εκπαιδευόμενο, στην οποία ο πρώτος κατέχει τις γνώσεις και την εμπειρία που ο δεύτερος επιδιώκει ή χρειάζεται (Ambrosseti & Dekkers, 2010: 43).

«Το ζήτημα [...] δεν είναι να δοθούν έτοιμες οι γέφυρες αλλά ο βαθμός στον οποίο μπορεί κάποιος να αρχίσει να ξεφεύγει από την έτοιμη αντίληψη που έχει και να αρχίσει να αναρωτιέται» (M3).

«Σε καμία βέβαια περίπτωση ο μέντορας δεν αποτελεί κανονιστικό πρότυπο, αλλά με τη δουλειά του δίνει το έναυσμα, ώστε να γίνει ανταλλαγή εμπειριών και οι φοιτητές και οι φοιτήτριες να μπουν σε διαδικασίες διερεύνησης» (M1).

«Η κινητοποίηση των φοιτητών μπορεί να γίνει εάν αλληλεπιδρούμε και συνδιαλεγόμαστε μαζί τους διαμορφώνοντας μια κουλτούρα μάθησης» (M7).

Η διαφορετική αυτή οπτική είναι εμφανής και στους προβληματισμούς τους για τους στόχους της ίδιας της διαδικασίας της εποπτείας. Εντυπωσιασμένοι/ες κάποιοι/ες από το γεγονός ότι μέσα από τη διαδικασία διατύπωσης αποριών και ερωτημάτων οι φοιτήτριες δεν υποστηρίζονται απλώς, αλλά προκαλούνται παραγωγικά σε μια διαδικασία που τις εξελίσσει (Smith, 2007: 277), θεώρησαν ότι η εποπτεία μπορεί να αποτελέσει τη βάση για τη διαμόρφωση μιας διερευνητικής ματιάς απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία και τις παραμέτρους που την επηρεάζουν.

«Από την άλλη, βοηθάω μέσα από ερωτήματα τον προβληματισμό των νέων νηπιαγωγών να εξελιχθεί. Να θέσουν ερωτήματα γι' αυτό που παρατηρούν, να μην θεωρούν τίποτα δεδομένο και αυτονόητο, να

αναγνωρίζουν ότι υπάρχουν πολλές παράμετροι που συμβάλλουν στην επιτυχία ή στην αποτυχία των στόχων που μπορεί να έχουμε θέσει» (M14).

«Πιο συγκεκριμένα, ως συντονιστής της διαδικασίας, αυτό που στοχεύει είναι να εξασφαλίσει ότι ο εκπαιδευόμενος θα έχει πρόσβαση στα δεδομένα, θα εμπλακεί ενεργά, θα έχει την ευκαιρία να δοκιμάσει, να βγάλει συμπεράσματα, να αξιολογήσει το αποτέλεσμα των προσπαθειών του, θα ανασκευάσει, θα δοκιμάσει ξανά, μέχρι να βρει ικανοποιητικές απαντήσεις που θα τον οδηγήσουν στο να διαμορφώσει, να οικοδομήσει ένα πλέγμα γνώσεων και εμπειριών που θα τον βοηθά να αντιλαμβάνεται τα πράγματα πληρέστερα από ότι πριν και να αναρωτιέται για νέα» (M18).

Φάνηκε λοιπόν να κατανοούν αρκετοί/ές ότι εποπτεία φοιτητών δεν σημαίνει τεχνική και πρακτική υποστήριξη μόνον, αλλά και κριτική των κυρίαρχων αντιλήψεων για τη διδασκαλία και τη μάθηση και των συνηθισμένων πρακτικών (routines). Μέσα μάλιστα από την διαδικασία συντονισμού των φοιτητών και φοιτητριών και το στοχασμό σχετικά με τις θεωρητικές παραδοχές, που λανθάνουν στις όποιες πρακτικές επιλογές, οι περισσότεροι/ες δείχνουν να κατανοούν πόσο η διάκριση της θεωρίας και της πράξης, από όπου και εάν εκπορεύεται, είτε από τους ακαδημαϊκούς είτε από τους εκπαιδευτικούς της πράξης, όχι μόνο δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα αλλά και δεν επιτρέπει τη διερεύνηση και την αλληλεπιδραστική ανατροφοδοτική εξέλιξη και των δύο. Ενδεικτικά αυτής της κατανόησης είναι τα όσα αναφέρει μια μετεκπαιδευόμενη:

«Διαπιστώσαμε ότι η απόσταση ανάμεσα στο παρατηρώ και το θέτω ερωτήματα όχι κανονιστικά, αλλά συγκεκριμένα και ειδικά για το συγκεκριμένο πλαίσιο, είναι μεγάλη. Η συνάντηση μεταξύ θεωρίας και πράξης είναι δύσκολη και η πορεία από το γενικό στο μερικό επίσης. Η διερευνητική αυτή διαδικασία, η πορεία δηλαδή κατά την οποία έχω αναρωτηθεί, δεν είναι μία διαδικασία εφαρμογής που βασίζεται στην εμπειρική γνώση. Ο ρόλος του μέντορα μπορεί να είναι αυτή η γέφυρα

μεταξύ θεωρίας και πράξης, η βοήθεια δηλαδή στη δημιουργία ερωτημάτων μέσα από την ανταλλαγή απόψεων» (M14).

Οπότε και η ίδια η Πρακτική Άσκηση των φοιτητών και φοιτητριών αποκτούσε στη συνείδησή τους μια διαφορετική διάσταση, είχε διαφορετική στόχευση και προϋποθέτει μια τελείως διαφορετική συμμετοχή των μεντόρων. Οι περισσότεροι/ες δείχνουν να υιοθετούν την αντίληψη ότι η Πρακτική Άσκηση πρέπει να δίνει στους φοιτητές και τις φοιτήτριες ευκαιρίες και δυνατότητα να διερευνήσουν, να δοκιμάσουν, να συνεργαστούν, να συνομιλήσουν και να μιλήσουν για τη διδασκαλία και τη μάθηση με νέους τρόπους (Schulz, 2005: 148).

«Όταν αρχίζεις να αναρωτιέσαι μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία έρχεται η σύνδεση θεωρίας και πράξης» (M19).

«Μέσω της Πρακτικής Άσκησης μπορούν οι φοιτητές να αποκτήσουν έννοιες και εργαλεία χρήσιμα σ' έναν αποτελεσματικό εκπαιδευτικό. [...] Για να αποτελέσει η Πρακτική Άσκηση ένα είδος γέφυρας ανάμεσα στο Πανεπιστήμιο και το σχολείο και για να διευκολύνει τη μετάβαση από το ρόλο του φοιτητή στο ρόλο του επαγγελματία εκπαιδευτικού, είναι απαραίτητη η συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και το Πανεπιστήμιο» (M15).

Σημαντικό είναι επίσης ότι κάποιου/ες θεώρησαν την προοπτική ανάληψης του ρόλου του μέντορα ως μια ευκαιρία και μια πρόκληση ταυτόχρονα για τους/τις ίδιους/ες· ευκαιρία γιατί, αναλαμβάνοντας ουσιαστικά έναν διπλό ρόλο, μπορούσαν να διερευνήσουν (ανα)στοχαστικά τις δικές τους πεποιθήσεις και την πρακτική τους ως εκπαιδευτικοί και με αυτό τον τρόπο να αναπτυχθούν επαγγελματικά. Κι αυτό γιατί αισθάνθηκαν μέσα από την έστω μικρή συμμετοχή τους στο συντονισμό των φοιτητριών ότι η διαδικασία της εποπτείας και της υποστήριξης με αυτόν τον προσανατολισμό είναι ουσιαστικά μια κοινωνική αλληλεπίδραση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό-μέντορα και στους φοιτητές και φοιτήτριες-εκπαιδευόμενους/ες· μία αλληλεπίδραση την οποία μπορούν να διαμορφώνουν και να πραγματεύονται συνεχώς με ποικίλους στόχους και απαντώντας στις προκλήσεις που ανακύπτουν στα διάφορα πλαίσια μέσα στα οποία συνεργάζονται (νηπιαγωγείο, πανεπιστήμιο, δίκτυο εκπαιδευτικών...) (Fairbanks et al., 2000: 103).

«Ο ρόλος της νηπιαγωγού στην εκπαίδευση των μελλοντικών νηπιαγωγών πιστεύω ότι θα πρέπει να κινείται σε δύο κατευθύνσεις: από τη μία να υπάρχει ένα δικό μας κομμάτι διερευνητικό για το ρόλο μας, για τις πρακτικές που χρησιμοποιούμε, μέσα συλλογής δεδομένων μέσα από τα οποία αναρωτιέμαι πρώτα εγώ γι αυτά που κάνω και στη συνέχεια δείχνω και στους άλλους αυτή την οπτική μου, τη μέθοδο που ακολουθώ. Από την άλλη βοηθάω μέσα από ερωτήματα τον προβληματισμό των νέων νηπιαγωγών να εξελιχθεί. Να θέσουν ερωτήματα γι' αυτό που παρατηρούν, να μην θεωρούν τίποτα δεδομένο και αυτονόητο, να αναγνωρίζουν ότι υπάρχουν πολλές παράμετροι που συμβάλλουν στην επιτυχία ή στην αποτυχία των στόχων που μπορεί να έχουμε θέσει» (M14).

«Ενδιαφέρουσα γνωστική και συναισθηματική κατάσταση: να είσαι συγχρόνως εκπαιδευτής και εκπαιδευόμενος. Όσα λέγονται τα εξετάζεις και από τις δύο όψεις. Όσα καμιά φορά φαίνονται αυτονόητα, όταν είσαι στη μία κατάσταση, αποτελούν απορίες και ζητούμενα, όταν είσαι στην άλλη. Π.χ. πως απαντάς στο ερώτημα τι θέλω να ξέρει ο μαθητής; Με βεβαιότητες ή με ερωτηματικά όταν αναλογίζεσαι τι θα ήθελες να διδαχθείς ο ίδιος;» (M18).

Μία τέτοια μάλιστα προσέγγιση, τούς επέτρεψε να συνειδητοποιήσουν ότι η διαδικασία της εποπτείας και ο τρόπος με τον οποίο θα αναπτυχθεί, δεν μπορεί να είναι ανεξάρτητη από τον τρόπο με τον οποίο εργάζονται οι ίδιοι/ες ως εκπαιδευτικοί. Ενδεικτικά τα όσα επισημαίνει η Αλεξάνδρα, διδάσκουσα στο σεμινάριο, στο ημερολόγιό της: «Καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι για να μπορέσουν να ασκήσουν πραγματική εποπτεία στις φοιτήτριες, θα πρέπει οι ίδιοι/ες να αλλάξουν τον τρόπο δουλειάς τους. Γίνεται σαφές πια ότι στα νηπιαγωγεία δουλεύουν εμπειρικά και κυρίως εφαρμόζοντας κάποιες τεχνικές ή/και ιδέες που έχουν μάθει από το πανεπιστήμιο ή από άλλους συναδέλφους, και όχι διερευνητικά, με βάση τη λογική μιας έρευνας δράσης. Γίνεται ρητό εκ μέρους τους ότι τώρα αντιλαμβάνονται τη διαφορά της δικής τους διδακτικής πρακτικής με αυτήν που εμείς προτείνουμε».

Προσέλαβαν επίσης την προοπτική της ανάληψης του ρόλου και ως πρόκληση να δοκιμάσουν το νέο αυτό ρόλο μέσα από μια στοχαστική διερεύνηση της διαδικασίας της εποπτείας. Γιατί μέσα από τη συμμετοχή τους στην εποπτεία των φοιτητών αισθάνονται, όπως δηλώνουν οι περισσότεροι/ες, πως θα δοκιμασθούν σε μια καινούρια διαδικασία, που θα τους/ις εξελίξει και ως εκπαιδευτικούς.

«Πάντως χρειάζεται σημαντική δουλειά από όλους μας για να φτάσουμε να διερευνούμε και να αναρωτιόμαστε συνεχώς σχετικά με τη δουλειά μας ως μέντορες, ώστε να την αναμορφώνουμε με βάση την εξέλιξή της» (M11).

«Σημαντικά τα ερωτήματα στα οποία πρέπει να θέσουμε όσο διαρκεί η διαδικασία της εποπτείας: Τι είναι αυτό που μεταβιβάζουμε; Ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος να συμμετέχουμε στην εξέλιξη των φοιτητών; Πώς θα κάνουμε αυτή την προσδοκία να λειτουργήσει;» (M10).

Περιορισμοί και επιφυλάξεις

Ωστόσο, παραμένει ανοικτό το ερώτημα κατά πόσο και σε ποιο βαθμό οι μετεκπαιδευόμενοι και οι μετεκπαιδευόμενες θα είναι τελικά σε θέση να υποστηρίξουν έναν τέτοιο προσανατολισμό. Γιατί παρόλη τη θετική ανταπόκριση, υπάρχουν στοιχεία που δείχνουν ότι αρκετοί/ές, μοιάζει να παραμένουν κοντά στην κυρίαρχη αντίληψη.

Κάτι τέτοιο είναι εμφανές:

α) στον τρόπο με τον οποίο κάποιοι/ες αναφέρονται στη μεντορική σχέση. Γιατί παρά τα όσα καταθέτουν στο ημερολόγιό τους για τον στοχαστικό τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν αυτή τη σχέση, οι ίδιοι/ες σε άλλα σημεία επανέρχονται, ίσως πιο έμμεσα, στην λογική του προτύπου και της καθοδήγησης:

«Δουλειά του μέντορα είναι να εκφράσει με τον τρόπο σκέψης του και τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιεί την αντίληψη «δες πως διερευνώ στο σχολικό πλαίσιο για να μπεις στη διαδικασία των ερωτημάτων» (M1).

«Πρέπει να δείξω στους φοιτητές τι κάνω, πώς σκέπτομαι και αναρωτιέμαι, να λειτουργήσω ως πρότυπο» (M9).

Ενδεικτικά τα όσα αναφέρει στο ημερολόγιό της η Αλεξάνδρα, διδάσκουσα στο σεμινάριο, μετά τη συζήτηση για την προοπτική της ανάληψης από τους μετεκπαιδευόμενους και τις μετεκπαιδευόμενες του διπλού ρόλου, αυτόν του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτή εκπαιδευτικών: *«Στη συζήτηση ήταν φανερό ότι υπάρχουν δύο κατευθύνσεις. Η πρώτη που ενισχύει το διερευνητικό κομμάτι και κινείται στον αναστοχαστικό προσανατολισμό και η δεύτερη που βασίζεται στην προτυποποίηση της δουλειάς του μέντορα. Αυτή η κατεύθυνση κρατάει στοιχεία από αυτό που επιδιώκουμε να αποδομήσουμε και που οι ίδιες οι μετεκπαιδευόμενες υποστηρίζουν θεωρητικά ότι πρέπει να το ξεπεράσουμε».*

β) από το γεγονός ότι αρκετοί/ές μετεκπαιδευόμενοι και οι μετεκπαιδευόμενες συνεχίζουν να μιλούν για μεταφορά εμπειρίας και όχι για επεξεργασία εμπειριών και προβληματισμό.

«Ο ικανός επαγγελματίας μέσα από την επικοινωνιακή σχέση μπορεί να περάσει στον εκπαιδευόμενο πολλά στοιχεία της εμπειρικής γνώσης αβίαστα» (M20).

«Ο ρόλος μου ως μέντορας των μελλοντικών νηπιαγωγών απαιτεί ευαισθητοποίηση και υιοθέτηση ενός προσεγγιστικού και φιλικού προφίλ για τη δημιουργία ενός επικοινωνιακού πλαισίου, που θα ευνοεί τη μεταφορά εμπειριών και τη συνεργασία» (M5).

Φαίνεται να μην συνειδητοποιούν ότι μια τέτοια επιλογή τους/ις επαναφέρει στη λογική της μεταβίβασης ενός έτοιμου προϊόντος, που προδιαγράφει μια παθητική στάση για τους φοιτητές και φοιτήτριες και συνολικά αντίκειται στη στοχαστική και συνεργατική προσέγγιση που υποστηρίζουν ότι υιοθετούν.

γ) από το γεγονός ότι οι περισσότεροι/ες κατά τη συζήτηση της αξιολόγησης του σεμιναρίου παρουσιάζουν ως έλλειμμα της διαδικασίας το γεγονός ότι δεν προετοιμάστηκαν επαρκώς για τον συντονισμό των φοιτητριών με αποτέλεσμα να νιώσουν αμηχανία. Συνεχίζουν δηλαδή και μετά το πέρας της διαδικασίας να μην έχουν αποδεχτεί ότι όχι η κατασκευή μιας πρότυπης στάσης αλλά η απορία και το

ερώτημα είναι αυτά που θα τους και τις κινητοποιήσουν σε μια διαδικασία διερεύνησης. Γράφει στο ημερολόγιό του σχετικά ο Βασίλης, διδάσκων στο σεμινάριο: *«Τελικά δεν μπόρεσαν να συνειδητοποιήσουν ότι μέσα από τις δυσκολίες κατανοούν την αξία του ερωτήματος. Αν δεν είχαν βιώσει την αμηχανία, το “δεν ξέρω τι καλούμαι να κάνω” δεν θα είχαν καταλάβει πραγματικά τη διαδικασία. Δεν μπορεί να γίνει απότομα και μαγικά η αλλαγή της στάσης τους».*

Είναι επίσης σαφές και το δηλώνουν και οι ίδιοι/ες ότι οι μέντορες για να μπορέσουν να λειτουργήσουν στοχαστικά και διερευνητικά, θα πρέπει και ως επαγγελματίες εκπαιδευτικοί να αρχίσουν να εργάζονται με αυτό τον τρόπο και να βιώσουν τόσο τα οφέλη όσο και τις δυσκολίες μιας τέτοιας διαδικασίας.

«Σημαντική προϋπόθεση, είναι να γίνουμε κι εμείς ερευνητές της δικής μας δουλειάς, να παρατηρούμε τον εαυτό μας, να διατυπώνουμε τα κατάλληλα ερωτήματα που θα βοηθούν στη βελτίωση της εκπαιδευτικής μας πράξης, να διερευνούμε, να θέτουμε στόχους, να αναστοχαζόμαστε και να επανασχεδιάζουμε τη δράση μας» (M1).

Είναι τέλος σημαντικό να επισημάνουμε ότι οι μετεκπαιδευόμενοι και οι μετεκπαιδευόμενες βρίσκονται ακόμη στη φάση της μετεκπαίδευσης. Παραμένει λοιπόν ερώτημα σε ποιο βαθμό οι συγκεκριμένοι/ες μετεκπαιδευόμενοι και οι μετεκπαιδευόμενες θα υιοθετήσουν αυτή την στάση και θα την υπηρετήσουν με συνέπεια, όταν θα επιστρέψουν στη σχολική τάξη.

Επιχειρώντας μια αναστοχαστική προσέγγιση

Αναστοχαζόμενοι τέλος, με την απαιτούμενη χρονική απόσταση τα δύο χρόνια του απαιτητικού αυτού εγχειρήματος, εντοπίσαμε τις δικές μας αδυναμίες στο σχεδιασμό και την υλοποίηση αυτού του σεμιναρίου. Καταρχήν, παρόλο που γνωρίζαμε πόσο απαιτητικό ήταν το πέραςμα για τους μετεκπαιδευόμενους και τις μετεκπαιδευόμενες από τον ρόλο του εκπαιδευτικού στο ρόλο του μέντορα, υποτιμήσαμε τις δυσκολίες και κάποια σημαντικά προσκόμματα στην προοπτική της επιτυχούς έκβασης αυτού του εγχειρήματος στη χρονική διάρκεια ενός ακαδημαϊκού εξαμήνου. Θεωρούσαμε ότι το γεγονός ότι οι συγκεκριμένοι/ες μετεκπαιδευόμενοι και οι μετεκπαιδευόμενες

είχαν ήδη εμπλακεί στην αναστοχαστική διερεύνηση της εμπειρίας τους στο αντίστοιχο υποχρεωτικό μάθημα, είχε δημιουργήσει ένα γόνιμο έδαφος και άρα το επόμενο βήμα, της συνειδητής ερευνητικής οπτικής θα ήταν πιο εύκολο. Αυτό αποδείχτηκε εξαιρετικά φιλόδοξο και είναι πλέον σαφές ότι χρειαζόταν περισσότερος χρόνος και ενδεχομένως διαφοροποιήσεις στο τρόπο οργάνωσης του σεμιναρίου.

Επίσης, η υπόθεσή μας ότι θέτοντας τους μετεκπαιδευόμενους και τις μετεκπαιδευόμενες ταυτόχρονα στη θέση των εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων θα λειτουργούσε καταλυτικά, απέδωσε μεν καρπούς για μερικούς/ές δημιουργώντας ρωγμές στις κατεστημένες παιδαγωγικές τους αντιλήψεις, αλλά δεν τους/ις ισχυροποίησε τη θέση τους ως εκπαιδευτές. Μοιάζει δηλαδή να έμεινε μετέωρο το πέρασμα από τον ένα ρόλο στον άλλο. Ωστόσο, αξίζει να επισημανθεί ότι 8 από τις μετεκπαιδευόμενες παραμένουν ακόμη και σήμερα συνεργάτριες με το δίκτυο νηπιαγωγών που έχει αναπτυχθεί στο ΤΕΑΠΗ, με στόχο, ανάμεσα σε άλλους, τη συζήτηση και τον προβληματισμό σχετικά με τις πρακτικές ασκήσεις των φοιτητών και φοιτητριών και την εποπτεία τους. Στις συναντήσεις αυτές οι συγκεκριμένες νηπιαγωγοί θέτουν πολύ ενδιαφέροντα ερωτήματα, αποπειρώνται να λειτουργήσουν ως μέντορες με τις φοιτήτριες που δέχονται και έχουν σαφώς μια διαφορετική προσέγγιση από τις υπόλοιπες, που δεν έχουν παρακολουθήσει αυτό το σεμινάριο. Δείχνουν δηλαδή να έχουν υιοθετήσει την διερευνητική και αναστοχαστική οπτική, που επιδιώξαμε να καλλιεργήσουμε στο σεμινάριο.

Εκτιμούμε τέλος ότι, πέρα από την έλλειψη χρόνου, ενδεχομένως θα βοηθούσε να έχουμε δοκιμάσει μια συστηματικότερη επαφή με τις φοιτήτριες, ένα είδος παράλληλης δηλαδή εκπαίδευσης, που θα επέτρεπε καλύτερη επεξεργασία των ταυτίσεων και των βλεμμάτων. Μια τέτοια εξέλιξη, που είναι ανέφικτη μετά την αναστολή λειτουργίας των Διδασκαλείων, θα συνέβαλε σημαντικά τόσο στην επέκταση της δικής μας αναστοχαστικής πρακτικής όσο και στην περαιτέρω ανάπτυξη της διαλογικής μας λειτουργίας, που, όπως φάνηκε, μας βοήθησε να βελτιώνουμε μέσα από τη συνεχή ανατροφοδοτική αξιολόγηση την οργάνωση του σεμιναρίου.

Συμπεράσματα

Όπως φάνηκε από όλη την οργάνωση του σεμιναρίου και την αξιολόγησή του, η εκπαίδευση των μεντόρων με έναν στοχαστικό συνεργατικό προσανατολισμό αποτελεί μια απαραίτητη διαδικασία στην προοπτική μιας διαφορετικής εκπαίδευσης των φοιτητών και φοιτητριών στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης. Οι μέντορες που έχουν εκπαιδευτεί με αυτό τον τρόπο μπορούν να αποτελέσουν την εναλλακτική πρόταση όχι μόνο απέναντι στην προσέγγιση της παιδαγωγικής ως εφαρμογής αλλά και στην κυρίαρχη διχοτομική οπτική που θέλει την πράξη ανεξάρτητη από την θεωρία και αποκομμένη από οποιαδήποτε θεωρητική παραδοχή.

Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε ότι μέσα από την ενεργό εμπλοκή των μετεκπαιδευομένων στη σταδιακή ανάπτυξη του σεμιναρίου και την εναλλαγή του στοχασμού και της δράσης, είναι δυνατόν να δημιουργηθούν το πλαίσιο και οι συνθήκες, που θα τους επιτρέψουν να συνειδητοποιήσουν την δυναμική των στοχαστικών μοντέλων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Με αυτόν τον τρόπο άλλωστε οι μετεκπαιδευόμενοι και οι μετεκπαιδευόμενες είχαν τη δυνατότητα να εστιάσουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη τόσο μέσα από την επεξεργασία της εμπειρίας τους όσο και μέσα από την ενεργό συμμετοχή τους. Η δράση τους καθ' όλη τη διάρκεια του σεμιναρίου φαίνεται να βοήθησε τους περισσότερους/ες να συνειδητοποιήσουν ότι ο/η εκπαιδευτικός μέσω του αναστοχασμού και του στοχασμού σχετικά με την εκπαιδευτική του δράση μπορεί να οδηγείται στην συνεχή αναπλαισίωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων του/ης, γιατί μαθαίνει να θέτει ερωτήματα για το πλαίσιο, τη διαδικασία, τους στόχους και τις επιδιώξεις του/ης και να αναζητά τις απαντήσεις.

Η εκπαίδευση βέβαια των μεντόρων σε μια τέτοια στοχαστική και συνεργατική προοπτική φάνηκε ότι είναι σύνθετη και ιδιαίτερα απαιτητική διαδικασία. Διότι, όπως διαφάνηκε από τις παραδοχές των ίδιων των μετεκπαιδευομένων, προσκρούει τόσο στον τρόπο που έχουν εκπαιδευτεί, άρα στη βιωμένη γνώση τους, όσο και στην ίδια την πρακτική τους και στην οπτική τους απέναντι σε αυτή. Γι' αυτό επελέγη και η βιωματική εκπαίδευσή τους και το σταδιακό πέρασμα από το ένα στάδιο στο άλλο, ώστε να μπορέσουν να υιοθετήσουν και οι ίδιοι και οι ίδιες μια στοχαστική συνεργατική προσέγγιση στη συνέχεια ως μέντορες. Οργανώθηκε δηλαδή με ένα

πολύ συστηματικό τρόπο το πέρασμα από τη θέση του εκπαιδευόμενου στη θέση του εκπαιδευτή μέσω της συνειδητοποίησης των δικών τους ανεπαρκειών και κυρίως των δικών τους στερεότυπων αντιλήψεων για την παιδαγωγική και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Γιατί η διπλή ταυτότητα που καλούνταν να οικοδομήσουν, αυτή δηλαδή του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτή εκπαιδευτικών, δεν θα μπορούσε να είναι λειτουργική, εάν οι δύο ρόλοι βρίσκονταν σε σύγκρουση (Hall et al., 2008).

Η συγκεκριμένη οργάνωση του σεμιναρίου και η επιλογή μιας τέτοιας εκπαίδευσης μεντόρων δείχνει να είναι αποτελεσματική. Δίνει δηλαδή το έναυσμα για μια διαφορετική προσέγγιση και σε κάποιο βαθμό επιτρέπει στους/ις εκπαιδευόμενους/όμενες μέντορες να συνειδητοποιήσουν τη δυναμική της συνεργασίας και του αναστοχασμού και να προσεγγίσουν κριτικά και διερευνητικά και τη δική τους εκπαιδευτική πρακτική και την προοπτική ανάληψης του ρόλου του μέντορα· ενός μέντορα που δεν θα περιορίζεται στην συναισθηματική υποστήριξη των εκπαιδευόμενων, θα αρνείται να τους μεταφέρει τεχνικές και θα κατανοεί ότι σημασία έχει η επεξεργασία των εμπειριών αλλά και των συγκρούσεων που ανακύπτουν μέσα από αυτή την επεξεργασία.

Μέντορες που θα λειτουργούν συντονιστικά και θα υποστηρίζουν τους φοιτητές και τις φοιτήτριες στη διαδικασία κατασκευής κριτηρίων παρατήρησης, απορίας, σύνδεσης των ερωτημάτων με την κατανόηση· μέντορες που θα βοηθήσουν τους φοιτητές και τις φοιτήτριες να συνειδητοποιήσουν τη μεθοδολογία δουλειάς, την αξία των εργαλείων και τους τρόπους αξιοποίησής τους.

Ωστόσο, τόσο οι αντιστάσεις τους όσο και η εδραιωμένη διαφορετική οπτική αναδεικνύουν την αναγκαιότητα της συνεχούς ανατροφοδότησης και υποστήριξης σε μια διαδικασία σταδιακή και μακροχρόνια, μια συνεχή δηλαδή δια βίου στοχαστική ανάπτυξη. Γι' αυτό και η προοπτική διαμόρφωσης ενός δικτύου, που θα μπορεί να αποτελέσει τη γέφυρα ανάμεσα στο πανεπιστήμιο και το σχολείο, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για μια συνομιλία που θα βοηθήσει και τα δυο να αποκομίσουν ό,τι χρειάζονται το ένα από το άλλο λειτουργώντας συμπληρωματικά, είναι απαραίτητη. Ενόσ δικτύου που θα λειτουργήσει ως μια κοινότητα μάθησης, όπου φοιτητές και φοιτήτριες, εκπαιδευτικοί-μέντορες και πανεπιστημιακοί στοχάζονται, αλληλεπιδρούν και «μαθαίνουν», με έμφαση στην ενεργητική συμμετοχή όλων και

εστίαση στη διαδικασία σε αντίθεση με την έννοια της γνώσης ως «κλειστό» σύστημα.

Το οραματίζονται άλλωστε και οι ίδιοι οι μετεκπαιδευόμενοι και οι ίδιες οι μετεκπαιδευόμενες:

«Δεν μπορώ να σκεφτώ τίποτα καλύτερο από τη συμμετοχή μου σε μια ομάδα, κοινότητα μάθησης, που τα μέλη της να αλληλεπιδρούν και να συνεργάζονται, να έχουν κοινές αρχές και δεσμεύσεις» (M21).

«Ενεργό δίκτυο όπου θα ανταλλάσσονται προβληματισμοί, θα προκύπτουν ιδέες και θα ακούγονται απόψεις, ερεθίσματα για τη συνέχεια» (M8).

Βιβλιογραφία

- Ambrosseti, A. & Dekkers, J. (2010). The interconnectedness of the Roles of Mentors and Mentees in Pre-service Teacher Education Mentoring Relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(6), 42-55.
- Athanases, S.Z., Abrams, J., Gordon, J., Johnson, V., Kwock, S., McCurdy, J., Riley, S. & Totaro, S. (2008). Curriculum for mentor development: problem and promise in the work of new teacher induction leaders. *Journal of Curriculum Studies*, 40(6), 743-770.
- Barrera, A., Branley, R.T. & Slate, J.R. (2010). Beginning teacher success: an investigation into the feedback from mentors of formal mentoring programs. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(2), 61-74.
- Bradbury, L. (2010). Educative mentoring: Promoting reform-based science teaching through mentoring relationships. *Science Education*, 94(6), 1049-1071.
- Braund, M. (2001). Helping primary student teachers understand pupils' learning: exploring the student-mentor interaction. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 9(3), 189-200.

- Cornell, C. (2003). How mentor teachers perceive their roles and relationships in a field-based teacher training program. *Education, 124*(2), 401-411.
- Creswell, J. (2002). *Qualitative Inquiry & Research Design*. London: Sage Publications.
- Cochran-Smith, M. (2005). The New Teacher Education: For Better or for Worse?. *Educational Researcher, 34*(7), 3-17.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st century teacher education. *Journal of Teacher Education, 57*(3), 300-314.
- Fairbanks, C.M., Freedman, D. & Kahn, C. (2000). The role of effective mentors in learning to teach. *Journal of Teacher Education, 51*(2), 102-112.
- Frydaki, E. & Mamoura, M. (2011). How Can Practicum Experiences Transform Pre-Service Teachers' Knowledge about Teaching and Learning?. *The International Journal of the Humanities, 9*(1), 225-236.
- Gardiner, W. (2009). Rudderless as mentors: The challenge of teachers as mentors. *Action in Teacher Education, 30*(4), 56-66.
- Gordon, M. and T. O'Brien (eds) (2007). *Bridging theory and practice in teacher education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Hall, K.M., Draper, R.J., Smith, L.K. & Bullough Jr, R.V. (2008). More than a place to teach: exploring the perceptions of the roles and responsibilities of mentor teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 16*(3), 328-345.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2000). Mentoring in the new Millenium, *Theory into Practice, 39*(1), 50-56.
- Hopper, B. (2001). The role of the HEI tutor in initial teacher education school-based placement. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 9*(3), 211-222.
- McIntosh, P. (2010). *Action Research and Reflective Practice. Creative and visual methods to facilitate reflection and learning*. New York: Routledge.

- Nias, J. (1999). Teachers' moral purposes: Stress, vulnerability and strength. In Vandenberghe, R. & Huberman, M. (Eds). *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 223-237). Cambridge: Cambridge University Press.
- Orland, L. (2001). Reading a mentoring situation: one aspect of learning to mentor. *Teaching and Teacher Education, 17*(1), 75-88.
- Orland-Barak, L. (2001). Learning to Mentor as Learning a Second Language of Teaching. *Cambridge Journal of Education, 31*(1), 53-68.
- Reed, C, Phillips, A., Parrish, T. & Shaw, C. (2002). Joint reflections on mentoring: Creating a legacy of care. In F.K.Kochan (Ed.). *The organizational and human dimension of successful mentoring across diverse settings* (pp. 103-115). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Russell, M.L. & Russell, J.A. (2011). Mentoring Relationships: Cooperating Teachers' Perspectives on Mentoring Student Interns. *Professional Educator, 35*(1), 16-35.
- Senge, P.M. (1990). The Leader's New Work: Building Learning Organisations. *Sloan Management Review, 32*(1), 7-23.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting Qualitative Data: methods for analyzing talk, text and interaction*. London: Sage Publications.
- Smith, A. (2007). Mentoring for experienced school principals: Professional learning in a safe place. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 15*(3), 277-291.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory, Procedures and Techniques*. Neubory Park, CA: Sage publications.
- Schon, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the profession*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tang, S.Y.F. & Choi, P.L. (2005). Connecting theory and practice in mentor preparation: mentoring for the improvement of teaching and learning. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 13*(3), 383-401.

- Valli, L. (1992). *Reflective Teacher Education: cases and critiques*, Albany: State University of New York Press.
- Wang, J. & Odell, S.J. (2002). Mentored Learning to Teach According to Standards-Based Reform: A critical Review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481-546.
- Young, J.R., Bullough, R.V., Draper, R.J., Smith, L.K. & Erickson, L.B. (2005). Novice teacher growth and personal models of mentoring: Choosing compassion over inquiry. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 13(2), 169-188.
- Zembylas, M & Barker, H.B. (2007). Teachers' spaces for coping with change in the context of a reform effort. *Journal of Educational Change*, 8, 235-256.
- Zeichner, K. (1996). Designing educative practicum experiences for prospective teachers. In K. Zeichner, S. Melnick & M. Gomez (Eds). *Currents of reform in preservice teacher education*, (p.p. 215-234). N.Y.: Teachers College Press.

*** Στοιχεία συγγραφέων**

Αλεξάνδρα Ανδρούσου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια TEΑΠΗ – ΕΚΠΑ

email: alandr@ecd.uoa.gr

Βασίλης Τσάφος, Επίκουρος Καθηγητής TEΑΠΗ – ΕΚΠΑ

email: vtsafos@ecd.uoa.gr

**Πρακτική Άσκηση και εξέλιξη της επαγγελματικής κοινότητας.
Απόψεις εκπαιδευτικών στα νηπιαγωγεία Πρακτικής Άσκησης για
τη συνεργασία με το πανεπιστήμιο**

*Μαρία Ποιμενίδου, Δόμνα-Μίκα Κακανά**,

Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης,

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Abstract

*Practicum and the evolution of the professional community. The
teacher' views on the collaboration with the university*

Maria Poimenidou, Domna-Mika Kakana

Student teachers' professional training is a field of inquiry due to the importance of the development of professional skills. Becoming an effective teacher is related to the delivery of educational activities and classroom management, fields that surpass educational planning. Field experience shapes novices' perception and practice and expert teachers can support this procedure through a reflective and positive dialogue. The research examines two dimensions of host teachers' perceptions: how teachers quote students' teaching and the way they relate to this procedure. The study reports the emotional connectedness of the teacher to the students, and at the same time the informal resources they use in evaluating students' educational activities. Findings can lead us to a better understanding of the obstacles in the collaboration of the two institutions, university and school.

Εισαγωγή

Ένα καίριο ζήτημα για την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης αποτελεί η προοπτική για την εξέλιξη της θεωρητικής γνώσης σε «ενεργό γνώση» (Barnes, 1976) και αφορά σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Ειδικότερα, στην περίπτωση της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, η θεσμοθετημένη Πρακτική Άσκηση φοιτητών και φοιτητριών των παιδαγωγικών τμημάτων είναι η μετατροπή της επιστημονικής γνώσης σε ενεργό επαγγελματική γνώση. Με την έννοια αυτή η Π.Α. αποτελεί διαδικασία μύησης των φοιτητών και φοιτητριών στην επαγγελματική τους ταυτότητα.

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Η εκπαίδευση αποτελεί ταυτόχρονα μια καθημερινή και μια εξειδικευμένη πρακτική και το γεγονός αυτό αποτελεί έναν παράγοντα που αποπροσανατολίζει το δημόσιο λόγο που αφορά στην εκπαίδευση. Η σύγχυση προκαλείται από την ταύτιση της διδασκαλίας με καθημερινές διδακτικές εμπειρίες, που συνήθως εστιάζουν αποσπασματικά σε συγκεκριμένα πεδία αναφοράς και δεν έχουν σαφή στόχο. Από την άλλη, ακόμη και στον ίδιο τον θεσμό, η οριοθέτηση του επαγγελματικού χώρου της εκπαίδευσης δεν ευνοείται καθώς δεν υπάρχει μια κοινή γλώσσα που να αφορά στη διδασκαλία (Ball and Forzani, 2009). Επιπλέον, η διδασκαλία αποτελεί ένα τόσο σύνθετο φαινόμενο που δεν υφίσταται μια κοινή θεώρηση σχετικά με την σημαντικότητα των παραγόντων που τη διαμορφώνουν (Grossman, Hammerness & McDonald, 2009). Οι σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες προτείνουν ένα ευέλικτο πλαίσιο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου εστιάζοντας όχι στην ύλη, όπως παλιότερα, αλλά στο μαθητή (Κουτσελίνη, 2011). Στο πλαίσιο αυτό αναγνωρίζεται ότι η διδασκαλία λαμβάνει υπόψη το ιδιαίτερο κοινωνικοπολιτισμικό προφίλ του κάθε ατόμου και η γνώση στοχεύει να ανταποκρίνεται σε αυθεντικά προβλήματα που αυτό αντιμετωπίζει (Lambert & Graziani, 2009). Η θέση αυτή συνδέει την επιτυχία του σχολείου με το όραμα μιας δημοκρατικής κοινωνίας (Gale & Densmore, 2003) που υποστηρίζει τη χειραφέτηση των πολιτών της. Για την υλοποίησή του αναγνωρίζεται θεσμικά ο σημαντικός ρόλος του εκπαιδευτικού και της ποιότητας της διδασκαλίας (ΕΕ, 2007).

Η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στις κοινωνικές, επιστημονικές και ανθρώπινες ανάγκες είναι δυνατή μέσα από μια πορεία συνεχούς επαγγελματικής και ταυτόχρονα προσωπικής εξέλιξης (Γρηγοριάδης, 2011). Είναι ευνόητο ότι αυτή η προοπτική δεν απευθύνεται σε μεμονωμένους επαγγελματίες αλλά στη δημιουργία και τη λειτουργία μιας επαγγελματικής κοινότητας, που λειτουργεί σύμφωνα με τις αρχές του δημοκρατικού επαγγελματισμού (Whitty, 2006). Έτσι, στη διεθνή βιβλιογραφία, η ενδυνάμωση και η εξέλιξη της επαγγελματικής κουλτούρας των εκπαιδευτικών συνδέεται με την ανάπτυξη συνεργασιών που προσφέρουν ένα αυθεντικό πεδίο διαλόγου και αναστοχασμού. Ο αναστοχασμός σύμφωνα και με τον Habermas δεν είναι μια «μοναχική υπόθεση που αρχίζει και τελειώνει μόνο σε ένα υποκείμενο, γιατί ο αναστοχασμός ενός μοναχικού υποκειμένου μπορεί να οδηγήσει σε *αυταπάτη*» (Πηγιάκη, 2001: 67). Η υπέρβαση του ατομικού χώρου είναι προϋπόθεση του διαλόγου και αποτελεί θεμελιώδη αρχή της επικοινωνίας (Bakhtin, 2003). Οι Wood και Bennett, 1999: 644) επισημαίνουν ότι «οι “κοινότητες συνεργασίας” δημιουργούν κοινούς τρόπους σκέψης και επικοινωνίας και με αυτό τον τρόπο οικοδομούν τη γνώση από μέσα προς τα έξω». Αντίστοιχη πρόταση αποτελούν οι “Κοινότητες Επαγγελματικής Εξέλιξης” (Dufour, 2004) που ενσωματώνουν την πρόταση αναστοχαστικών πρακτικών του Schon με τη θεωρία του κοινωνικού εποικοδομητισμού και τη σύνδεση της μάθησης με την κοινωνική αλληλεπίδραση. Η ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας βρίσκεται στο επίκεντρο του εκπαιδευτικού διαλόγου. Η εξήγηση δίνεται τόσο δια μέσω της κοινωνιοπολιτισμικής θεωρίας (Vygotsky, 1986), σύμφωνα με την οποία η γνώση και η νόηση έχουν κοινωνική προέλευση και αναπτύσσονται με την αλληλεπίδραση με άλλα άτομα, αλλά και δια της συστημικής προσέγγισης (Parsons, 1951), κατά την οποία προέχουν οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των στοιχείων του συστήματος αλλά και του συστήματος με το περιβάλλον. Οι “Κοινότητες Επαγγελματικής Εξέλιξης” ενισχύουν τη σχετική με τη διδασκαλία μεταγνώση καθώς δίνουν στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να μοιραστούν τις εμπειρίες άλλων (Prytula, 2012) και μέσα από το διάλογο να εμβαθύνουν στη γνώση που υποστηρίζει το εκπαιδευτικό έργο (Zohar & Ben David, 2009). Επομένως για την ανάπτυξη του σχολικού συστήματος προέχει η αλληλεπίδραση των μελών του. Μέσα από τη συνεργασία αναδεικνύονται προσωπικοί προβληματισμοί σχετικά με καθιερωμένες μεθόδους, στρατηγικές και τακτικές προκειμένου να δοθούν απαντήσεις, λύσεις και νέες προοπτικές. Πρόκειται

για πρακτικές προσανατολισμένες στην έρευνα που εκτός από τις άμεσες απαντήσεις που προσφέρουν στη διδασκαλία, γεφυρώνουν την απόσταση θεωρίας και πράξης και επιπλέον ενισχύουν την επαγγελματική συνείδηση των εκπαιδευτικών (Hiebert & Morris, 2007).

Τα επαγγελματικά δίκτυα προσβλέπουν στην ανάπτυξη μέσω της έρευνας και για το λόγο αυτό κάθε επέκταση του πλαισίου και της συνεργασίας στηρίζει την ύπαρξη και την αποτελεσματικότητά του. Επιπλέον, η ανάπτυξη των επαγγελματικών δικτύων διευκολύνει την επικοινωνία της ευρύτερης επαγγελματικής κοινότητας, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για το διάλογο μεταξύ ερευνητών και εκπαιδευτικών, εντάσσοντας στο πεδίο του διαλόγου και τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα, όσον αφορά στους φοιτητές και τις φοιτήτριες, ο διάλογος με τους/ις εν ενεργεία εκπαιδευτικούς έχει καταγραφεί ως προσωπική ανάγκη και συνάδει με την διερευνητικές πρακτικές. Σημαντικό επίσης είναι και το γεγονός ότι ο διερευνητικός διάλογος διαμορφώνει μια άποψη για ό,τι ορίζεται ως καλές πρακτικές διδασκαλίας (Hiebert & Morris, 2007). Επιπλέον, τα επαγγελματικά δίκτυα αποτελούν συνθήκη που ευνοεί την ανάληψη ευθύνης απέναντι στο έργο και την κοινωνία και διευκολύνει τους/ις εκπαιδευτικούς να αποδεχτούν τις αλλαγές και να υιοθετήσουν την καινοτομία.

Το σχολείο ένα άτυπο πλαίσιο μάθησης στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών

Αν και η Π.Α. αποτελεί κεντρικό προσανατολισμό στα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, το πρόγραμμα της Π.Α. διαμορφώνεται «εντός των τειχών» του πανεπιστημίου. Παρά το γεγονός ότι η καλή προετοιμασία είναι ισχυρό εφόδιο για την Π.Α. των φοιτητών και φοιτητριών (Pollard, 2006), ωστόσο έχει διαπιστωθεί ότι η υλοποίηση του προγράμματος έχει και άλλες διαστάσεις. Η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων Π.Α. συνδέεται με την πρόκληση να υλοποιήσουν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες το πρόγραμμά τους με πρακτικές που ανταποκρίνονται δυναμικά στις ανάγκες των μαθητών τους (Zeichner, 2012). Σήμερα, η συζήτηση γύρω από την Π.Α. των υποψηφίων εκπαιδευτικών στρέφεται ξανά στη συνεργασία με τους/ις ενεργούς εκπαιδευτικούς. Οι Hiebert & Morris (2007) επισημαίνουν ότι καταρχήν οι

εν ενεργεία εκπαιδευτικοί έχουν να προσφέρουν σημαντικά στην κατανόηση και την εξέλιξη των καλών εκπαιδευτικών πρακτικών και μάλιστα στις σύνθετες συνθήκες της διδασκαλίας. Από την ανασκόπηση της έρευνας αναδεικνύονται τέσσερα πεδία συζήτησης γύρω από την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου: η διδασκαλία, η αξιολόγηση, το μαθησιακό περιβάλλον και τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού (Stronge, Ward & Grand, 2011). Στο διάστημα της Π.Α. οι φοιτητές και φοιτήτριες μούονται από τους/ις εκπαιδευτικούς σε ρουτίνες που ρυθμίζουν τη λειτουργία της τάξης και σε πρακτικές των εκπαιδευτικών που αφορούν στην εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος και τη διαχείριση της τάξης (Ferguson, 2010). Επιπλέον, αυτού του τύπου η συνεργασία ενδυναμώνει στους φοιτητές και τις φοιτήτριες διερευνητικές στάσεις και δεξιότητες, που καθορίζουν μακροχρόνια την επαγγελματική τους πορεία (Cochran-Smith, Barnatt, Friedman & Pine, 2009). Ωστόσο, υπάρχουν έρευνες που αναφέρουν σημαντικά προβλήματα από αυτήν την περίοδο (Boz & Boz, 2006· Johnston, 2010). Οι δυσκολίες αυτές σχετίζονται τις περισσότερες φορές με την τυχαία επιλογή των σχολείων και για την αντιμετώπιση προβλημάτων αυτού του τύπου προτείνεται η συνεργασία των φορέων (Zeichner, 2002). Σύμφωνα με τον Zeichner (2012), ενώ μέχρι σήμερα στην προετοιμασία των φοιτητών και φοιτητριών η διδασκαλία ταυτίζεται με την υλοποίηση δραστηριοτήτων, ουσιαστικότερο θα ήταν η Π.Α. ως πρόγραμμα εκπαίδευσης να στρέφεται κυρίως στην ανάλυση των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας. Με άλλα λόγια, ο προσανατολισμός της Π.Α. να έχει ως κυρίαρχο στόχο τη διερεύνηση και όχι την εφαρμογή. Στο πλαίσιο αυτό οι Hiebert και Morris (2007) συνδέουν την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας των φοιτητών και φοιτητριών με τέσσερα στάδια:

- τον καθορισμό των μαθησιακών στόχων,
- τη συλλογή δεδομένων σχετικά με την επίτευξη των μαθησιακών στόχων,
- τη σύνδεση των αποτελεσμάτων με τη διδασκαλία, και τέλος
- την ανάλυση της διδασκαλίας με στόχο την βελτίωση.

Όπως είναι γνωστό, η Πρακτική Άσκηση των φοιτητών και φοιτητριών των παιδαγωγικών τμημάτων στην Ελλάδα προβλέπεται θεσμικά. Στην περίπτωση του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, σχετικά Προεδρικά Διατάγματα υποδεικνύουν τα νηπιαγωγεία που υποδέχονται

τους/ις φοιτητές/τριες Με την πάροδο των χρόνων, η αύξηση των εισακτέων φοιτητών και φοιτητριών, οδήγησε στη χρησιμοποίηση του συνόλου των νηπιαγωγείων της μείζονος περιοχής του Βόλου. Η πιεστική αυτή ανάγκη δεν επιτρέπει την επιλογή της συμμετοχής ούτε από την πλευρά των νηπιαγωγών ούτε από την πλευρά του τμήματος. Από την άλλη, η μείωση του αριθμού των διδασκόντων που ασχολούνται με την Π.Α. καθώς και των αποσπασμένων νηπιαγωγών είχαν τις δικές τους συνέπειες στην επικοινωνία των δύο πλαισίων. Επιπλέον, διαπιστώθηκε μια σημαντική αλλαγή, η οποία αφορούσε στην ανανέωση των νηπιαγωγών στα σχολεία που συμμετέχουν στην Π.Α.. Σήμερα, σε ποσοστό 47%, το προσωπικό των νηπιαγωγείων της περιοχής έχουν λιγότερα από 15 χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας. Οι προαναφερθέντες παράγοντες σε συνδυασμό με τον προσανατολισμό της Π.Α. στο αναστοχαστικό μοντέλο, μάς οδήγησαν στη διερεύνηση νέων προοπτικών για τη συνεργασία με τις νηπιαγωγούς. Η αντίφαση μεταξύ επιστημολογικών επιλογών και θεσμικού πλαισίου είναι ένα εμπόδιο που δεν υπάρχει η δυνατότητα να εξαλειφθεί. Ωστόσο, με σημείο εκκίνησης την παρούσα έρευνα προσβλέπουμε στην ανάδειξη της δυναμικής κάθε πλαισίου (διδασκόντων, αποσπασμένων νηπιαγωγών, νηπιαγωγών των συνεργαζόμενων σχολείων), την ώσμωση των προβληματισμών και τη διαμόρφωση της συναντίληψης. Ειδικότερα, με την έρευνα προσβλέπουμε στον ορισμό των πεδίων συνεργασίας και στη σύνταξη ενός πρωτοκόλλου συνεργασίας.

Ως αρχικό βήμα αυτής της αναζήτησης, η έρευνά μας εστίασε σε δύο πεδία, στη συνεργασία φοιτητών και φοιτητριών - νηπιαγωγών θέλοντας να κατανοήσουμε τις στάσεις των νηπιαγωγών σχετικά με την Πρακτική Άσκηση και επιπλέον στα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας των φοιτητών και φοιτητριών που επιλέγουν να αναλύσουν οι νηπιαγωγοί και εμμέσως αποκαλύπτουν τις αντιλήψεις τους σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία. Τα ερωτήματα της έρευνας ήταν:

- ποια κριτήρια χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί για την αξιολόγηση της Π.Α. των φοιτητών και
- πώς αντιλαμβάνονται οι νηπιαγωγοί τη συνεργασία στο πλαίσιο της Π.Α..

Μεθοδολογία

Η συλλογή των δεδομένων της έρευνας έγινε με ερωτηματολόγιο ανοιχτών ερωτήσεων, στοχεύοντας σε στοιχεία που θα υποστήριζαν την ποιοτική ανάλυση του πεδίου. Το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε σε όλα τα τμήματα των νηπιαγωγείων που συμμετείχαν στην Πρακτική Άσκηση των φοιτητών και φοιτητριών το εαρινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2011-2012 και παραδόθηκε κλειστό με την ολοκλήρωση της Π.Α. Από τα 54 τμήματα που συμμετείχαν, παραδόθηκαν 52 ερωτηματολόγια. Επιπλέον, σε 8 από τα ερωτηματολόγια οι απαντήσεις ήταν μονολεκτικές ή η απάντηση ήταν η καταφατική ή αρνητική αναδιατύπωση του ερωτήματος. Έτσι, για την ανάλυση αξιοποιήθηκαν τελικά 44 ερωτηματολόγια.

Το ερωτηματολόγιο διερευνούσε τις απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά:

- με τη συνεργασία τους με τους/ις φοιτητές και φοιτήτριες
- τις σχέσεις των φοιτητών και φοιτητριών με τα νήπια
- την οργάνωση του εκπαιδευτικού προγράμματος από τους/ις φοιτητές και φοιτήτριες
- την ενεργό συμμετοχή των νηπίων κατά τη διάρκεια του προγράμματος Π.Α.
- τη διαχείριση προβλημάτων σχέσεων και συμπεριφοράς από τους/ις φοιτητές και φοιτήτριες
- και τέλος την αναφορά σκέψεων και προβληματισμών σχετικά με την Π.Α.

Η επεξεργασία των στοιχείων έγινε με ανάλυση περιεχομένου σε επίπεδο φράσεων. Κατά την πρώτη ανάγνωση των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι οι αναφορές επεκτείνονταν σε μια ποικιλία χαρακτηριστικών που αφορούσαν στους άξονες της έρευνας. Στο στάδιο αυτό επιλέχθηκε, όπως προτείνεται από τον Weber, η ανάλυση να γίνει με βάση προκαθορισμένες κατηγορίες (Stelmer, 2001) που για την συγκεκριμένη έρευνα αντιστοιχούσαν στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας των φοιτητών και φοιτητριών και στην ποιότητα των σχέσεων νηπιαγωγών – φοιτητών και φοιτητριών όπως παρουσιάζονται από τους Stronge, Ward και Grand (2011: 340). Έτσι ακολούθησε η αναδιοργάνωση των πληροφοριών, από την κατάταξη με την οποία εμφανιζόταν στο ερωτηματολόγιο. Η επιλογή αυτή προσφέρεται στο πλαίσιο της συγκεκριμένης μεθόδου ανάλυσης (Βάμβουκας, 2002). Η αξιοπιστία της

κατηγοριοποίησης ελέγχθηκε σύμφωνα με τον δείκτη Cohen, και η κατηγοριοποίηση από τις δύο ερευνήτριες έδωσε πηλίκο $K=0,84$.

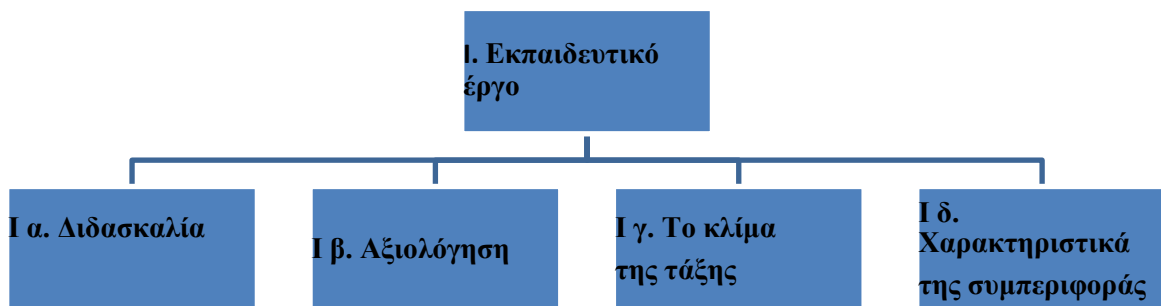
Επιπλέον, η ανάλυση περιεχομένου, εκτός από τις κατηγορίες του υλικού που στοιχειοθετούν πληροφορίες για το αντικείμενο των κειμένων, χρησιμοποιήθηκαν και κατηγορίες μορφής. Όπως αναφέρονται από τον Berelson, οι κατηγορίες μορφής χρησιμοποιούνται για τα δεδομένα στα οποία εκφέρονται θέσεις και κρίσεις (Γζάνη, 2005) που στη συγκεκριμένη έρευνα αφορούν τις θέσεις και τις κρίσεις των εκπαιδευτικών με την προοπτική να διευκρινιστούν οι στάσεις απέναντι στην Π.Α.

Αποτελέσματα της έρευνας

Η ανάλυση των δεδομένων αφορά σε δύο πεδία. Πρώτο πεδίο αποτελεί η εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος των φοιτητών και φοιτητριών και ο τρόπος που το ερμηνεύουν οι νηπιαγωγοί. Στο δεύτερο πεδίο αναλύονται οι σχέσεις μεταξύ των εμπλεκομένων και ο τρόπος που τις αντιλαμβάνονται οι νηπιαγωγοί..

I. Το εκπαιδευτικό έργο των φοιτητών

Το μεγαλύτερο μέρος της έρευνας εστιάστηκε στο εκπαιδευτικό έργο. Επομένως τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού έργου, όπως τα αναγνωρίζουν οι νηπιαγωγοί, αποτελούν το πρώτο μέρος των αποτελεσμάτων της έρευνας. Για τη συστηματική επεξεργασία τους τα στοιχεία αυτά θα εξεταστούν στους άξονες που αποτυπώνουν την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας: Ια. διδασκαλία, Ιβ. αξιολόγηση, Ιγ το κλίμα της τάξης, Ιδ. χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς.



I α. Διδασκαλία

• Σχεδιασμός εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων

Ιδιαίτερα ενδιαφέρον εύρημα της έρευνας αποτελεί το εύρος των χαρακτηριστικών και των πεδίων, τα οποία οι νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα των φοιτητών και φοιτητριών. Στο στάδιο του σχεδιασμού συνδέουν τη μεθοδικότητα της προετοιμασίας με την απήχηση που είχαν οι δραστηριότητες στα παιδιά. Από την άλλη το ενδιαφέρον των παιδιών το συσχετίζουν με την πρωτοτυπία και την καταλληλότητα των δραστηριοτήτων και την επιλογή του υλικού.

«... υποστήριζαν (το πρόγραμμα) με ενδιαφέρουσες δραστηριότητες».

«Οι δραστηριότητες ήταν άψογα προετοιμασμένες, πρωτότυπες, με εύχρηστα υλικά».

«Σε συνεργασία με τις υπεύθυνες της πρακτικής είχαν οργανώσει ενδιαφέρουσες δραστηριότητες που κρατούσαν αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών».

«Οι δραστηριότητες που επέλεξαν ήταν προσεγμένες».

«Ενδιαφέρουσες δραστηριότητες».

«... με κατάλληλες δραστηριότητες».

«Ήταν προγραμματισμένες σύμφωνα με τις δεξιότητες/ικανότητες των παιδιών».

• *Υλοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων*

Η υλοποίηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων είναι το μέρος της Π.Α. που οι φοιτητές και οι φοιτήτριες αναλαμβάνουν αποκλειστικά με δική τους ευθύνη. Τη διαδικασία αυτή οι νηπιαγωγοί τη συνδέουν με το προηγούμενο στάδιο του σχεδιασμού, αναγνωρίζοντας ότι η ενδεδειγμένη προετοιμασία αποτελεί για τον/ην φοιτητή/ρια τη βάση μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας καθώς ισχυροποιεί την ανάληψη του ρόλου του εκπαιδευτικού στην τάξη και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

Από την άλλη η τήρηση του σχεδιασμού των δραστηριοτήτων θεωρείται από τις/ους νηπιαγωγούς ότι αποτελεί χαρακτηριστικό της οργάνωσης του προγράμματος που δεν εξασφαλίζει ευελιξία στη διαχείριση του χρόνου και των δράσεων.

«Είχαν με αποκλειστικά δική τους ευθύνη αναλάβει την υλοποίηση του προγράμματος».

«Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε αποτελεσματικά».

«Πλήρης έλεγχος και στη διαχείριση των δυσκολιών».

«Εργάστηκαν αποτελεσματικά».

«... (η διδασκαλία) στηρίχτηκε στον προγραμματισμό και σε πρωτοβουλίες».

«Κάποιες φορές ο χρόνος ήταν πιεστικός».

«Το πρόγραμμα που έπρεπε να υλοποιήσουν ήταν περιοριστικό».

• *Αξιοποίηση υλικού*

Παρά το γεγονός ότι στο ερωτηματολόγιο δεν υπήρχε αναφορά στο εποπτικό υλικό, οι νηπιαγωγοί αναγνώρισαν το υλικό σαν ένα πολύτιμο σύμμαχο στην επιτυχία των δραστηριοτήτων, τόσο κατά τη διαδικασία επιλογής του, όσο και από τον τρόπο που αξιοποιείται στη διδασκαλία.

«Χρησιμοποίησαν πολλά υλικά προκειμένου να τραβήξουν το ενδιαφέρον των παιδιών».

«Πλήρης έλεγχος στα υλικά και στη διαχείριση των δυσκολιών».

«... έρχονταν έτοιμες και εφοδιασμένες με το υλικό τους».

• Ενεργοποίηση των παιδιών

Οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης και αντίστοιχα τα αναλυτικά προγράμματα αλλά και γενικότερα οι αρχές της προσχολικής εκπαίδευσης, συνδέονται με την ενεργό συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική δραστηριότητα. Οι νηπιαγωγοί συνδέουν την ενεργοποίηση των παιδιών στις διδασκαλίες των φοιτητών και φοιτητριών με το ενδιαφέρον και την ευχαρίστηση που απολαμβάνουν τα παιδιά συμμετέχοντας. Για τη συμμετοχή των παιδιών εντοπίζονται δυσκολίες κυρίως σε δραστηριότητες προσανατολισμένες στην πληροφορία.

«Έβρισκαν τρόπους ώστε οι δραστηριότητές τους να είναι ιδιαίτερα ελκυστικές στα παιδιά, τα οποία συμμετείχαν με ιδιαίτερη χαρά».

«Η ενεργός συμμετοχή εξασφαλίστηκε με τις πολλές δραστηριότητες και το ενδιαφέρον εποπτικό υλικό».

«Στις οργανωμένες δραστηριότητες το πρόγραμμα ήταν πολύ θεωρία και λιγότερο δράση, ενώ το πρότζεκτ ήταν πολύ ευχάριστο και τα παιδιά το διασκέδασαν πραγματικά».

• Υποστήριξη της συμμετοχής

Είναι σημαντικό ότι αναφερόμενες στη συμμετοχή των παιδιών, οι νηπιαγωγοί εστιάζουν σε χαρακτηριστικά που της προσδίδουν ουσία και αποτελεσματικότητα. Οι νηπιαγωγοί αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο συμμετέχουν τα παιδιά καθώς και στις στάσεις και τις τεχνικές των φοιτητών και φοιτητριών που υποστήριζαν τη συμμετοχή, όπως η ενθάρρυνση, η εμπύχωση και η ανατροφοδότηση.

«Παρότρυναν τα νήπια να κάνουν ερωτήσεις, να διερευνούν και να εκφράζουν ερωτήματα».

« (Εξασφάλισαν τη) συμμετοχή των παιδιών μέσα από ερωτήσεις. Υπήρχε δυσκολία στη διαχείριση λανθασμένων απαντήσεων».

«Παρότρυναν και εμπύχωσαν τα παιδιά για συμμετοχή».

«Ήταν δίπλα τους και τα ενθάρρυναν».

«Ήταν ανατροφοδοτική (η φοιτήτρια) με αποτέλεσμα να πετύχει την ενεργό συμμετοχή όλων των νηπίων».

• Εφαρμογή ομαδοσυνεργατικών δράσεων

Οι νηπιαγωγοί συνδέουν την ενεργό συμμετοχή των παιδιών με τις επιλεγμένες μεθόδους εργασίας και συγκεκριμένα με ομαδοσυνεργατικές δράσεις. Ωστόσο, οι νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν ότι η εφαρμογή και τα αποτελέσματά τους σχετίζονται και με τις προϋπάρχουσες εμπειρίες των παιδιών σε τέτοιου τύπου δράσεις.

«Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και το πρότζεκτ επέτρεψαν τη συμμετοχή των παιδιών, την οποία (οι φοιτήτριες) υποστήριζαν θερμά. Τα παιδιά έδειξαν μεγάλο ζήλο και απέκτησαν νέες γνώσεις».

«Έγιναν προσπάθειες (για ομαδοσυνεργατικές δράσεις) αλλά λόγω απειρίας οι ομάδες ήταν λίγο χαλαρές και δεν αναπτύχθηκε η ανάλογη συνεργασία».

«Για το πρότζεκτ υπήρχαν προβλήματα, γιατί είναι γεγονός ότι στην τάξη μου τα παιδιά δεν έχουν μάθει να δουλεύουν σε ομάδες».

• *Ευελιξία στη διαχείριση*

Οι νηπιαγωγοί διακρίνουν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα των φοιτητών και φοιτητριών χαρακτηριστικά που διευκολύνουν τη συμμετοχή όλων των νηπίων στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

«Έδωσαν την ευκαιρία σε όλα τα παιδιά να συμμετέχουν ανάλογα με τις δυνατότητές τους».

«Κατάφεραν να ενεργοποιήσουν όλα τα παιδιά ακολουθώντας τους ρυθμούς και τις δυνατότητές τους».

I β. Αξιολόγηση

Η αποτίμηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι ένα πεδίο διαλόγου μεταξύ νηπιαγωγών και φοιτητών και φοιτητριών. Στα σχόλια που καταγράφονται διακρίνονται δύο πεδία, ο συμβουλευτικός ρόλος των νηπιαγωγών σε μια διαδικασία αναστοχασμού για τη διδασκαλία και την επαγγελματική εξέλιξη των φοιτητών και φοιτητριών και επιπλέον ο αξιολογικός ρόλος στην αποτίμηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος.

• *Σχολιασμός και καθοδήγηση*

Οι νηπιαγωγοί αντιλαμβάνονται τη διαδικασία καθοδήγησης ως ένα πεδίο που καθορίζεται και καθορίζει τις σχέσεις τους με τους/ις φοιτητές και φοιτήτριες. Οι αναφορές των νηπιαγωγών εστιάζουν στον αναστοχασμό των φοιτητών πάνω στην εκπαιδευτική διαδικασία και παράλληλα γίνεται αναφορά στη διάθεση των νηπιαγωγών να συμβάλλουν μέσα από τη δική τους εμπειρία.

«Πάντα στο τέλος ζητούσαν τη γνώμη μου και συζητούσαμε για το τι έγινε και πώς θα μπορούσε να γίνει ακόμη καλύτερα».

«Ήταν δεκτικές και θετικές απέναντι σε προτάσεις ή ιδέες μου».

«Ήταν ανοικτές στην κριτική (πάντα καλόπιστη) των νηπιαγωγών, στις προτάσεις και τις συμβουλές».

• *Αποτίμηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος*

Από την πλευρά τους, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα των φοιτητών και φοιτητριών με κριτήρια τις γνώσεις που αποκόμισαν τα νήπια και τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες. Η αναφορά σε ελλείψεις του προγράμματος είναι μεμονωμένες. Καθώς μάλιστα οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες των φοιτητών και φοιτητριών είχαν σε μεγάλο βαθμό κοινά στοιχεία, η επισήμανση θεωρούμε ότι αναδεικνύει μια αρνητική στάση στο πρόγραμμα εν γένει.

«Τα παιδιά έδειξαν μεγάλο ζήλο και απέκτησαν νέες γνώσεις».

«Η προσφορά τους ήταν μεγάλη και είχε άριστα και θετικά αποτελέσματα στα παιδιά της τάξης».

«... κατά τη γνώμη μου (οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες ήταν) επιτυχημένες, γεγονός που διαπίστωσα στα νήπια».

«Η Π.Α. άφησε πολλές γλυκές αναμνήσεις σε μένα και στα παιδιά».

«Ένα πρόγραμμα 6 εβδομάδων θα έπρεπε να δίνει περισσότερες δυνατότητες εξέλιξης των νηπίων μέσα από πολλά και διαφορετικά ερεθίσματα».

Ι γ. Το κλίμα της τάξης

Από τις καταγραφές διαφαίνεται ότι οι φοιτητές και φοιτήτριες είχαν στόχο και μεθόδευσαν συστηματικά την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων με τα παιδιά. Οι νηπιαγωγοί μέσα από τις αναφορές τους αναγνωρίζουν ότι η δημιουργία σχέσεων αποτελούσε προτεραιότητα και κερδήθηκε με την επιμονή των φοιτητών και φοιτητριών.

• *Ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων*

Η αποδοχή των φοιτητών και φοιτητριών από τα νήπια είναι καθοριστικός παράγοντας στην επιτυχή εφαρμογή του προγράμματος Π.Α. Μέσα από τη διαπροσωπική επικοινωνία τα νήπια αντιλαμβάνονται το ενδιαφέρον των φοιτητών και φοιτητριών και αισθάνονται ασφαλή ώστε να συνεργαστούν με τους φοιτητές και τις φοιτήτριες και να συμμετέχουν στις δραστηριότητες.

«Ανέπτυξαν πρωτοβουλίες και κατάφεραν να αποκτήσουν και να διατηρήσουν καλές σχέσεις με τα παιδιά».

«Πήραν πολλές πρωτοβουλίες ώστε να αναπτυχθεί θετικό κλίμα και σχέσεις εμπιστοσύνης».

«Ανέπτυξαν καλές σχέσεις όπως έπρεπε να γίνεται».

«Επικοινωνήσαν και συνεργάστηκαν με τα νήπια με διάθεση και υπομονή».

«Αναπτύχθηκε αρκετά ικανοποιητικά μια αμφίδρομη επικοινωνία».

«Η φοιτήτριά μας δημιούργησε μια πολύ καλή σχέση με τα νήπια, μια σχέση εμπιστοσύνης».

• *Η έκταση των δράσεων*

Ακόμη, το θετικό κλίμα της τάξης συνδέεται με τη δραστηριοποίηση των φοιτητών και φοιτητριών σε όλο το εύρος και τη διάρκεια του προγράμματος και όχι μόνο στον προγραμματισμένο εκπαιδευτικό σχεδιασμό.

«Υπήρξαν πρωτοβουλίες ανάπτυξης καλών σχέσεων κυρίως σε προσωπικές συζητήσεις αλλά και μέσα από ομαδικά παιχνίδια».

«Υπήρχαν πρωτοβουλίες και στο διάλειμμα».

• Διαχείριση προβλημάτων

Υπάρχουν επιπλέον αναφορές για τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς και οργάνωσης της ομάδας. Η ισορροπία μεταξύ ευαισθησίας προς τις ανάγκες των παιδιών και των αρχών που διέπουν τη συνεργασία αναδεικνύονται από τις νηπιαγωγούς ως στρατηγικές που ακολούθησαν οι φοιτητές και φοιτήτριες.

«Τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν λύθηκαν άμεσα με διάλογο, χωρίς εντάσεις και δημοκρατικά».

«Έγιναν αγαπητές αλλά συγχρόνως μπορούσαν και να επιβάλλονται».

Ι δ. Χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς

Οι νηπιαγωγοί συνδέουν την πετυχημένη έκβαση της Πρακτικής Άσκησης των φοιτητών και φοιτητριών με χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς τους, την ευαισθησία τους και τη στάση τους απέναντι στο εκπαιδευτικό έργο και τα νήπια.

«Ευχάριστη, εφευρετική, συγκροτημένη με μεγάλη διδακτική μεταδοτικότητα, έδειχνε έμπειρη να διαχειριστεί την τάξη».

«Η ηρεμία και η αυτοπεποίθηση είχε ως αποτέλεσμα τα παιδιά να συμμετέχουν πολύ καλά».

«Ανέλαβαν την ευθύνη και αγχώθηκαν υπερβολικά με κάθε τι που δεν έγινε τέλειο».

«Ήταν εργατικές και δεν το έβαζαν κάτω εύκολα».

«Οπωσδήποτε έδειξαν υπευθυνότητα και ευσυνειδησία».

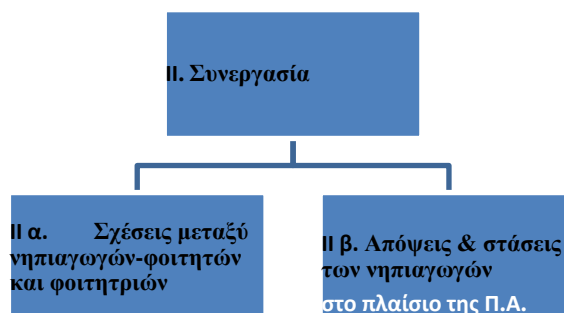
«... υποστήριζαν θερμά τη συμμετοχή των παιδιών».

«... (έδειξαν) πολύ αγάπη στα παιδιά».

«Ήταν δύο πάρα πολύ καλά παιδιά με ήθος και άριστη συμπεριφορά».

II. Συνεργασία

Οι αναφορές στη συνεργασία αναδεικνύουν δύο πεδία, τις σχέσεις μεταξύ νηπιαγωγών-φοιτητών και φοιτητριών, ορίζοντας τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς και τις στάσεις των φοιτητών και φοιτητριών που διευκολύνουν τη συνεργασία και το πεδίο που αφορά στη συνεργασία με το πανεπιστήμιο.



II α. Οι σχέσεις μεταξύ νηπιαγωγών-φοιτητών και φοιτητριών

Ο τρόπος που οι νηπιαγωγοί συνεργάζονται με τους φοιτητές και τις φοιτήτριες διαφαίνεται στις καταγραφές από τις αναφορές των νηπιαγωγών και πιο συγκεκριμένα μέσα από τον τρόπο που επιτεύχθηκε η συνεργασία και τα πεδία στα οποία εστιάστηκε.

• Διαπροσωπικές σχέσεις στο νηπιαγωγείο

Στο πεδίο των σχέσεων μεταξύ νηπιαγωγών και φοιτητών και φοιτητριών, καταγράφεται να αναπτύσσονται διαπροσωπικές σχέσεις οικειότητας που υπερβαίνουν την τυπική επαγγελματική επικοινωνία. Οι νηπιαγωγοί αναφέρονται στους ασκούμενους και στις ασκούμενες ως:

- οι φοιτήτριες
- οι κοπέλες

- τα παιδιά
- τα κορίτσια
- οι φοιτήτριές μας

Προσωπικές αναφορές (η επώνυμο Α και η επώνυμο Β φοιτήτρια) είχαν στόχο να γίνει διακριτό το έργο των δύο φοιτητριών.

• **Ποιότητα της συνεργασίας**

Ενδεικτικό του κλίματος που αναπτύχθηκε ήταν οι χαρακτηρισμοί που αφορούσαν στη συμπεριφορά των φοιτητών και φοιτητριώνφοιτητών και φοιτητριών και την αποτίμηση της συνεργασίας νηπιαγωγών-φοιτητών και φοιτητριώνφοιτητών και φοιτητριών

Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες: *άψογες- πρόθυμες- προσεκτικές- συνεπείς- ευγενικές*

Η συνεργασία: *άψογη, μεγάλη- άριστη- πολύ καλή διάθεση συνεργασίας - συνεργαστήκαμε αρμονικά*

• **Οι βάσεις της συνεργασίας**

Αναλύοντας τον τρόπο που αξιολογείται η συνεργασία, διαφαίνονται διακριτές τάσεις. Από μια μεγάλη μερίδα των νηπιαγωγών η θετική στάση για συνεργασία των φοιτητών και φοιτητριών συνδέεται με τη διάθεσή τους να προσφέρουν στην τάξη και επιπλέον να δεχτούν τις συμβουλές που τους προσφέρουν οι νηπιαγωγοί.

«Από την αρχή συνεργαστήκαμε αρμονικά. Εργάστηκαν ως βοηθοί μας όταν χρειάζονταν και ήταν έτοιμες να δεχτούν οποιαδήποτε παρέμβασή μας».

«Προσεκτικές- συνεπείς- ευγενικές».

«Ήταν πρόθυμη να βοηθήσει σε κάθε τι».

« Ήταν πρόθυμες να ασχοληθούν με τα παιδιά και να διευκολύνουν το έργο μας».

«Ήταν πολύ συνεργάσιμες και πρόθυμες».

«Η συνεργασία μου με τις φοιτήτριες ήταν άψογη. Ήταν δεκτικές και θετικές απέναντι σε προτάσεις ή ιδέες μου».

«Ήταν ανοικτές στην κριτική (πάντα καλόπιστη) των νηπιαγωγών, στις προτάσεις και τις συμβουλές».

«Στις περιπτώσεις που δυσκολεύονταν και προβληματίζονταν ζητούσαν τη γνώμη της νηπιαγωγού».

Από την άλλη, οι νηπιαγωγοί αντιλαμβάνονται τη συνεργασία ως ένα πλαίσιο αλληλεπίδρασης. Στην προοπτική αυτή, η συνεργασία χτίζεται πάνω στην ανταλλαγή απόψεων προς όφελος του εκπαιδευτικού έργου.

«Συζητήσαμε και ανταλλάξαμε απόψεις και ιδέες».

«Η συνεργασία μας ήταν ευχάριστη και εποικοδομητική, ανταλλάξαμε σκέψεις και προτάσεις».

«Είμαι απόλυτα ικανοποιημένη από τις ασκούμενες φοιτήτριες».
«Συνεργαστήκαμε άψογα».

«Συνεργαστήκαμε, ανταλλάξαμε εμπειρίες και προσπαθήσαμε για το καλύτερο».

Κάποιες αναφορές αναδεικνύουν την πορεία για την ανάπτυξη της συνεργασίας επισημαίνοντας ότι απαιτείται προσπάθεια και από τις δύο πλευρές.

«Στην αρχή ήταν αρκετά επιφυλακτικές, όμως όταν διαπίστωσαν από τη μεριά μας τη διάθεση για συνεργασία, μας «ανοίχτηκαν» και συζητούσαν».

Π.β Οι απόψεις και στάσεις των νηπιαγωγών για τη συνεργασία στο πλαίσιο της Π.Α.

Η εμπλοκή των νηπιαγωγών στο πρόγραμμα Πρακτικής Άσκησης είναι ένα σημαντικό πεδίο διερεύνησης, κυρίως για τον τρόπο που καθορίζει τις σχέσεις τους με τους φοιτητές και τις φοιτήτριες και την ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

• Η αποτίμηση της συμμετοχής των νηπιαγωγών στο πρόγραμμα Π.Α.

Οι αναφορές των νηπιαγωγών για τη συνεργασία στο πλαίσιο της Π.Α. αφορούν στο τι αποκομίζουν οι ίδιες ή τα νήπια. Οι περισσότερες προτάσεις αφορούν στον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται το πρόγραμμα, ενώ άλλες τον τρόπο που αξιολογείται το έργο των φοιτητών και φοιτητριών.

«Η συνεργασία έχει οφέλη και για τις δύο πλευρές αρκεί να στηρίζεται σε αμοιβαίο σεβασμό και καλή διάθεση».

«Θεωρώ ότι το πρόγραμμα Π.Α. είναι απαραίτητο και βοηθά τόσο τις φοιτήτριες όσο και τις νηπιαγωγούς».

«...είναι πολύ δύσκολο και από συναισθηματικής πλευράς να μην έχω επαφή με τα παιδιά για τόσο μεγάλο χρονικό διάστημα. Αισθάνομαι ότι χάνω το τμήμα ακριβώς στο κορύφωμα της δουλειάς, όταν είναι να απολαύσω ό,τι έχω καταφέρει μέχρι εδώ».

• Προτάσεις των νηπιαγωγών για το πρόγραμμα Π.Α.

Στις προτάσεις των νηπιαγωγών μπορούμε να διακρίνουμε δύο στάσεις. Αποδοχή του πλαισίου και προτάσεις που αφορούν στην βελτίωση των αποτελεσμάτων, ή την έκφραση αντιθέσεων με επισημάνσεις που οι νηπιαγωγοί αποδίδουν σε ποιοτικά χαρακτηριστικά του προγράμματος.

- ***Επικοινωνία των υπευθύνων***

Καταρχήν, επισημαίνεται η ουσιαστική έλλειψη επικοινωνίας των συντελεστών της Π.Α. με τα νηπιαγωγεία. Θεωρούν ότι η συνεργασία είναι σημαντική για την υποστήριξη της Π.Α.

«Πιστεύω ότι ο διάλογος θα ήταν πιο αποδοτικός αν υπήρχε στενότερη συνεργασία των νηπιαγωγών με το πανεπιστήμιο και τις υπεύθυνες των πρακτικών».

- ***Σύγκλιση προγραμμάτων***

Άλλο πεδίο αποτελούν μεθοδολογικές επιλογές του εκπαιδευτικού σχεδιασμού που δεν συνάδουν με τις πρακτικές των νηπιαγωγών. Στο μέρος αυτό διακρίνονται αναφορές που υποστηρίζουν συγκεκριμένες προτάσεις, τις οποίες οι νηπιαγωγοί θεωρούν λειτουργικές στο νηπιαγωγείο.

«Αν και ο τρόπος μετάδοσης και αφομοίωσης των θεμάτων ήταν εξαιρετικός, ως νηπιαγωγός της τάξης θα προτιμούσα ένα πρόγραμμα περισσότερο εμπλουτισμένο με μουσική-κίνηση-παραμύθι. Επιπλέον, τα τόσο ενδιαφέροντα θέματα δεν αποτυπώθηκαν αρκετά στο χαρτί».

«Η Π.Α. θα ήταν καλύτερα να περιλάμβανε μόνο θεματικές και όχι πρότζεκτ, που χρειάζονται καλύτερο σχεδιασμό και προετοιμασία. Για το πρότζεκτ είναι περιοριστικός ο χρόνος και επιπλέον στην τάξη μου τα παιδιά δεν έχουν μάθει να δουλεύουν σε ομάδες».

- ***Οργάνωση της Π.Α.***

Και τέλος, υπάρχουν αναφορές που εκφράζουν αντίθεση στον τρόπο που οργανώνεται η Π.Α. και εστιάζουν σε αρνητικές επιπτώσεις της στα νήπια. Οι αναφορές προβάλλουν επιχειρήματα που εκφράζουν τις προσωπικές αντιλήψεις των νηπιαγωγών για τον τρόπο υλοποίησης του προγράμματος.

«Το πρόγραμμα που έπρεπε να υλοποιηθούν ήταν περιοριστικό. Καθημερινά προέκυπταν ζητήματα, τα οποία θα μπορούσαν να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικότερα, αν οι φοιτήτριες είχαν την ελευθερία να προσαρμόσουν το πρόγραμμά τους στα εκάστοτε δεδομένα [...]. Ένα πρόγραμμα 6 εβδομάδων θα έπρεπε να δίνει περισσότερες δυνατότητες εξέλιξης των νηπίων μέσα από πολλά και διαφορετικά ερεθίσματα».

«Η επιλογή των θεμάτων από τις υπεύθυνες του προγράμματος κάποιες φορές είναι εκτός πραγματικότητας. Η θεωρία και η πράξη είναι τελείως διαφορετικά. Έχουμε να κάνουμε με ΠΑΙΔΙΑ 4-6 χρόνων που βαριούνται και κουράζονται εύκολα. Καλό θα ήταν οι φοιτήτριες να γνώριζαν την ομάδα από νωρίτερα».

Συζήτηση των Αποτελεσμάτων

Η παρούσα έρευνα μάς δίνει στοιχεία σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών γύρω από την εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο και τον τρόπο που αντιλαμβάνονται το επάγγελμά τους. Καθώς πεδίο έρευνας είναι η Π.Α., από τις καταγραφές τεκμηριώνεται η ποιότητα της προετοιμασίας των φοιτητών και φοιτητριών και η ετοιμότητά τους για την ανάληψη του εκπαιδευτικού ρόλου.

Μέσα από τα σχόλια των ερωτηματολογίων αποκαλύπτονται οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών για τους παράγοντες που συντελούν στην αποτελεσματική διδασκαλία και διαχείριση της τάξης, που σε μεγάλο βαθμό υιοθετούν τις σύγχρονες επιστημονικές αντιλήψεις. Ο όγκος των αναφορών αλλά και το πλήθος των χαρακτηριστικών που παρουσιάζονται, μας επιτρέπει επιπλέον να συμπεράνουμε ότι οι νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν την προσχολική εκπαίδευση ως πλαίσιο με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Το κλίμα της τάξης, το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών και η συγκροτημένη εκπαιδευτική διαδικασία αναγνωρίζονται από τις/ους νηπιαγωγούς ότι αποτελούν τη βάση της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται σε σχέση με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα έχουν σημαντικό βαθμό συνάφειας με το σύγχρονο θεσμικό πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης διεθνώς. Από την άλλη, παρατηρούνται αρκετά περιορισμένες αναφορές σε πρόσφατες

προτάσεις που αφορούν στην οργάνωση του εκπαιδευτικού έργου, όπως η αξιολόγηση, οι ομαδοσυνεργατικές δράσεις και η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών. Τα τρία αυτά πεδία, όπως διαπιστώνεται από σχετικές μελέτες (Κακανά 2011· Κολτσάκης 2007· Μπιρμπίλη 2008· Οικονομίδης & Ζαράνης 2010), δεν είναι οικεία και δεν αξιοποιούνται συστηματικά από τις/ους νηπιαγωγούς. Η στάση αυτή φαίνεται να θέτει και περιορισμούς στην ανάπτυξη σχετικών συζητήσεων.

Οι αναφορές εστιάζουν πέρα από τη γνωστική και στην κοινωνική ανάπτυξη των νηπίων και αναδεικνύουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ταυτότητας της/ου νηπιαγωγού. Οι σχέσεις που αναπτύσσονται στην τάξη, ο τρόπος διαχείρισης των προβλημάτων και κυρίως η ενίσχυση της πρωτοβουλίας και της συμμετοχής των νηπίων αποτελούν κεντρικά θέματα για τις/ους νηπιαγωγούς και τεκμηριώνουν ένα ιδιαίτερο επαγγελματικό προφίλ που αντιλαμβάνεται και υποστηρίζει την καλλιέργεια αξιών και στάσεων.

Στην επικοινωνία τους με τους φοιτητές και φοιτήτριες, οι νηπιαγωγοί δείχνουν διάθεση συνεργασίας. Μία μερίδα αναλαμβάνει άτυπα το ρόλο του μέντορα, ανταποκρινόμενες στο αίτημα των φοιτητών και φοιτητριών να μοιραστούν την εμπειρία τους. Η συγκεκριμένη ομάδα χαρακτηρίζει την επικοινωνία με τους φοιτητές και τις φοιτήτριες αλληλεπιδραστική, αναγνωρίζοντας όφελος και στις ίδιες. Στο πλαίσιο αυτό καταγράφεται η επιθυμία των εκπαιδευτικών να αναπτυχθεί μια στενότερη επικοινωνία με το πανεπιστήμιο, προσβλέποντας στην εποικοδομητική προοπτική αυτής της αλληλεπίδρασης.

Από την άλλη, πολλοί νηπιαγωγοί αντιλαμβάνονται την επικοινωνία με τους φοιτητές και τις φοιτήτριες ως καθοδήγηση που απορρέει αυτοδίκαια από την παλαιότητα και την εμπειρία. Στην παρούσα έρευνα, οι αντιλήψεις αυτάρκειας των εκπαιδευτικών σχετίζονται και με την έλλειψη διάθεσης συνεργασίας με το πανεπιστήμιο. Όπως έχει καταγραφεί σε άλλες έρευνες (Γρηγοριάδης, 2011· Κακανά κ.ά., 2011) μία μερίδα νηπιαγωγών δεν αναγνωρίζουν το ρόλο τους σε μια σχέση αλληλεξάρτησης με το ευρύτερο πλαίσιο της εκπαιδευτικής κοινότητας. Μακροσκοπικά, τη στάση αυτή μπορούμε να τη συνδέσουμε με τον τρόπο λειτουργίας του νηπιαγωγείου, τα θεσμικά μέτρα που αφορούν στην οργάνωση της εκπαίδευσης και τις μέχρι σήμερα πρακτικές που έχουν δημιουργήσει μια στάση

απομόνωσης. Ωστόσο, η τάση αυτή, που αποτελεί παράλληλα και χαρακτηριστικό της σύγχρονης κοινωνίας, δεν αποτιμάται αρνητικά από τους εκπαιδευτικούς καθώς το υπάρχον μέχρι σήμερα πλαίσιο εξασφαλίζει κυρίως την αίσθηση της επαγγελματικής αυτονομίας.

Στο μικροεπίπεδο της Π.Α., η έλλειψη επαφής των νηπιαγωγών με τους υπεύθυνους της Π.Α. και γενικότερα με το τμήμα, καθώς δεν προβλέπεται ένα πρωτόκολλο συνεργασίας, δεν δημιουργεί τις απαραίτητες βάσεις για την επικοινωνία. Αντίθετα, σε αρκετές περιπτώσεις, οι σχέσεις βιώνονται ως σχέσεις ιεραρχίας και επιβολής. Στην οπτική αυτή, οι προτάσεις που κατατίθενται, αποτελούν έκφραση δυσαρέσκειας μέσα από σχόλια που αφορούν στο πρόγραμμα και στους εμπλεκόμενους από την πλευρά του πανεπιστημίου, που ωστόσο μπορούν να αποτελέσουν πεδίο αναστοχασμού και στην προοπτική σύγκλισης των πρακτικών.

Συμπεράσματα

Από την έρευνα διαπιστώνεται ότι η θετική στάση για τη συνεργασία, συντελέστηκε με τη συστηματική οργάνωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των φοιτητών και φοιτητριών προς όφελος της εκπαίδευσης των νηπίων. Μήπως είναι η κατάλληλη στιγμή που το πλαίσιο της Π.Α. μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά στο εκπαιδευτικό έργο των σχολείων και αντίστοιχα να εμπλουτιστεί από αυτό; Μήπως ήρθε η ώρα να δημιουργηθούν δίκτυα επικοινωνίας σχολείων με τα πανεπιστήμια της χώρας ώστε να αναπτυχθεί διάλογος και να αξιοποιηθεί η γνώση και των δύο πεδίων. Βέβαια για να είναι επιτυχής η συμβολή του πανεπιστημίου, απαιτείται κατανόηση του πλαισίου και των γνωστικών και συναισθηματικών αναγκών των εκπαιδευτικών (Κακανά & Καπαχτσή, 2011).

Βρισκόμαστε σε μια περίοδο που η συνεργασία της εκπαιδευτικής κοινότητας προς όφελος της κοινωνίας μπορεί να είναι ένας από τους δυναμικούς συντελεστές στην ανάπτυξη που όλοι ελπίζουμε. Χωρίς το νηπιαγωγείο, να συνδέεται άμεσα με την επίτευξη της οικονομικής ευημερίας, μπορεί ωστόσο να αποτελέσει ένα παράδειγμα κοινωνικής και εκπαιδευτικής οργάνωσης.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Ball, D. & Forzani, F. (2009). The Work of Teaching and the Challenge for Teaching Education. *Journal of Teacher Education*, 60(5), 497-511.
- Bakhtin, M. (2003). Speech Genres and other Late Essays. Στο P. Morris (ed.), *The Bakhtin Reader* (σσ. 81-87). London: Arnold.
- Barnes, D. (1976). *From Communication to Curriculum*, Harmondsworth: Penguin.
- Boz, N. & Boz, Y. (2006). Do prospective teachers get enough experience in school placements? *Journal of Education for Teaching*, 32(4), 353-368.
- Caires, S. & Almeida, L.S. (2005). Teaching practice in Initial Teacher Education: Its impact on student teachers' professional skills and development. *Journal of Education for Teaching*, 31(2), 111-120.
- Cochran-Smith, M., Barnatt, J., Friedman, A. & Pine, G. (2009). Inquiry on Inquiry: Practitioner Research and Student's Learning. Ανάκτηση (18-1-2013) http://tne.bc.edu/documents/AERA-Inquiry_000.pdf.
- Hiebert, J. & Morris, A. (2012). Extending Ideas on Improving Teaching. *Journal of Teacher Education*, 63(5), 383-385.
- DuFour, R. (2004). What is a "professional learning community" *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
- Gale, T. & Densmore, K. (2003). *Engaging Teachers: Towards a radical democratic agenda for schooling*. Maidenhead: Open University Press.
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 273-289.
- Johnston, D. (2010). *Losing the joy: student teachers' experiences of problematic relations with host teachers on school placement*. *Teacher Development*, 14(3), 307-320.

- Ptytula, M. (2012). Teacher Metacognition within the Professional Learning Community. *International Education Studies*, 5(4), 112-121.
- Williamson, P. W. (2009). Teaching practice: A cross-professional perspective. *Teachers College Record*, 111(9), 2055-2100.
- Parsons, T. (1951). *The Social System*. Chicago: The Free Press.
- Pollard, A. (2006). *Reflective teaching*. London: British Library.
- Stelmer, S. (2001). An Overview of Content Analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(17), 1-9.
- Stronge, J., Ward, T. & Grand, L. (2011). What Makes Good Teachers Good? A Cross – Case Analysis of the Connection Between Teacher Effectiveness and Student Achievement. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 339- 355.
- Vygotsky, L (1986). *Thought and Language*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Whitty, G. (2006). Teacher professionalism in a new era. Paper presented at the first General Teaching Council for Northern Ireland Annual Lecture, Belfast.
- Wood, E. & Bennett, N. (1999). Changing theories, changing practice: exploring early childhood teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 16, 635-647.
- Zeichner, K. (2012). The turn once again toward practice-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 63(5), 376-382.
- Zeichner, K. (2002). Beyond traditional structures of student teaching. *Teacher Education Quarterly*, 29, 59–64.
- Zohar, A., & Ben David, A. (2009). Paving a clear path in a thick forest: a conceptual analysis of a metacognitive component. *Metacognition and Learning*, 4(3), 177-195.

Ελληνόγλωσση

Βάμβουκας, Μ. Ι. (1991) *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Γρηγοριάδης, Θ. (2011). Καταγραφή και ανάλυση της εμπειρίας νηπιαγωγών από τον πρώτο χρόνο διορισμού τους και ανάγκες επιμόρφωσής τους. Στο Β. Οικονομίδης (επιμ.) *Εκπαίδευση & Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 255-266). Αθήνα: Πεδίο.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2007). *Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών*. Ανάκτηση (6/12/2012)

<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:EL>

Κακανά, Δ.Μ. (2011) *Θεματικές Προσεγγίσεις στην Προσχολική Εκπαίδευση. Δημιουργικές δράσεις ή στερεότυπες επιλογές;*» Πρακτικά του Ευρωπαϊκού Συνεδρίου της OMEP 2011 «*Δημιουργικότητα και μάθηση στην πρωτοσχολική ηλικία*». Ανάκτηση από <http://www.omep.com.cy>

Κακανά, Δ.Μ. & Καπαχτσή, Β. (2011) Ανάπτυξη του αναστοχασμού και της συνεργατικότητας μέσω της συνεργατικής έρευνας δράσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 52, 68-82.

Κακανά, Δ.Μ., Καβαλάρη, Π., Καζέλα, Κ. & Θάνου, Α. (2011). Διερευνώντας τις αντιλήψεις ελληνίδων νηπιαγωγών για τη συν-εργασία με συναδέλφους. Στο Β. Οικονομίδης (επιμ.) *Εκπαίδευση & Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 231-243). Αθήνα: Πεδίο.

Κολτσάκης, Ε. (2007). Διερεύνηση των περιορισμών και των δυνατοτήτων μιας σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών της σχετικά με την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ: μια μελέτη περίπτωσης. *Πρακτικά του 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρίας, Β*, (σσ.53-58).

Κουτσελίνη, Μ. (2011). Συμμετοχική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών. Στο Β. Οικονομίδης (επιμ.) *Εκπαίδευση & Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 140-148). Αθήνα: Πεδίο.

Μπιρμπίλη, Μ. (2008). *Προς μια Παιδαγωγική του διαλόγου. Η σημασία και ο ρόλος των ερωτήσεων στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Οικονομίδης, Β. & Ζαράνης, Ν. (2010). Στο Α. Τζιμογιάννης (επιμ.), Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», τόμος ΙΙ, (σσ. 545-552).

Πηγιάκη, Π. (2001). Ο εκπαιδευτικός της πράξης και η έρευνα δράσης. *Νέα Παιδεία*, 99, 51-68.

Τζάνη, Μ. (2005). *Μεθοδολογία Έρευνας Κοινωνικών Επιστημών. Πανεπιστημιακές Σημειώσεις*. Ανάκτηση (6/12/2012)
<http://benl.primedu.uoa.gr/database1/method.pdf>.

* **Στοιχεία συγγραφέων**

Μαρία Ποιμενίδου, Λέκτορας υπό διορισμό, ΠΤΠΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

email: mpoimenidou@uth.gr

Δόμνα Μίκα Κακανά, Καθηγήτρια, ΠΤΠΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

email: dkakana@uth.gr

**Οπτικές και ρόλοι των συνεργαζόμενων φορέων
στο πρόγραμμα της Πρακτικής Άσκησης**

Ελένη Κομίνια, Σοφία Αυγητίδου^{26},*

Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών,

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Abstract

Perspectives and roles of collaborating participants in the teaching practice programme

Eleni Kominia, Sofia Avgitidou

This is an exploratory study of the value attributed to teaching practice by different participants in a university teaching practice program as well as the different perspectives regarding participants' roles during this teaching practice program. Semi-structured interviews with academics and mentors as well as open-ended questionnaires with pre-service teachers and early childhood teachers involved in the program showed that while all participants believed that teaching practice was an important process for the initial education of pre-service teachers, the reasons for this belief varied. Accordingly, beliefs about participants' role during teaching practice were differentiated. This differentiation is explained according to the participants' priorities, needs and perception of what a good teacher is and therefore how their education should be organized.

²⁶ Η συγγραφή του κειμένου έγινε και από τις δύο συγγραφείς, ενώ η πρώτη ήταν υπεύθυνη και για τη συλλογή των δεδομένων.

Εισαγωγή

Το πρόγραμμα της Πρακτικής Άσκησης έχει ως στόχο τη διαμόρφωση ενός επαγγελματία εκπαιδευτικού, ο οποίος θα είναι σε θέση να προσεγγίζει τη σχολική τάξη ως ένα πεδίο παρατήρησης, έρευνας, δράσης και στοχασμού. Επιπλέον, βασική επιδίωξη των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών είναι η προετοιμασία τους για τη διαμόρφωση ενός ανοιχτού και ευέλικτου μαθησιακού περιβάλλοντος που να διευκολύνει τη συμμετοχή και την αυτονομία των μικρών παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία. Στο πλαίσιο του προγράμματος της Πρακτικής Άσκησης είναι απαραίτητη η συμμετοχή και ταυτόχρονα η καλή συνεργασία όλων των συμμετεχόντων: φοιτητών και φοιτητριών²⁷, αποσπασμένων νηπιαγωγών (μεντόρων), νηπιαγωγών των συνεργαζόμενων νηπιαγωγείων και υπεύθυνων καθηγητριών. Ο κάθε ένας από τους συμμετέχοντες στο πρόγραμμα της Πρακτικής Άσκησης έχει κάποιο ρόλο. Η καλή συνεργασία μεταξύ των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα Πρακτικής Άσκησης προϋποθέτει μία κοινή φιλοσοφία, συστηματικό διάλογο και κοινό αίσθημα ευθύνης για τη συγκρότηση της ταυτότητας του μελλοντικού εκπαιδευτικού. Η παρούσα εργασία διερευνά τις ποικίλες οπτικές των συνεργαζόμενων φορέων για την αξία και το ζητούμενο στο πρόγραμμα της Πρακτικής Άσκησης καθώς επίσης μελετά το ρόλο που κάθε ομάδα συμμετεχόντων θεωρεί ότι έχει στο πρόγραμμα της Πρακτικής Άσκησης, αλλά και τι προσδοκά από τους άλλους συμμετέχοντες στο πρόγραμμα.

Μέσω της συγκεκριμένης έρευνας αναδεικνύονται δύο σημαντικά σημεία. Πρώτον, ακόμα και αν οι συμμετέχοντες συμφωνούν στη σημασία της Πρακτικής Άσκησης για τη συγκρότηση του επαγγελματία εκπαιδευτικού, οι λόγοι που χρησιμοποιούν για να αποδώσουν αξία στην Πρακτική Άσκηση μπορούν, εν τέλει, να τη νοηματοδοτούν με διαφορετικό τρόπο. Δεύτερον, παρόλο που απαιτείται συμφωνία στους ρόλους του κάθε συμμετέχοντα στην Πρακτική Άσκηση για την αποτελεσματική αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η συμφωνία αυτή δεν είναι δεδομένη. Η θεώρηση του ρόλου του κάθε συμμετέχοντα δε συμφωνεί πάντα με τις προσδοκίες που έχουν γι' αυτόν οι άλλοι συμμετέχοντες. Τα αποτελέσματα αυτά

²⁷ Από εδώ και πέρα θα χρησιμοποιείται είτε το θηλυκό είτε το αρσενικό γένος στο κείμενο.

συζητιούνται με στόχο την καλύτερη κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν τη συνεργασία μεταξύ των διαφορετικών συμμετεχόντων στην Πρακτική Άσκηση, με αντίστοιχες προτάσεις για την ενίσχυση της αποτελεσματικής τους συνεργασίας.

Θεωρητική τεκμηρίωση των ρόλων των συνεργαζόμενων φορέων στο πλαίσιο του προγράμματος της Πρακτικής Άσκησης

Στο υποκεφάλαιο αυτό θα υποστηρίξουμε καταρχήν ότι οι ρόλοι των συμμετεχόντων σ' ένα πρόγραμμα Πρακτικής Άσκησης διαφοροποιούνται ανάλογα με το μοντέλο της αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών που υιοθετεί το ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης, θα αναφέρουμε έρευνες που έχουν μελετήσει τους πιθανούς ρόλους των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα της Πρακτικής Άσκησης και τις προσδοκίες των συμμετεχόντων από τους ρόλους των άλλων.

- ***Τα μοντέλα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και οι συνέπειές τους στον καθορισμό των ρόλων των συμμετεχόντων στην Πρακτική Άσκηση***

Το μοντέλο οργάνωσης της Πρακτικής Άσκησης σε αρκετές χώρες προϋποθέτει την «ανάθεση» του φοιτητή σε έναν υπεύθυνο επόπτη και σε έναν πανεπιστημιακό καθηγητή, οι οποίοι απαρτίζουν μια «τριάδα συνεργασίας - εποπτείας» (Gregoriadis & Birbili, 2009). Κατά τους Anderson και Shannon (οπ. αναφ. στο Cain, 2009), εποπτεία είναι μια διαδικασία κατά την οποία ένα πιο έμπειρο άτομο με περισσότερα προσόντα παίζει το ρόλο του προτύπου, διδάσκει και ενθαρρύνει ένα λιγότερο έμπειρο πρόσωπο με σκοπό την προώθηση της επαγγελματικής και προσωπικής του ανάπτυξης. Στις περισσότερες χώρες ο επόπτης είναι ο εκπαιδευτικός της τάξης και όχι ο αποσπασμένος εκπαιδευτικός στο πανεπιστήμιο. Σ' αυτή την περίπτωση, τα σχολεία αναπτύσσουν με το πανεπιστήμιο μία στενή συνεργασία με συχνές συναντήσεις, οδηγίες για τον τρόπο βοήθειας αλλά και αξιολόγησης των φοιτητών. Στη χώρα μας, οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί διαχωρίζονται σ' αυτούς που εργάζονται στις τάξεις και φιλοξενούν τις φοιτήτριες κατά την Πρακτική τους Άσκηση (συνεργαζόμενοι εκπαιδευτικοί) και σ' αυτούς που αποσπώνται στο πανεπιστήμιο για να υποστηρίξουν το σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση του προγράμματος της Πρακτικής Άσκησης (μέντορες).

Ποικίλα μοντέλα έχουν προταθεί για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών υποστηρίζοντας διαφορετικές προσεγγίσεις για τη διαδικασία συγκρότησης της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Τα μοντέλα αυτά έχουν διαφορετικές ονομασίες, όπως το μοντέλο του τεχνίτη (craft model), το μοντέλο της μαθητείας (apprenticeship model), το παραδοσιακό μοντέλο (traditional model), το μοντέλο δεξιοτήτων (competency-based education), το μοντέλο της εφαρμοσμένης επιστήμης (applied science model) και το μοντέλο του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού (reflective model) (Ματσαγγούρας, 1997· Crandall, 2000: 37· Αυγητίδου, 2007· Αντωνίου, 2011). Το μοντέλο του τεχνίτη αποδίδει στον υποψήφιο εκπαιδευτικό το ρόλο του μαθητευόμενου. Η προσπάθεια μίμησης και απόκτησης συγκεκριμένων διδακτικών συμπεριφορών από τους εκπαιδευόμενους αποτελούν βασικά γνωρίσματα αυτού του μοντέλου. Παρόμοια, στο μοντέλο της μαθητείας, η αναμενόμενη δράση του υποψηφίου εκπαιδευτικού είναι να «διδάξει» όπως ο ειδικός (Hascher et al., 2004: 625). Οι φοιτήτριες αναμένεται να μιμηθούν τους εκπαιδευτικούς και να υιοθετήσουν τα μεθοδολογικά και εκπαιδευτικά εργαλεία τους, καθώς δεν νιώθουν ακόμα σίγουρες για τον εαυτό τους και τις ιδέες τους (Gardiner, 1998). Οι φοιτήτριες όμως που αποδέχονται απλώς το έργο των εκπαιδευτικών ή των μεντόρων ως πρότυπο, χωρίς να έχουν καταλάβει αυτό που κάνουν και γιατί το εφαρμόζουν, παρουσιάζουν συχνά την τάση το εκπαιδευτικό τους έργο να είναι επιφανειακό και με ελλείψεις (Cain, 2009: 56).

Το μοντέλο του τεχνίτη χαρακτηρίστηκε συντηρητικό (Stones & Morris, 1972) καθώς προωθεί τη μίμηση και συνεπώς τη συνέχιση παραδοσιακών εκπαιδευτικών πρακτικών, ανεξάρτητα από τις μεταβολές που διαδραματίζονται σε μια δυναμικά εξελισσόμενη κοινωνία. Το μοντέλο του τεχνίτη μοιάζει πολύ με το παραδοσιακό μοντέλο (Penny et al., 1996), το οποίο υποστηρίζει ότι οι φοιτήτριες δέχονται εμπειρίες από ποικίλα περιβάλλοντα: αρχικά το πανεπιστήμιο παρέχει θεωρίες και μεθόδους, ενώ το σχολείο παρέχει την τάξη, το πρόγραμμα και τους μαθητές. Οι φοιτήτριες είναι υπεύθυνες για την ατομική προσπάθεια της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα και τη διάθεσή τους να μάθουν (Penny et. al., 1996: 58). Άρα, στο παραδοσιακό μοντέλο οι ρόλοι είναι διακριτοί: οι υπεύθυνοι καθηγητές αναλαμβάνουν τη διδασκαλία της θεωρίας, οι νηπιαγωγοί της τάξης την πρακτική γνώση και εμπειρία και οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί την προσπάθεια να ανταποκριθούν και στα δύο.

Το μοντέλο δεξιοτήτων ορίζει μία σειρά από διδακτικές δεξιότητες και γνώσεις ως σημαντικές για να τις αποκτήσουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί κατά την Πρακτική τους Άσκηση. Το μοντέλο αυτό έχει δεχτεί κριτική, γιατί αντιμετωπίζει τον εκπαιδευτικό ως τεχνοκράτη και εκτελεστικό φορέα, δίνοντας έμφαση στην τεχνική της διδασκαλίας και όχι στην ανάλυση και ερμηνεία του παιδαγωγικού και εκπαιδευτικού έργου (Ματσαγγούρας, 1997).

Από την άλλη πλευρά, το μοντέλο της εφαρμοσμένης επιστήμης ή αλλιώς το μοντέλο του παιδαγωγικού επιστημονισμού (Αντωνίου, 2011) βασίζεται στα επιτεύγματα της επιστημονικής έρευνας και προωθεί την απόκτηση πρακτικών γνώσεων και δεξιοτήτων μέσα από την εφαρμογή των ευρημάτων της εμπειρικής έρευνας στην πράξη. Στο μοντέλο αυτό οι υπεύθυνοι καθηγητές συσχετίζουν τη θεωρία με την πράξη μέσω της έρευνας, οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί βιώνουν τη χρησιμότητα της έρευνας, την οποία συνήθως θεωρούν ως ένα αυστηρά επιστημονικό χώρο, αποκομμένο από τη σχολική πραγματικότητα και οι φοιτήτριες αναγνωρίζουν τη σχέση θεωρίας, έρευνας και πράξης.

Το μοντέλο του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού επισημαίνει ότι επιτυχημένος επαγγελματίας είναι αυτός που κατέχει όχι μόνο την επιστημονική γνώση και την ικανότητα τεκμηρίωσης του εκπαιδευτικού του έργου αλλά και την ικανότητα να διερευνά την εκπαιδευτική του πρακτική και να στοχάζεται κατά τη διάρκεια και μετά την εκπαιδευτική του δράση (Shön, 1983). Στο μοντέλο του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού είναι φανερό ότι οι διαφορετικές επιστημονικές και προσωπικές θεωρίες του εκπαιδευτικού οδηγούν σε διαφορετικές επιλογές και αποτελέσματα σε σχέση με την εκπαιδευτική πράξη (Ματσαγγούρας, 1997). Στόχος λοιπόν ενός τέτοιου μοντέλου εκπαίδευσης εκπαιδευτικών δεν είναι οι φοιτητές να σχεδιάσουν ένα «καλό» εκπαιδευτικό πρόγραμμα, αλλά να γνωρίζουν γιατί το σχεδίασαν με το συγκεκριμένο τρόπο και ποια επιθυμούσαν να είναι τα αποτελέσματά του, να αμφισβητήσουν τις πρακτικές τους και να προτείνουν εναλλακτικές λύσεις για την βελτίωσή του. Σύμφωνα μ' αυτό το μοντέλο, η εκπαιδευτική πράξη δεν μπορεί να περιοριστεί σε μια σειρά από ατομικούς, τεχνικούς χειρισμούς ή σε ένα σύνολο στρατηγικών (Olson, 1992, όπ. αναφ. στο Penny et al., 1996). Αντιθέτως, η ίδια η εκπαιδευτική πράξη θα πρέπει να θεωρηθεί ως εκπαιδευτική έρευνα παρά ως αντικείμενό της (Elliott, 1989: 83, όπ. αναφ. στο Penny et al., 1996). Οι ρόλοι των υπευθύνων καθηγητριών και μεντόρων σ' αυτό το πλαίσιο, επικεντρώνονται στην

υποστήριξη του στοχασμού των υποψηφίων εκπαιδευτικών, αντλώντας τόσο από διαφορετικά θεωρητικά πλαίσια, όσο και από το πεδίο της παρατήρησης, της ανάλυσης και της ερμηνείας της πράξης.

- ***Διαφοροποίηση των ρόλων των συμμετεχόντων στην Πρακτική Άσκηση***

Ειδικότερα, όσον αφορά στους ρόλους των συμμετεχόντων στην Πρακτική Άσκηση και ξεκινώντας από τους εκπαιδευτικούς της τάξης, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να εμπιστεύονται τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς και να έχουν έναν υποστηρικτικό ρόλο, όταν οι φοιτητές αναλαμβάνουν παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό έργο. Αυτή η κατάσταση μπορεί όμως να αποδειχθεί άβολη και για τις δυο πλευρές: και για τον εκπαιδευτικό που «παραδίδει» την τάξη του αλλά και για το φοιτητή που ενδεχομένως να βρει την ανάληψη παιδαγωγικού και εκπαιδευτικού έργου μια δύσκολη και απαιτητική διαδικασία (Cain, 2009: 54).

Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να έχει επίγνωση των γνώσεων και των δυνατοτήτων των παιδιών της τάξης του, έτσι ώστε να παρέχει στη φοιτήτρια συγκεκριμένες πληροφορίες και συμβουλές για να την διευκολύνει στην οργάνωση και το σχεδιασμό του ημερήσιου προγράμματος (McNamara, 1995: 51-61). Στη βιβλιογραφία όπου ο μέντορας είναι ο εκπαιδευτικός της τάξης, παρουσιάζεται ως ιδανικός αυτός που κάνει τον φοιτητή να νιώθει ευπρόσδεκτος, αποδεκτός και που τον υποστηρίζει κάθε στιγμή (Abell et al., 1995· Maynard, 2000). Η σχέση εκπαιδευτικού της τάξης και φοιτητή περιορίζεται αρκετές φορές στην οργάνωση των καθηκόντων στην τάξη. Για τους εκπαιδευτικούς της τάξης, οι φοιτητές είναι περισσότερο μαθητευόμενοι από όσο οι φοιτητές θεωρούν τους εαυτούς τους (Edwards, 1995).

Οι ρόλοι των μεντόρων καθώς και η σχέση τους με τους φοιτητές έχει μελετηθεί ευρέως. Ο ρόλος του μέντορα μπορεί να διαφοροποιηθεί από ακροατή, οργανωτή, σύμβουλο, αξιολογητή και συνεργάτη. Η σχέση μεταξύ μέντορα και φοιτητή μπορεί να διαφέρει από επαγγελματική, φιλική ως και προσωπική (Peyton Young et al. 2004). Ο ρόλος του μέντορα διαφοροποιείται ανάλογα με το πλαίσιο και τη φιλοσοφία της Πρακτικής Άσκησης. Για παράδειγμα, σε ένα μοντέλο μαθητείας, τεχνίτη ή δεξιοτήτων, ο μέντορας έχει κυρίως την ευθύνη και τον έλεγχο της υποστήριξης των υποψηφίων εκπαιδευτικών στην ανάληψη παιδαγωγικού και εκπαιδευτικού έργου (Williams & Soares, 2000). Κατά τους Gay & Stephenson

(1998: 49) ο μέντορας είναι ο επιβλέπων της πρακτικής και αξιολογεί τις ικανότητες των φοιτητών. Παράλληλα είναι υποστηρικτής, ενθαρρυντικός, πρότυπο για τους φοιτητές και πάροχος ανατροφοδότησης. Σ' αυτό το πλαίσιο, η καλή προετοιμασία των υποψηφίων εκπαιδευτικών φαίνεται να εξαρτάται από την επίβλεψη και την ενθάρρυνση που παρέχουν οι μέντορες στους φοιτητές (Varney, 2009: 45). Οι μέντορες αναμένεται να βοηθήσουν τους εκπαιδευόμενους να ανακαλύψουν το δικό τους στυλ μάθησης και να οδηγηθούν σε ένα καλύτερο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. Η Maynard (2000) εξηγεί μία σειρά από προϋποθέσεις για την ανάληψη από το μέντορα ενός αποτελεσματικού ρόλου: από επαγγελματική άποψη χρειάζεται οι μέντορες να κάνουν γνωστές και ξεκάθαρες στους φοιτητές τις απαιτήσεις τους από την αρχή, να ξέρουν δηλαδή οι φοιτητές τι ακριβώς θα πρέπει να κάνουν και πώς να συμπεριφερθούν στην τάξη. Η ανατροφοδότηση δεν πρέπει να είναι επικριτική αλλά εποικοδομητική, ώστε να μη προκαλεί στους φοιτητές ανασφάλεια και να συνεχίζουν να βασίζονται στις δυνάμεις τους. Τέλος, ο μέντορας χρειάζεται να μην περιορίζει τους φοιτητές, αλλά να αφήνει περιθώρια να αναδείξουν το προσωπικό τους διδακτικό στυλ. Από την άλλη, στο μοντέλο του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού στην Πρακτική Άσκηση, ο ρόλος του μέντορα διαφοροποιείται. Από το ρόλο του προτύπου και του ελεγκτή των υποψηφίων εκπαιδευτικών, η έμφαση δίνεται στο ρόλο του συνεργάτη και του συνομιλητή τους. Ο στόχος είναι τότε η ενίσχυση της διερευνητικής στάσης των υποψηφίων εκπαιδευτικών στο θέμα της συσχέτισης θεωρίας και πράξης και της αμφισβήτησης των προσωπικών θεωριών και των παγιωμένων εκπαιδευτικών πρακτικών (βλέπε Ανδρούσου & Τσάφος, παρόν τόμος).

Σύμφωνα με την έρευνα της Edwards (1998), οι ίδιοι οι μέντορες θεωρούν πως υποστηρίζουν και νοιάζονται για τους φοιτητές, όταν τους βοηθούν να διευθετήσουν τις δυσκολίες στο σχολείο και στην τάξη. Ο κυριότερος ρόλος, κατά τους ίδιους, είναι να παρέχουν τη δυνατότητα μάθησης στους φοιτητές μέσω της διαδικασίας «δοκιμής και λάθους». Επίσης, θεωρούν ότι είναι σημαντικό να παρέχουν τις κατάλληλες συμβουλές ανάλογα με την κατάσταση καθώς και τη χρήση ανάλογων πηγών (Gregoriadis & Birbili, 2009). Τέλος, οι μέντορες θεωρούν ότι στο πλαίσιο του ρόλου τους, θα πρέπει να ενθαρρύνουν τους φοιτητές να αναζητούν τρόπους βελτίωσης της διδασκαλίας τους χωρίς να είναι αυταρχικοί, αλλά όντας συμπονετικοί, δείχνοντας κατανόηση και ανεκτικότητα. Ακόμη, θεωρούν σημαντικό να είναι προσεγγίσιμοι, υπομονετικοί και να παραδέχονται τα λάθη τους (Penny et al.,

1996). Παρ' όλ' αυτά, υπάρχουν και κάποιες δυσκολίες που συναντούν οι μέντορες στο ρόλο τους και συνδέονται με την ελλιπή ενημέρωση, την ασάφεια του ρόλου τους αλλά και την ανάγκη αναγνώρισης της προσφοράς τους (Gregoriadis & Birbili, 2009). Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι ο ρόλος του μέντορα, σύμφωνα με την άποψη των ιδίων, είναι περισσότερο βοηθητικός και υποστηρικτικός στην προετοιμασία των φοιτητών και λιγότερο θεωρητικός και αξιολογητικός.

Η Πρακτική Άσκηση είναι συνυφασμένη με τα συναισθήματα των υποψηφίων εκπαιδευτικών, αν και τα συναισθήματα αυτά δε γίνονται πάντα γνωστά (Cain, 2009: 53-66). Οι φοιτητές συχνά νιώθουν εκτεθειμένοι και ευάλωτοι ειδικά στην αρχή της πρακτικής τους εμπειρίας (Elliott, 1995). Η ικανότητα να παρέχεται συναισθηματική υποστήριξη όταν χρειάζεται, θεωρείται από τους φοιτητές χαρακτηριστικό του καλού μέντορα (Cain, 2009: 55), όπως επίσης και η απροθυμία των μεντόρων να πληγώσουν τα συναισθήματα των φοιτητών και να τους καθησυχάσουν σε περιόδους έντασης (Maynard, 2001). Γενικότερα, οι έρευνες (Penny et al., 1996· Reid & Jones, 1997: 268) δείχνουν ότι οι προσδοκίες των φοιτητών από τους μέντορες αναφέρονται από τη μία, στην υποστήριξη της αυτόνομης δράσης τους και από την άλλη, στις σαφείς οδηγίες και στην καθοδήγηση. Οι προσδοκίες αυτές, αν και φαίνεται να αντιφάσκουν μεταξύ τους, εξηγούνται από την ανάγκη των φοιτητών να ανταποκριθούν επιτυχώς σε οργανωτικού τύπου ζητήματα (διαχείριση της πειθαρχίας, οργάνωση της τάξης) παρά σε θεωρητικές και ιδεολογικές αναζητήσεις. Από την άλλη, ο καλός φοιτητής όπως υποστηρίζουν οι μέντορες, χρειάζεται να παρουσιάζει καλή οργάνωση, να είναι ευέλικτος και να φέρεται καλά στα παιδιά της τάξης, θεωρώντας ότι και οι ίδιοι οι μέντορες επηρεάζουν την ανάπτυξη μιας τέτοιας συμπεριφοράς (Stanulis & Floden, 2009). Τέλος, οι μέντορες κατακρίνουν την ανικανότητα ορισμένων φοιτητών να δεχτούν συμβουλές και κάνουν λόγο για τη δυσκολία των φοιτητών να αντιληφθούν ένα αρνητικό σχόλιο ως αφορμή για θετική ανατροφοδότηση.

Όσον αφορά στη διάκριση των ρόλων μέντορα και υπεύθυνου καθηγητή στα πλαίσια της συνεργασίας τους με τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς, έχει υποστηριχτεί ότι ο μέντορας γνωρίζει τον φοιτητή καλύτερα από ότι ο υπεύθυνος καθηγητής, λόγω της στενότερης συνεργασίας μαζί του (Stanulis & Floden, 2009). Κατά τους Reid & Jones (1997), ο μέντορας έχει την αποκλειστική ευθύνη για τους φοιτητές, και όχι ο υπεύθυνος καθηγητής. Ο μέντορας θεωρείται ότι παρέχει την κύρια υποστήριξη στο φοιτητή καθώς έχει προσωπική ανάμειξη, ενώ ο υπεύθυνος καθηγητής είναι

υπεύθυνος περισσότερο για τα θεωρητικά και οργανωτικά θέματα που αφορούν στο πρόγραμμα. Επίσης, το γεγονός ότι οι φοιτητές αντιμετωπίζουν την ανάληψη του εκπαιδευτικού έργου κατά την Πρακτική τους Άσκηση ως μία πρακτική, εμπειρική δραστηριότητα, τούς φέρνει πιο κοντά στις απόψεις των μεντόρων για το τι χρειάζεται να μάθει κάποιος για να γίνει εκπαιδευτικός, παρά σε αυτές των υπεύθυνων καθηγητών, που δίνουν έμφαση στη θεωρητική και ερευνητική διάσταση του επαγγέλματος.

Σε σχετική έρευνα, οι υπεύθυνοι καθηγητές ανέφεραν ότι τα σχέδια μαθήματος επηρεάστηκαν από τους μέντορες, παρά από τις θεωρητικές και μεθοδολογικές οδηγίες που είχαν δώσει οι ίδιοι (McNamara, 1995: 52). Στην ίδια έρευνα, οι ίδιοι οι υπεύθυνοι καθηγητές πίστευαν ότι είχαν μερική επιρροή στις συζητήσεις με τους φοιτητές σχετικά με τις λεπτομέρειες και τους τρόπους με τους οποίους θα οργάνωναν το εκπαιδευτικό τους έργο. Το περιεχόμενο ήταν καθορισμένο από τους μέντορες και ελάχιστη επιρροή ασκούσαν στο πώς θα το οργάνωναν οι φοιτητές στην τάξη. Κατά τους μέντορες, ευθύνη δική τους αλλά και του σχολείου ήταν ο καθορισμός κυρίως του τι θα διδάσκονταν και λιγότερο του πώς. Τέλος, ένας από τους ρόλους του υπεύθυνου καθηγητή είναι και η ανατροφοδότηση και αξιολόγηση των φοιτητριών. Αναμένεται ότι οι φοιτήτριες θα βοηθηθούν στην τρέχουσα και τη μελλοντική τους πορεία λαμβάνοντας την ανάλογη ανατροφοδότηση από τις υπεύθυνες καθηγήτριες (Tillema, 2009).

Συνοψίζοντας τους ρόλους των συμμετεχόντων όπως αυτοί έχουν ερευνηθεί στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης, διαπιστώσαμε ότι, από τη μια, υπάρχει μία σαφής διάκριση των ρόλων αυτών και, από την άλλη, υπάρχουν σαφείς προσδοκίες του κάθε συμμετέχοντα για τον ρόλο του άλλου. Έτσι, ο υπεύθυνος καθηγητής φαίνεται να προβάλλεται ως ο κύριος υπεύθυνος για τη θεωρητική και την ερευνητική συγκρότηση των υποψηφίων εκπαιδευτικών αλλά και για την αξιολόγηση των φοιτητών. Ο μέντορας προβάλλεται ως υπεύθυνος για την πρακτική καθοδήγηση, την ανατροφοδότηση των υποψηφίων εκπαιδευτικών και παράλληλα το βασικό πρόσωπο που τους υποστηρίζει και τους ενθαρρύνει, λόγω της συχνότερης επαφής μαζί τους. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας έχει δείξει ότι όλοι οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα της Πρακτικής Άσκησης παραδέχονται ότι οι μέντορες ασκούν καθοριστική επιρροή στον καθορισμό του περιεχομένου και της εκπαιδευτικής διαδικασίας που θα υιοθετήσουν οι φοιτητές. Τέλος, οι φοιτήτριες θεωρούν σημαντικό να γίνονται

ευπρόσδεκτες από τους εκπαιδευτικούς των τάξεων και να ενημερώνονται από αυτούς για τις συνθήκες της τάξης. Παράλληλα, αναμένουν από τους μέντορές τους ψυχολογική και πρακτική υποστήριξη στο έργο που θα αναλάβουν στην τάξη.

Ο σκοπός, το πλαίσιο, τα ερευνητικά ερωτήματα και οι υποθέσεις της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα της Πρακτικής Άσκησης σχετικά με την αξία του προγράμματος και τους ρόλους των συμμετεχόντων σ' αυτό. Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκαν τόσο οι απόψεις τους για τη σημασία της Πρακτικής Άσκησης, όσο και οι ορισμοί του κάθε συμμετέχοντα για το ρόλο του και το ρόλο των άλλων. Τέλος, εξετάστηκε αν συμφωνεί ο αυτοπροσδιορισμός του ρόλου του κάθε συμμετέχοντα με τις προσδοκίες των άλλων συμμετεχόντων.

Στη συγκεκριμένη μελέτη, η Πρακτική Άσκηση οργανώθηκε σύμφωνα με το μοντέλο του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού (Αυγητίδου, 2007). Οι μέντορες εκπαιδεύτηκαν με σαφείς οδηγίες για το πώς να υποστηρίξουν τη διαδικασία σχεδιασμού των φοιτητριών αλλά και τον στοχασμό τους, υιοθετώντας τη λογική της εκμαίευσης του τρόπου σκέψης των υποψηφίων εκπαιδευτικών και της συσχέτισής του με τις εκπαιδευτικές τους επιλογές. Οι νηπιαγωγοί των τάξεων επίσης ενημερώθηκαν για τον τρόπο οργάνωσης της Πρακτικής Άσκησης και για τις προσδοκίες μας από τις φοιτήτριες. Συζητήσαμε επίσης τη δική τους συμβολή στην υποστήριξη των φοιτητριών κατά την Πρακτική Άσκηση που συμπεριελάμβανε πληροφορίες για την τάξη, παροχή υλικού, συζητήσεις μαζί τους και ενθάρρυνση.

Στο πλαίσιο αυτό τα ερωτήματα της έρευνας ήταν:

α. σε σχέση με τη σημασία της Πρακτικής Άσκησης:

- Ποια είναι η σημασία του προγράμματος της Πρακτικής Άσκησης σύμφωνα με κάθε ομάδα συμμετεχόντων;
- Αποδίδουν όλοι την ίδια σημασία στο πρόγραμμα της Πρακτικής Άσκησης και για τους ίδιους λόγους;

β. σε σχέση με τους ρόλους των συμμετεχόντων:

- Πώς ορίζει καθένας από τους συμμετέχοντες στο πρόγραμμα της Πρακτικής Άσκησης το ρόλο του;
- Πώς ορίζει τους άλλους ρόλους; Συμφωνεί ο αυτο-προσδιορισμός με τον έτερο-προσδιορισμό του ρόλου ως προς τις αρμοδιότητες και τις απαιτήσεις;

Οι υποθέσεις που προκύπτουν από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας είναι:

α. Το πρόγραμμα της Πρακτικής Άσκησης θεωρείται σημαντικό αποδίδοντας, όμως η κάθε ομάδα συμμετεχόντων διαφορετικό νόημα στη σημασία του.

β. Οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα είναι σε θέση να ορίσουν το ρόλο τους και το ρόλο των άλλων στο πρόγραμμα της Πρακτικής Άσκησης. Σε κάποια σημεία ταυτίζεται ο αυτοπροσδιορισμός με την ερμηνεία που δίνουν οι άλλοι συμμετέχοντες, ενώ σ' άλλα σημεία οι προσδοκίες και οι απαιτήσεις είναι διαφορετικές.

Μεθοδολογία της έρευνας

➤ Μελέτη περίπτωσης

Επιλέξαμε να μελετήσουμε σε βάθος την οργάνωση και διεξαγωγή του προγράμματος της Πρακτικής Άσκησης στο Π.Τ. Νηπιαγωγών Φλώρινας ως μελέτη περίπτωσης (Robson, 2007: 213). Μιας και στόχος μας δεν ήταν να γενικεύσουμε αλλά να κατανοήσουμε τη σημασία και τη λειτουργία των ρόλων των συμμετεχόντων στο συγκεκριμένο πλαίσιο, η μελέτη περίπτωσης στη συγκεκριμένη έρευνα αφορά στο πρόγραμμα της Πρακτικής Άσκησης, όπως αυτό υλοποιήθηκε στο τελευταίο εξάμηνο σπουδών. Στο εξάμηνο αυτό, οι φοιτήτριες αναλαμβάνουν σε ζευγάρια παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό έργο για 4 εβδομάδες.

➤ Δείγμα

Στην παρούσα έρευνα εφαρμόστηκε η απλή τυχαία δειγματοληψία (Robson, 2007). Το δείγμα αποτέλεσαν οι 35 συμμετέχοντες στο πρόγραμμα της Πρακτικής Άσκησης εκφράζοντας τις απόψεις τους για τη σημασία της Πρακτικής Άσκησης και για το ρόλο των συμμετεχόντων σ' αυτό. Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα αποτέλεσαν οι δύο

υπεύθυνες καθηγήτριες (ΥΚ) που είχαν αναλάβει το μάθημα της Πρακτικής Άσκησης στην προκειμένη φάση στο Τμήμα Νηπιαγωγών του Π.Δ.Μ., οι δύο αποσπασμένες νηπιαγωγοί (μέντορες) που συνεργάστηκαν με τις φοιτήτριες και τους φοιτητές κατά την Πρακτική τους Άσκηση, οι 21 φοιτήτριες και φοιτητές (7/15 από τους φοιτητές που συνεργάζονταν με τη μια υπεύθυνη καθηγήτρια και 14/15 από όσους συνεργάζονταν με τη δεύτερη) και οι 10 νηπιαγωγοί των συνεργαζόμενων νηπιαγωγείων (από τα 21 ερωτηματολόγια που μοιράστηκαν, επεστράφησαν τα 10).

➤ *Η ημι-δομημένη συνέντευξη ως εργαλείο της έρευνας*

Το μέσο συλλογής δεδομένων ήταν στις δυο πρώτες περιπτώσεις (ΥΚ και μέντορες) η ημι-δομημένη συνέντευξη και στις υπόλοιπες (νηπιαγωγοί και φοιτητές) το ερωτηματολόγιο με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις.

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης των υπεύθυνων καθηγητριών στόχευαν στην κατανόηση των επιλογών τους και της φιλοσοφίας τους σε ό,τι αφορά τον τρόπο οργάνωσης του προγράμματος της Πρακτικής Άσκησης. Ρωτήθηκαν δηλαδή, πώς οργανώνεται το πρόγραμμα της Πρακτικής Άσκησης, γιατί οργανώνεται μ' αυτόν τον τρόπο και σε ποιο γενικότερο πλαίσιο-μοντέλο εκπαίδευσης εντάσσεται. Στη συνέχεια, το περιεχόμενο των ερωτήσεων προς τις μέντορες ήταν παρόμοιο και αφορούσε στην αξία του προγράμματος της Πρακτικής Άσκησης και τη χρησιμότητά του για τους συμμετέχοντες. Τέλος, οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα περιέγραφαν αρχικά το δικό τους ρόλο στη συνέντευξη και έπειτα το ρόλο των άλλων συμμετεχόντων και τη θέση που παίρνουν απέναντι σ' αυτόν, δηλαδή αν συμφωνούσαν μ' αυτό το ρόλο ή αν θα ήθελαν να είναι διαφορετικός.

Το κλίμα της συνέντευξης ήταν φιλικό, με καλή διάθεση και από τις δυο πλευρές δίνοντας τη δυνατότητα στις ερωτηθείσες να αναπτύξουν τις απόψεις τους. Οι ατομικές συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στο χώρο του πανεπιστημίου. Η κάθε συνέντευξη, η οποία μαγνητοφωνούνταν, διήρκεσε περίπου μιάμιση ώρα και πραγματοποιήθηκε στο τέλος της ακαδημαϊκής χρονιάς προκειμένου οι συμμετέχοντες να έχουν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τον τρόπο εκπόνησης του προγράμματος Πρακτικής Άσκησης και το ρόλο τους σ' αυτό.

➤ ***Το ερωτηματολόγιο ως εργαλείο της έρευνας***

Το ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε ως εργαλείο έρευνας, κυρίως λόγω έλλειψης χρόνου από την πλευρά των νηπιαγωγών και των φοιτητριών να λάβουν μέρος σε συνεντεύξεις. Για να εξασφαλίσουμε τη δυνατότητα που έχουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα να διαμορφώσουν με τις απαντήσεις τους τα αποτελέσματα της έρευνας, χρησιμοποιήσαμε μόνο ανοικτές ερωτήσεις. Τα ερωτηματολόγια δοκιμάστηκαν πρώτα πιλοτικά σε μικρό αριθμό συμμετεχόντων και δόθηκαν στο δείγμα με ελάχιστες διορθώσεις. Τα ερωτηματολόγια, που για τις φοιτήτριες αποτελούνταν από 37 ανοικτές ερωτήσεις και για τις νηπιαγωγούς από 27, μοιράστηκαν στις φοιτήτριες τους μήνες Μάιο και Ιούνιο 2009 και στις νηπιαγωγούς τους μήνες Ιούνιο και Σεπτέμβριο 2009.

➤ ***Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων***

Προκειμένου να απαντηθούν τα ερωτήματα και να ελεγχθούν οι υποθέσεις που διατυπώθηκαν, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων, όπως την περιγράφουν οι Miles και Huberman (1994): σύμφωνα με τους οποίους, η διαχείριση των δεδομένων περιλαμβάνει τη συστηματική και συνεπή διαδικασία της συλλογής, αποθήκευσης και ανάκτησης του ποιοτικού υλικού. Ορισμένοι βασικοί τύποι ανάλυσης που επιστρατεύτηκαν είναι η τυπολογική ανάλυση και η ταξινομική ανάλυση (Ιωσηφίδης, 2003). Χρησιμοποιήθηκε επίσης η μέτρηση και ποσοτικοποίηση των δεδομένων. Βέβαια, στην ποιοτική έρευνα η μέτρηση και η ποσοτικοποίηση δεν είναι ο πρώτος στόχος, αλλά βοηθά στη διεξαγωγή ορισμένων συμπερασμάτων. Στην εργασία μας, τα ποσοστά που παρουσιάζουμε σε κάθε πίνακα έχουν στόχο να δείξουν τις επικρατέστερες τάσεις στις απόψεις των συμμετεχόντων. Ακόμη, αναζητήσαμε πιθανές αντιθέσεις στις απόψεις των πληροφορητών στην ίδια ομάδα συμμετεχόντων αλλά και μεταξύ των διαφορετικών ομάδων και εντοπίσαμε τις αιτίες αυτών των διαφορών. Χρησιμοποιήσαμε, τέλος, τόσο πίνακες όσο και διαγράμματα για την αναπαράσταση των διαφορετικών οπτικών. Το άθροισμα των ποσοστών σε κάθε ερώτηση υπερβαίνει το 100%, γιατί η απάντηση ενός πληροφορητή μπορεί να έδινε πληροφορίες που κωδικοποιήθηκαν σε παραπάνω από μία κατηγορίες. Έτσι, μόνο μέρος της ανάλυσης των πιο βασικών δεδομένων παρουσιάζεται στο κείμενο για ευνόητους λόγους.

Αποτελέσματα της έρευνας

Τα αποτελέσματα της έρευνας θα επικεντρωθούν στα δύο βασικά ερευνητικά ερωτήματα, αν αποδίδουν δηλαδή όλοι οι συμμετέχοντες την ίδια αξία και για τους ίδιους λόγους στην Πρακτική Άσκηση και αν υπάρχει συμφωνία στον αυτο-προσδιορισμό και ετεροπροσδιορισμό των ρόλων μεταξύ των συμμετεχόντων στην Πρακτική Άσκηση.

Σχετικά με το πρώτο ερώτημα, όλοι οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα της Πρακτικής Άσκησης αναγνώρισαν τη σημασία και την αξία του προγράμματος, προσδίδοντας βέβαια διαφορετικούς χαρακτηρισμούς. Έτσι το 66% των φοιτητών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, χαρακτήρισαν *σημαντικό* το πρόγραμμα και το 14% *πολύ σημαντικό*. *Πολύ σημαντικό* το χαρακτήρισαν επίσης οι μέντορες (100%), οι νηπιαγωγοί των τάξεων (70%) καθώς και οι υπεύθυνες καθηγήτριες (50%). *Εξαιρετικά σημαντικό* χαρακτηρίστηκε το πρόγραμμα από το 10% των φοιτητών και ως το *πιο αξιόλογο κομμάτι των σπουδών* τους από ένα άλλο 10%. Είναι εμφανής λοιπόν η κλιμάκωση όσον αφορά στους χαρακτηρισμούς των συμμετεχόντων για το πρόγραμμα της πρακτικής, με την πλειοψηφία των συμμετεχόντων να το θεωρεί πολύ σημαντικό για την εκπαίδευση των υποψηφίων εκπαιδευτικών.

Πίνακας 1: Ο βαθμός σημασίας της Πρακτικής Άσκησης.

	Εντελώς απαραίτητο	Σημαντικό	Πολύ σημαντικό	Πάρα πολύ σημαντικό	Εξαιρετικά Σημαντικό	Το πιο αξιόλογο κομμάτι σπουδών
		66%	14%		10%	10%
			100%			
	10%		70%			
			50%	50%		

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η αιτιολόγηση που προβάλλει κάθε ομάδα για τη σημασία του προγράμματος. Στην ερώτηση «*Γιατί θεωρείτε σημαντικό το πρόγραμμα Πρακτικής Άσκησης για την εκπαίδευση των υποψηφίων εκπαιδευτικών;*», υπήρχε αναφορά όλων των συμμετεχόντων στο γεγονός ότι η Πρακτική Άσκηση συσχετίζει τη θεωρία με την πράξη. Παρά την κοινή αναγνώριση αυτού του στοιχείου, κάθε ομάδα συμμετεχόντων έδωσε έμφαση σ' ένα άλλο στοιχείο που ήταν σημαντικό στη συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας των υποψηφίων εκπαιδευτικών. Οι υπεύθυνες καθηγήτριες τόνισαν ότι ζητούμενο στην Πρακτική Άσκηση είναι η συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας των υποψηφίων εκπαιδευτικών μέσω της απόκτησης ερευνητικής και κριτικής στάσης. Οι φοιτητές τόνισαν το ρόλο της πρακτικής εμπειρίας και παρομοίως οι μέντορες την εξοικείωση με την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική. Τέλος, οι νηπιαγωγοί των τάξεων πίστευαν ότι οι φοιτητές θα συγκροτήσουν την επαγγελματική τους ταυτότητα μέσω της υπευθυνότητας και των δεξιοτήτων που θα αποκτήσουν επιτόπου στο πεδίο της τάξης. Αναφέρουμε ενδεικτικά παραδείγματα από τις συνεντεύξεις και τις απαντήσεις στις ανοικτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

«...Δηλαδή η νηπιαγωγός (φοιτήτρια) είναι ερευνητής. Θα πρέπει να ξέρει να συλλέγει δεδομένα μέσω των παιδιών, μέσω των γονιών, να μπορεί να τα αξιολογεί, να τα ερμηνεύει, [...]. Γιατί δίνω πάρα πολύ μεγάλη έμφαση στο πως τελικά ένας φοιτητής θα έχει τη δυνατότητα να ερμηνεύει, να παρατηρεί, να επιλέγει και να αποφασίζει. Να μπορεί να συγκρίνει [...]» (Υπεύθυνη Καθηγήτρια 1).

«...πέρα από τα θεωρητικά μαθήματα που κάνανε όλα αυτά τα χρόνια, αυτό που καλούνται τώρα να κάνουν είναι αυτό, να δούνε δηλαδή το αναλυτικό πρόγραμμα, να δούνε πώς θα δουλέψουν, ποια είναι η διδακτική μεθοδολογία που πρέπει να ακολουθήσουν [...]. Επειδή τους είναι λίγο δύσκολο να μαζέψουν ό,τι έκαναν όλα αυτά τα χρόνια, χρησιμοποιώντας το αναλυτικό και το τρέχον αναλυτικό, θα μπορέσουν να οργανώσουν τη δουλειά τους με τον τρόπο που γίνεται σήμερα στα νηπιαγωγεία» (Μέντορας 2).

«...θεωρώ σημαντικό το πρόγραμμα γιατί είδα και εκ των υστέρων ότι με βοήθησε πολύ να καταλάβω αρκετά πράγματα για τη συμπεριφορά των παιδιών και πώς πρέπει να συμπεριφέρομαι και εγώ σ' αυτά» (Φ.5).

«Είναι σημαντικό γιατί παίρνουμε εμπειρίες που θα μας βοηθήσουν στη σταδιοδρομία μας ως εκπαιδευτικοί» (Φ.11).

«Πιστεύω ότι είναι ένα από τα βασικότερα κομμάτια των σπουδών τους, καθώς η πρακτική άσκηση φέρνει τις φοιτήτριες σε άμεση επαφή με το περιβάλλον (φυσικό & υλικό) που θα εργαστούν αργότερα» (N.10).

Παρατηρούμε λοιπόν ότι το σύνολο θεωρία - έρευνα - πράξη - κριτικός στοχασμός που οι υπεύθυνες καθηγήτριες θεωρούν ως σημαντικό να αναπτυχθεί στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης δεν αναγνωρίζεται απαραίτητα από τους άλλους συμμετέχοντες, γιατί δίνουν περισσότερο έμφαση στην πράξη και την πρακτική γνώση. Η αντίληψη των συμμετεχόντων για την αξία της Πρακτικής Άσκησης αλλά και για τους λόγους που αυτή είναι σημαντική έχει σχέση με το πώς όλοι οι συμμετέχοντες ορίζουν τους ρόλους τους και ποια είναι η θέση τους στο πρόγραμμα. Οι φοιτητές βλέπουν ως κύριο ρόλο τους την εκτέλεση των υποχρεώσεων – καθηκόντων, όπως τις αντιλαμβάνονται οι ίδιοι ότι ορίζει το τμήμα στα πλαίσια του προγράμματος Πρακτικής Άσκησης (σωστή προετοιμασία, συνέπεια, επικοινωνία με τα νήπια, σχεδιασμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων κ.λπ.). Ζητούμενο γι' αυτούς είναι η επιβίωση στην τάξη και η ικανότητά τους να ανταποκριθούν στις υποχρεώσεις του προγράμματος. Οι φοιτήτριες είναι δηλαδή προσανατολισμένες στο παρόν και στην ανταπόκρισή τους στις απαιτήσεις του προγράμματος όπως τις κατανοούν και γι' αυτό τονίζουν την πρακτική εμπειρία ως σημαντική.

Για τις υπεύθυνες καθηγήτριες, σκοπός του προγράμματος είναι η διαμόρφωση ενός επαγγελματία εκπαιδευτικού, που ν' αναγνωρίζει τη σχολική τάξη ως πεδίο παρατήρησης και έρευνας. Με τη συστηματική παρατήρηση πιστεύουν ότι αποφεύγεται και η δυσκολία να εξηγήσουν οι φοιτητές κατόπιν τι δεν πήγε καλά κατά την οργανωμένη δραστηριότητά τους (McNamara, 1995). Η προσπάθεια ερμηνείας των παρατηρήσεων ήταν και ο λόγος που επιλέχθηκε η ανάληψη παιδαγωγικού και εκπαιδευτικού έργου στην τάξη ανά ζευγάρι, ώστε να θέτουν μαζί στόχους, να παρατηρούν και στη συνέχεια μαζί να ερμηνεύουν αυτό που παρατηρούν και να

κάνουν προτάσεις για τη βελτίωσή του. Οι υπεύθυνες καθηγήτριες είναι δηλαδή προσανατολισμένες τόσο στο παρόν όσο και στο μέλλον και βασίζονται στην ακαδημαϊκή τους ιδιότητα για να αποδεσμευτούν από έναν πρακτικισμό και να τονίσουν τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και την ερμηνευτική-κριτική στάση ως βασικά χαρακτηριστικά εκπαίδευσης ενός εκπαιδευτικού. Τέλος, οι μέντορες και οι νηπιαγωγοί των τάξεων εστιάζουν στην πρακτική εμπειρία, η οποία σταδιακά αναμένεται να δημιουργήσει ευκαιρίες για την ανάπτυξη νέων γνώσεων, δεξιοτήτων και υπευθυνότητας. Οι νηπιαγωγοί της τάξης, παράλληλα με τα οφέλη των φοιτητών από τη συμμετοχή τους στην Πρακτική Άσκηση αναφέρονται και στις δυσκολίες που τους προκαλεί το πρόγραμμα της πρακτικής, καθώς ανατρέπει τις σχεδιασμένες δραστηριότητές τους και μεταβάλλει τη συμπεριφορά των νηπίων, λόγω της συχνής εναλλαγής προσώπων αλλά και της ειδικής μεταχείρισής τους από κάποιους φοιτητές.

Η διαφοροποίηση των οπτικών των συμμετεχόντων για τους ρόλους τους γίνεται ορισμένες φορές φανερή στις απαντήσεις που έδωσαν όλοι σχετικά με α) το ποιος έχει την κύρια ευθύνη της Πρακτικής Άσκησης, β) ποιες είναι οι σχέσεις των φοιτητριών με τους διαφορετικούς συμμετέχοντες και γ) το πως βλέπουν τους ρόλους του κάθε συμμετέχοντα στην αποτελεσματική οργάνωση της Πρακτικής Άσκησης. Ευρύτερα, ως προς την αντίληψη του ρόλου έχει ενδιαφέρον το τι απαντούν στην ερώτηση «ποιος νομίζετε ότι έχει την κυριότερη ευθύνη για το πρόγραμμα της Πρακτικής Άσκησης και γιατί;».

Πίνακας 2: Η απόδοση κύριας ευθύνης του προγράμματος Πρακτικής Άσκησης από τους συμμετέχοντες στην έρευνα.

Απαντήσεις Ερωτηθέντες	ΥΠΕΥΘ. ΚΑΘΗΓΗΤ.	ΜΕΝΤΟΡΑΣ	ΦΟΙΤΗΤΗΣ	ΝΗΠΙΑΓ.	ΟΛΟΙ
Νηπιαγωγοί	70%	10%	40%		10%
Φοιτητές	38%	14%	33%	5%	10%

Μέντορες	50%				50%
Υπεύθυνες Καθηγήτριες	100%				50%

Όπως φαίνεται και από τον πίνακα 2, στις απαντήσεις των νηπιαγωγών είναι απούσα η απόδοση ευθύνης στις ίδιες για το πρόγραμμα της Πρακτικής Άσκησης. Οι λόγοι που οι νηπιαγωγοί θεωρούν κύριο υπεύθυνο του συγκεκριμένου προγράμματος την υπεύθυνη καθηγήτρια, είναι γιατί αυτή οργανώνει και δίνει τις κατευθυντήριες γραμμές του προγράμματος παίζοντας ένα σπουδαίο ρόλο για τους φοιτητές. Ένας πιθανός λόγος που οι νηπιαγωγοί δεν θεωρούν τον εαυτό τους υπεύθυνο στο πρόγραμμα της Πρακτικής Άσκησης, είναι επειδή οι ίδιες δε συμμετέχουν στην οργάνωσή του.

Εκτός από το 38% των φοιτητών που αναφέρουν ως υπεύθυνο της Πρακτικής Άσκησης την υπεύθυνη καθηγήτρια λόγω του ότι είναι το πρόσωπο που οργανώνει το όλο πρόγραμμα, το 33% ανέφερε τον εαυτό του ως κύριο υπεύθυνο λόγω της καθημερινής επαφής με τα νήπια της τάξης. Για παράδειγμα, μία φοιτήτρια απάντησε «Εγώ, γιατί εγώ έρχομαι σε καθημερινή επαφή με τα παιδιά» (φοιτήτρια 12) και μία άλλη «Εγώ, γιατί ήμουν αυτή που δίδασκα» (φοιτήτρια 20). Συνεπώς, βλέπουμε ότι το 1/3 των φοιτητριών έχουν ανεπτυγμένο το αίσθημα της υπευθυνότητας στο πρόγραμμα της Πρακτικής Άσκησης. Ευθύνη αποκλειστικά στους φοιτητές αποδίδει και ένα 40% των νηπιαγωγών λόγω της καθημερινής τους επαφής με τα νήπια.

Οι φοιτητές αναφέρουν ακόμα ως υπεύθυνη τη νηπιαγωγό της τάξης σε ποσοστό 5% και την μέντορα σε ποσοστό 14%, λόγω του ότι είναι πιο κοντά στους φοιτητές και τους βοηθάει ή γιατί εμπλέκεται στην οργάνωση του προγράμματος. Σ' αυτό συμφωνεί και το 10% των νηπιαγωγών, μιας και η μέντορας βρίσκεται σε άμεση επαφή με τους φοιτητές για την προετοιμασία και υλοποίηση της Πρακτικής Άσκησης. Οι μέντορες από την πλευρά τους (50%) αναφέρουν την υπεύθυνη καθηγήτρια ως κύρια υπεύθυνη της Πρακτικής Άσκησης, γιατί έχει την ευθύνη του προγράμματος αυτού: «Όλη την ευθύνη του προγράμματος την έχει ο καθηγητής, γιατί

είναι αυτός που κατανέμει και τους ρόλους...» (Μέντορας 2). Ωστόσο, 1 στις 2 μέντορες θεωρεί πως όλοι ευθύνονται γι' αυτό που λέμε Πρακτική Άσκηση. «Στην ουσία όλοι βοηθούν. Δεν μπορούμε να πούμε εκείνος είναι σημαντικός, ενώ αυτός μπορεί να παραληφθεί. Όλοι είναι απαραίτητοι σ' αυτό το πρόγραμμα. Όλα τα πρόσωπα» (Μέντορας 1).

Οι υπεύθυνες καθηγήτριες (1 στις 2) αποδίδουν την κύρια ευθύνη του προγράμματος πρώτα στον εαυτό τους (στην ομάδα οργάνωσης της Πρακτικής Άσκησης) και έπειτα σ' όλους όσους εμπλέκονται σ' αυτήν.

«Την κυριότερη ευθύνη... καταρχήν υπεύθυνοι είναι όλοι. Τη στιγμή που δουλεύει πολύς κόσμος μαζί, υπεύθυνοι για το πώς θα πάει το πρόγραμμα είναι όλοι. Και οι συνεργαζόμενοι νηπιαγωγοί και οι μέντορες και οι φοιτητές και φυσικά κατά κύριο λόγο ο καθηγητής. Γιατί αυτός είναι που δίνει τις κατευθύνσεις. Δηλαδή, στο πως θα γίνει κάτι, νομίζω πως είναι υπεύθυνος ο καθηγητής.... Ο καθηγητής είναι υπεύθυνος για το σκεπτικό. Για το τι θα μεταφέρει ως σημαντικό στους φοιτητές. Από εκεί ξεκινάει και μετά εξαρτάται από τους υπόλοιπους. Υπάρχει μια αλληλεξάρτηση μεταξύ των μελών της ομάδας...» (Υπεύθυνη Καθηγήτρια 1).

Τέλος, ένα 10% των νηπιαγωγών και 10% των φοιτητών θεωρούν υπεύθυνους του προγράμματος όλους όσους συμμετέχουν σ' αυτό: φοιτητές, νηπιαγωγοί, αποσπασμένες νηπιαγωγοί και υπεύθυνες καθηγήτριες.

Συνεπώς βλέπουμε να υπάρχει μια ομοφωνία όλων των συμμετεχόντων στην κεντρική θέση ευθύνης που έχει η υπεύθυνη καθηγήτρια καθώς έχει τον πρώτο λόγο στην οργάνωση και δίνει τις κατευθυντήριες γραμμές του προγράμματος, ενώ οι νηπιαγωγοί της τάξης και οι φοιτήτριες δίνουν ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό ευθύνης στις ίδιες τις φοιτήτριες. Παρ' όλ' αυτά, οι λόγοι που εξηγούν την επιλογή του κύριου υπεύθυνου σχετίζεται με τον τρόπο που βλέπουν τον δικό τους ρόλο στο πρόγραμμα.

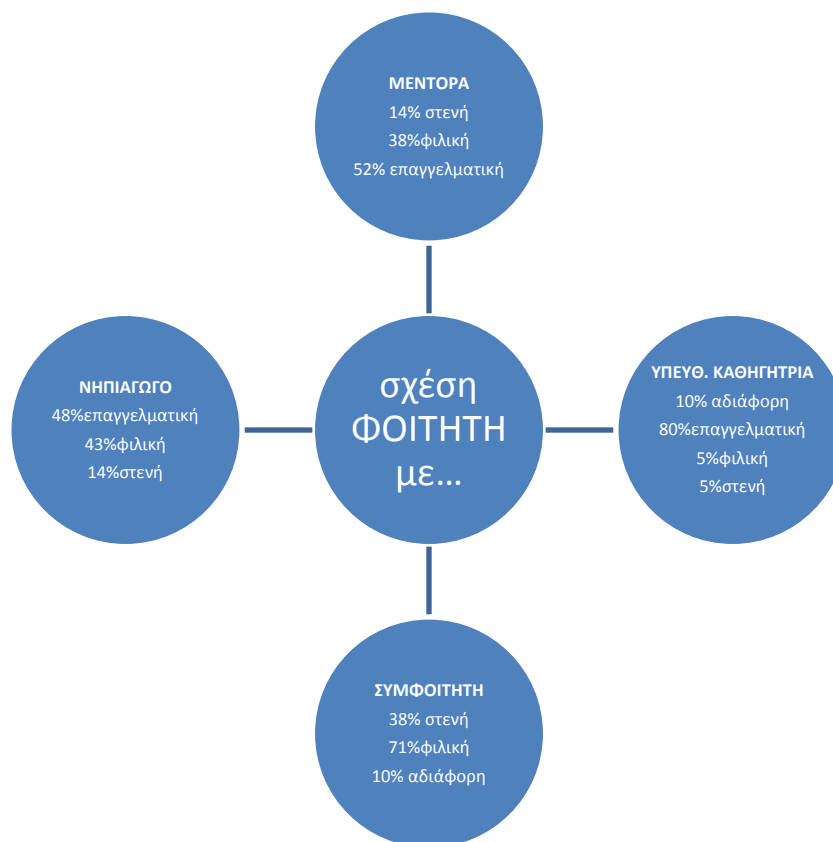
Ενδιαφέρον σημείο, επίσης, έχει το γεγονός ότι ο ρόλος του φοιτητή στην Πρακτική Άσκηση δε φαίνεται να γίνεται κατανοητός με τον ίδιο τρόπο από όλους τους συμμετέχοντες. Αναφέραμε ήδη πως οι υπεύθυνες καθηγήτριες τονίζουν στην Πρακτική Άσκηση ένα ρόλο εκπαιδευτικού-ερευνητή και στοχαζόμενου επαγγελματία, ενώ οι φοιτήτριες επικεντρώνονται στο ρόλο του οργανωτή και

διαχειριστή της τάξης. Η θεώρηση των φοιτητών για το ρόλο τους είναι πιο κοντά με αυτή των μεντόρων, που θεωρούν ότι ρόλος των φοιτητών είναι η καλή οργάνωση και ο έλεγχος της τάξης καθώς και η επικοινωνία με τα παιδιά. Από την άλλη, οι νηπιαγωγοί των τάξεων αμφισβητούν ότι ο ρόλος των φοιτητών είναι οργανωτικός και διαχειριστικός, αλλά περισσότερο εκτελεστικός των όσων ζητούν οι υπεύθυνες καθηγήτριες να πραγματοποιήσουν:

«Οι φοιτήτριες προσπαθούν κατά την Πρακτική Άσκηση να πραγματοποιήσουν δραστηριότητες σύμφωνα με τις οδηγίες των υπεύθυνων καθηγητών του Πανεπιστημίου. Έχουν υπόψη τους συγκεκριμένους σκοπούς, στόχους που πρέπει να πραγματοποιήσουν, οπότε ο ρόλος τους είναι συγκεκριμένος» (Ν.10).

Ενώ λοιπόν οι σκοποί και οι στόχοι των υπευθύνων του προγράμματος εστιάζουν στη μάθηση μέσω της έρευνας και της κριτικής στάσης (Gabel-Dunk & Craft, 2004), η φιλοσοφία αυτή δε φαίνεται να είναι κατανοητή με ξεκάθαρο τρόπο στις νηπιαγωγούς των τάξεων. Το αποτέλεσμα είναι να θεωρούν το ρόλο των φοιτητών εκτελεστικό και υπόλογο στις επιλογές των υπεύθυνων καθηγητριών. Γι' αυτό, πολλές φορές οι νηπιαγωγοί των τάξεων νιώθουν την ανάγκη να ενδυναμώσουν συναισθηματικά τις φοιτήτριες και να υποστηρίξουν το έργο που επιτελούν στην τάξη, αγνοώντας κάποιες φορές τα λάθη ή τις ελλείψεις τους, όταν σχολιάζουν την ικανοποίησή τους από το εκπαιδευτικό έργο των φοιτητριών. Δεν είναι τυχαίο ότι η πιο φιλική σχέση που δηλώνουν οι φοιτητές με τους άλλους συμμετέχοντες, εκτός από τους συμφοιτητές τους, είναι με τις νηπιαγωγούς της τάξης και στη συνέχεια με τις μέντορες, άτομα με τα οποία έχουν και τη συχνότερη επικοινωνία και υποστήριξη (διάγραμμα 1).

Διάγραμμα 1: Η σχέση των φοιτητριών με τους συμμετέχοντες στο πρόγραμμα της Πρακτικής Άσκησης.



Οι διαφορετικές σχέσεις που διατύπωσαν οι φοιτήτριες με τους άλλους συμμετέχοντες στο πρόγραμμα της Πρακτικής Άσκησης όσο και το περιεχόμενο της συνεργασίας που ανέπτυξαν, αναδεικνύουν με ακόμα έναν τρόπο πως οι προσδοκίες από το ρόλο των συμμετεχόντων διαφοροποιούνται ανάλογα με τη θέση τους στο πρόγραμμα.

Σχετικά με το ρόλο της υπεύθυνης καθηγήτριας, όλοι οι συμμετέχοντες του προγράμματος αναφέρθηκαν στον ενημερωτικό και οργανωτικό της ρόλο, καθώς είναι το πρόσωπο που ενημερώνει τους εμπλεκόμενους για τις αρμοδιότητές τους, τους ρόλους τους και κατευθύνει το πρόγραμμα (Williams & Soares, 2000: 229-233). Από την άλλη πλευρά, διαφορές υπάρχουν στο πώς αντιλαμβάνονται οι συμμετέχοντες το βοηθητικό ρόλο της υπεύθυνης καθηγήτριας, δηλαδή το είδος της βοήθειας που αναμένουν από αυτήν. Για το ρόλο της υπεύθυνης καθηγήτριας, οι ίδιες οι καθηγήτριες αναφέρουν ότι χρειάζεται να βοηθούν και να υποστηρίζουν τις φοιτήτριες να μπουν στη διαδικασία να σκεφτούν και να επιλέξουν πώς θα δράσουν.

Στην ίδια κατεύθυνση βασίζεται και η αναφορά των μεντόρων στο ρόλο της υπεύθυνης καθηγήτριας. Οι μέντορες αναφέρουν ότι η υπεύθυνη καθηγήτρια έχει το ρόλο του συμβούλου, με την έννοια όμως ότι δίνει στο φοιτητή ερεθίσματα για σκέψη και όχι άμεσα ιδέες για υλοποίηση (Tillema, 2009). Οι φοιτήτριες, από την πλευρά τους, αντιλαμβάνονται διαφορετικά τον βοηθητικό ρόλο της υπεύθυνης καθηγήτριας. Λόγω του άγχους και της ανασφάλειας που νιώθουν, επιθυμούν η υπεύθυνη καθηγήτρια να τους καθοδηγεί και να τους λέει ακριβώς τι να κάνουν και πώς να κινηθούν, έτσι ώστε να αποφύγουν ενδεχόμενα λάθη και να υλοποιηθεί το εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα όσο το δυνατόν καλύτερα (Penny et al, 1996). Σ' αυτό συμφωνούν και οι νηπιαγωγοί που επιθυμούν το ρόλο της υπεύθυνης καθηγήτριας πιο καθοδηγητικό και συμβουλευτικό, δίνοντας στις φοιτήτριες σαφέστερες οδηγίες για το τι να κάνουν έτσι ώστε να έχουν καλύτερο αποτέλεσμα οι δραστηριότητες στην τάξη τους.

Για το ρόλο του μέντορα (της αποσπασμένης νηπιαγωγού), βρέθηκε ότι ορίζεται διαφορετικά από τις μέντορες και τις υπεύθυνες καθηγήτριες από ότι ορίζεται από τις φοιτήτριες και τις νηπιαγωγούς. Ο ρόλος του μέντορα είναι σημαντικός για τους φοιτητές, για τη βοήθεια που τους παρέχει στην οργάνωση του έργου τους (έλεγχος πλάνων, βοήθεια στην εύρεση υλικού για την οργανωμένη δραστηριότητα κ.λπ.). Ακόμα, οι φοιτήτριες αναμένουν από τις μέντορες να λύνουν τυχόν απορίες τους και να τις παρακολουθούν την ώρα που αναλαμβάνουν παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό έργο στην τάξη του νηπιαγωγείου. Μέσα από τα λεγόμενα των φοιτητριών, ο ρόλος του μέντορα χαρακτηρίζεται βοηθητικός και καθοδηγητικός, καθώς οι φοιτήτριες ζητούν όσο γίνεται πιο σαφείς οδηγίες για το πώς να κινηθούν. Παρομοίως, οι νηπιαγωγοί της τάξης αναμένουν από τη μέντορα να επισκέπτεται την τάξη και να παρατηρεί το εκπαιδευτικό έργο των φοιτητριών, αλλά και να τους βοηθά στην οργάνωση των δραστηριοτήτων τους, λύνοντας απορίες αλλά και συμβουλευοντάς τους ακριβώς τι να κάνουν, προκειμένου να αποφευχθούν λάθη στην τάξη τους. Οι νηπιαγωγοί βλέπουν το αποτέλεσμα της όλης προσπάθειας και προετοιμασίας που κάνουν οι φοιτήτριες με τις μέντορες και τις υπεύθυνες καθηγήτριες και δεν επικεντρώνονται στη διαδικασία. Βασίζονται περισσότερο στις άμεσες παρατηρήσεις του έργου των φοιτητριών στην τάξη τους και πιστεύουν ότι μέντορες και υπεύθυνες καθηγήτριες ευθύνονται κυρίως για το αποτέλεσμα αυτό

λόγω της καθοδήγησης και των συμβουλών που έδωσαν στις φοιτήτριες. Αντιθέτως, οι μέντορες βλέπουν το ρόλο τους βοηθητικό, παρέχοντας συμβουλές και επιπλέον ιδέες και προτάσεις στα σχέδια που ήδη έχουν ετοιμάσει οι φοιτήτριες. Οι μέντορες βοηθούν τις φοιτήτριες να προσαρμόσουν τις επιλογές τους στο τμήμα που πρόκειται να κάνουν την Πρακτική τους Άσκηση. Σ' αυτό συμφωνούν και οι υπεύθυνες καθηγήτριες που βλέπουν το ρόλο του μέντορα βοηθητικό, προκαλώντας το στοχασμό των φοιτητριών για τις επιλογές τους. Δεν συμφωνούν, δηλαδή, με την παροχή έτοιμων πλάνων και ιδεών για το εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα. Απώτερος λοιπόν στόχος των μεντόρων και των υπεύθυνων καθηγητριών είναι ο προβληματισμός και η ανάπτυξη πρωτοβουλίας του φοιτητή. Έτσι παρατηρούμε τη συμφωνία των φοιτητριών και των νηπιαγωγών στους ρόλους της υπεύθυνης καθηγήτριας και της μέντορα, ενώ διαφοροποιούνται οι απόψεις των υπεύθυνων καθηγητριών και των μεντόρων σχετικά με τους συγκεκριμένους ρόλους.

Οι νηπιαγωγοί, σε σχέση με το δικό τους ρόλο στην Πρακτική Άσκηση, αναφέρουν ότι παρατηρούν απλώς τις φοιτήτριες κατά το εκπαιδευτικό τους έργο και τις βοηθούν μονάχα, όταν τους ζητηθεί, επηρεάζοντάς τους έμμεσα, συζητώντας ή σχολιάζοντας κάποια στοιχεία στην οργανωμένη τους δραστηριότητα ή συζητώντας σχετικά τις υπάρχουσες γνώσεις των νηπίων. Οι φοιτήτριες, οι υπεύθυνες καθηγήτριες και οι μέντορες συμφωνούν με τον παρατηρητικό-υποστηρικτικό ρόλο της νηπιαγωγού της τάξης κατά την Πρακτική τους Άσκηση με την έννοια ότι τους προσφέρει βοήθεια, όταν παρουσιαστούν δυσκολίες, χωρίς να περιορίζει την πρωτοβουλία και τη δημιουργικότητα των φοιτητριών. Τέλος, ένα μικρό ποσοστό των νηπιαγωγών αναφέρθηκε στην επιθυμία να είναι πιο συμμετοχικός ο ρόλος τους στην Πρακτική Άσκηση. Ωστόσο, η πλειοψηφία των νηπιαγωγών θεωρούσε ότι δεν θα πρέπει ο ρόλος τους να είναι διαφορετικός, καθώς η Πρακτική Άσκηση είναι υπόθεση των φοιτητριών και των υπευθύνων από το χώρο του πανεπιστημίου.

Ως προϋποθέσεις και παράλληλα προτάσεις για την καλύτερη συνεργασία όλων των συμμετεχόντων, αναφέρεται η ανάγκη μιας στενότερης συνεργασίας μέσω της συμμετοχής όλων στην οργάνωση του προγράμματος και του αναστοχασμού τους για τη διαδικασία και τα αποτελέσματα από την υλοποίησή του. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις απόψεις τους:

«...Φυσικά χρειάζεται από όλους τους συμμετέχοντες να μην είναι ανταγωνιστικοί, να έχουν ένα πνεύμα συνεργασίας και υπευθυνότητας και όλοι να βοηθάνε, και νομίζω είναι πολύ σπουδαίο, να οδηγηθούμε σε μια παιδαγωγική της αλλαγής [...]. Να κάνουμε και εμείς μια αξιολόγηση του εαυτού μας. Όταν σκεφτόμαστε το τι έγινε πέρσι [...] να οδηγούμαστε πάντα σε μια διαδικασία αλλαγής...» (Υπεύθυνη Καθηγήτρια 1).

«Αυτό που για μένα θα έπρεπε να συμβαίνει (σε σχέση με τις νηπιαγωγούς των τάξεων), είναι να συμμετέχουν με κάποιο τρόπο και στο σχεδιασμό της Πρακτικής Άσκησης ή τουλάχιστον να ενδυναμωθεί ο ρόλος τους [...]. Νομίζω ότι θα έπρεπε να συμμετέχουν περισσότερο και να υποστηρίζονται» (Μέντορας 1).

«Ο ρόλος μου να είναι πιο ενεργητικός, να συμμετέχω» (νηπιαγωγός 9) ή «Να συμμετέχουμε περισσότερο στην Πρακτική Άσκηση» (νηπιαγωγός 5).

Συμπεράσματα

Μέσω λοιπόν της παρούσας έρευνας καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι όλοι οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα της Πρακτικής Άσκησης θεωρούν το πρόγραμμα πολύ σημαντικό, αποδίδοντας όμως η κάθε μια ομάδα τη δική της σημασία. Οι διαφορετικές οπτικές για την αξία της Πρακτικής Άσκησης συνδέθηκαν στην έρευνά μας με τον τρόπο που προσδιορίζει η κάθε ομάδα συμμετεχόντων το ρόλο της μέσα σ' αυτήν. Πιο συγκεκριμένα, οι διαφορετικές θεωρήσεις, προτεραιότητες και ευθύνες που κατέχουν οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα της Πρακτικής Άσκησης συνδέονται με το ποια πτυχή της θα τονίσουν ως σημαντική. Οι υπεύθυνες καθηγήτριες προσεγγίζουν την Πρακτική Άσκηση ως μία διαδικασία ανάπτυξης ενός επαγγελματία εκπαιδευτικού με κύρια χαρακτηριστικά την έρευνα και το στοχασμό. Από την άλλη, φοιτητές, νηπιαγωγοί και μέντορες εστιάζουν στην πρακτική γνώση και εμπειρία που προσφέρει το πρόγραμμα της Πρακτικής Άσκησης. Πιο συγκεκριμένα, οι φοιτητές το προσεγγίζουν ως μία ευκαιρία απόκτησης εμπειριών και άμεσης επαφής με το μελλοντικό χώρο εργασίας. Για τους φοιτητές είναι σημαντικό να καταφέρουν να έχουν μία θετική εμπειρία στην τάξη και να υλοποιήσουν ένα πετυχημένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Οι μέντορες πιστεύουν ότι

μέσω της Πρακτικής Άσκησης παρέχεται στους φοιτητές ένα πεδίο κατάλληλο για πειραματισμό και ευκαιρίες για τη συσχέτιση θεωρίας και πράξης. Οι μέντορες επιθυμούν να βοηθήσουν τους φοιτητές στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση σύγχρονων προγραμμάτων, ενισχύοντας σταδιακά την αυτονομία τους. Τέλος, οι νηπιαγωγοί βλέπουν το πρόγραμμα της Πρακτικής Άσκησης ως μία άσκηση υπευθυνότητας και συστηματικής προετοιμασίας για τους φοιτητές. Οι νηπιαγωγοί επιθυμούν, επίσης, να εξασφαλίσουν την ομαλή λειτουργία και παράλληλα την υλοποίηση αποτελεσματικών εκπαιδευτικών πρακτικών στην τάξη τους. Διαπιστώνουμε ότι οι φοιτητές και οι νηπιαγωγοί της τάξης συμμερίζονται την οπτική για την αξία της Πρακτικής Άσκησης, δίνοντας έμφαση στον πρακτικό προσανατολισμό της και συμφωνούν ως προς τις προσδοκίες τους από τους άλλους συμμετέχοντες λόγω της επικέντρωσής τους στην αποτελεσματική εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Penny et al., 1996). Οι οπτικές αυτές παραπέμπουν στο παραδοσιακό μοντέλο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και στο μοντέλο του τεχνίτη, όπου ζητούμενο είναι η απόκτηση πρακτικών γνώσεων και δεξιοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στο ρόλο της υπεύθυνης καθηγήτριας και των μεντόρων, η νοηματοδότηση της βοήθειας και της υποστήριξης που χρειάζονται οι φοιτητές κατά την Πρακτική τους Άσκηση διαφέρει από αυτή που έχουν οι φοιτητές και οι νηπιαγωγοί. Για τις μέντορες και τις υπεύθυνες καθηγήτριες, βοήθεια σημαίνει υποστήριξη της σκέψης του φοιτητή καθώς και ενίσχυση της αυτονομίας του στη λήψη αποφάσεων, ενώ για τις νηπιαγωγούς και τις φοιτήτριες, βοήθεια σημαίνει σαφείς οδηγίες και προτάσεις για ανάληψη του εκπαιδευτικού έργου. Οι υπεύθυνες καθηγήτριες και οι μέντορες συμμερίζονται τις προσδοκίες τους από τους φοιτητές σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη προβληματισμού και πρωτοβουλίας. Οι υπεύθυνες καθηγήτριες όμως δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην ερευνητική και στοχαστική δράση των υποψηφίων εκπαιδευτικών, όντας πιο κοντά στο μοντέλο του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού, ενώ οι μέντορες περισσότερο στο τεχνοκρατικό επίπεδο του εκπαιδευτικού έργου και τη γνώση του αναλυτικού προγράμματος, προσεγγίζοντας περισσότερο το μοντέλο δεξιοτήτων.

Η αναγνώριση κοινών αλλά και διαφορετικών οπτικών προβάλλει με σαφή τρόπο την ανάγκη όχι τόσο της απλής ενημέρωσης των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα της Πρακτικής Άσκησης, όσο του ουσιαστικού διαλόγου για το ζητούμενο στο πλαίσιο της. Ο διάλογος για το ζητούμενο στην Πρακτική Άσκηση

σχετίζεται με τα βασικά χαρακτηριστικά της ταυτότητας του εκπαιδευτικού που επιδιώκουμε να συγκροτήσουμε, με τις διαδικασίες κατασκευής αυτής της ταυτότητας και, εν τέλει με το τι είδους εκπαίδευση οραματιζόμαστε για τα μικρά παιδιά. Κατά συνέπεια, το ζήτημα της συνεργασίας που προτείνουν όλες οι ομάδες των συμμετεχόντων δεν είναι απλό και απαιτεί ουσιαστική συζήτηση και κατανόηση των διαφορετικών οπτικών και προτάσεων, προκειμένου να βασιστεί στη συναίνεση. Η διερεύνηση των οπτικών των διαφορετικών συμμετεχόντων στο πλαίσιο αυτής της έρευνας είχε ως στόχο να συμβάλλει στην κατανόηση των ποικίλων θέσεων και προτάσεων των συμμετεχόντων για την Πρακτική Άσκηση ως βάση έναρξης αυτού του διαλόγου. Παρά την ύπαρξη παιδαγωγικών τμημάτων για παραπάνω από 25 χρόνια, δεν έχουν αποσαφηνιστεί με ακρίβεια οι τρόποι συνεργασίας όλων των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα της Πρακτικής Άσκησης. Η λειτουργία του δικτύου πρακτικών ασκήσεων και η συνεργασία μεταξύ των παιδαγωγικών τμημάτων τα τελευταία χρόνια αποτελεί μίας πρώτης τάξεως ευκαιρία τόσο για την εμβάθυνση στο διάλογο μεταξύ των διαφορετικών οπτικών, όσο και στην αποσαφήνιση των διαδικασιών οργάνωσης της Πρακτικής Άσκησης ως μέρους του προγράμματος αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Υπό αυτή την έννοια, μια περαιτέρω έρευνα θα μπορούσε μελλοντικά να διεξαχθεί βασισμένη στη μελέτη πολλαπλής περίπτωσης (Robson, 2007: 216) αντλώντας από τις εμπειρίες συνεργασίας μεταξύ των συμμετεχόντων στην Πρακτική Άσκηση διαφορετικών παιδαγωγικών τμημάτων.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Abell, S., Dillon, D., Hopkins, J., McInerney, W., & O'Brien, D. (1995). 'Someone to count on': Mentor/intern relationships in a beginning teacher internship program. *Teaching and Teacher Education*, 11(2), 173-188.

Brookfield, R.V. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Gregoriadis, A. & Birbili, M. (2009). Exploring the role of student-teacher supervisors in Greek higher education: learning from insiders. In *Proceedings of Current*

Issues in Preschool Education in Europe: Shaping the future», που διοργανώθηκε από OMEP European Regional Meeting & Conference (Ηλεκτρονική έκδοση σε CD).

Cain, T. (2009). Mentoring trainee teachers: how can mentors use research?. *Mentoring & Tutoring, Partnership in learning*, 17(1), 53-66.

Cameron –Jones, M. & ‘O Hara, P., (1995). Mentors’ perceptions of their roles with students in Initial teacher training. *Journal of Education*, 25(2), 189-199.

Crandall J. (2000). Language Teacher Education. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 34-55.

Edwards, A. (1995). What do student teachers want from teacher mentors?, Αδημοσίευτη ανακοίνωση στο Ευρωπαϊκό συνέδριο που συνδιοργάνωσαν οι BERA και EERA για την εκπαιδευτική έρευνα (European Conference on Educational Research, University of Bath).

Edwards, A. & Collison, J., (1995). What Do Teacher Mentors Tell Student Teachers About Pupil Learning in Infant Schools?. *Teachers and Teaching*, 1(2), 265-279.

Edwards, A., (1998). School of education: Mentoring student teachers in Primary Schools. Assisting student teachers to become learners. *European Journal of Teacher Education*, 21(1), 47-62.

Elliott, B., (1995). Developing relationships: Significant episodes in professional development. *Teachers and Teaching*, 1(2), 247-263.

Gabel-Dunk, G., & Craft, A., (2004). The Road to Ithaca: a mentee’s and mentor’s journey. *Teacher Development*, 8, 277-293.

Gay B. & Stephenson J., (1998). The mentoring dilemma: guidance and/or direction? *Mentoring & Tutoring*, 6(1-2), 43-54.

Hascher, T., Cocard, Y. & Moser, P. (2004). Forget about theory- practice is all? Student teacher’s learning in practicum. *Teachers and Teaching*, 10(6), 623-637.

- Maynard, T. (2000). Learning to teach or Learning to Manage Mentors? Experiences of school- based teacher training. *Mentoring & Tutoring*, 8(1), 17-29.
- Maynard, T. (2001). The student teacher and the school community of practice: A consideration of 'learning as participation'. *Journal of Education*, 31(1), 39-52.
- McNamara, D. (1995). The influence of student teachers' tutors and mentors upon their classroom practice: an exploratory study. *Teaching & Teacher Education*, 11(1), 51-61.
- Penny, A. J., Harley, K. L., Jessop, T. S., (1996). Towards a language of possibility: critical reflection and mentorship in initial teacher education. *Teachers and Teaching*, 2(1), 57-68.
- Reid, D. & Jones, L. (1997). Partnership in Teacher Training: mentors' constructs of their role. *Educational Studies*, 23(2), 263-276.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.
- Stanulis, R. N. & Floden, R. E. (2009). Intensive mentoring as a Way to Help Beginning Teachers Develop Balanced Instruction. *Journal of Teacher Education*, 60(2), 155-167.
- Tillema, H. (2009). Assessment for Learning to Teach, Appraisal of Practice Teaching Lessons by Mentors, Supervisors and Student Teachers. *Journal of Teacher Education*, 60(2), 155-167.
- Varney, J. (2009). Humanistic Mentoring: Nurturing the Person Within, *Kappa Delta Pi Record*, 45, 127-131.
- Williams, A., Soares, A. (2000). The role of higher Education in the Initial Training of Secondary School Teachers: the views of the key participants. *Journal of Education for Teaching*, 26(3), 225-244.
- Young Peyton, J., Alvermann, D., Kaste, J., Henderson, S., & Many, J., (2004). Being a friend and a mentor at the same time: a pooled case comparison. *Mentoring & Tutoring*, 12(1), 23-35.

Ελληνόγλωσση

Αντωνίου, Χ. (2011). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκης.

Ανδρούσου, Α. & Τσάφος, Β. (2013). Εκπαιδύοντας εκπαιδευτικούς ως μέντορες μελλοντικών εκπαιδευτικών σε ένα διερευνητικό αναστοχαστικό πλαίσιο. Στο Α. Ανδρούσου & Σ. Αυγητίδου (Επιμ.). *Η Πρακτική Άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων και ΤΕΑΠΗ -Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο (ηλεκτρονική έκδοση-παρόν τόμος).

Αυγητίδου, Σ., (2005). Η έρευνα δράσης ως μέθοδος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην έρευνα: ένα παράδειγμα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 39, 39-56.

Αυγητίδου, Σ. (2007). Ο στοχαστικο-κριτικός εκπαιδευτικός ως ζητούμενο στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Η συμβολή του προγράμματος της πρακτικής άσκησης. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 45-57.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Ματσαγγούρας Ηλ. (1997). *Θεωρία της Διδασκαλίας, Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*, τ. Α'. Αθήνα: Gutenberg.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*, Αθήνα: Gutenberg.

* Στοιχεία συγγραφέων

Ελένη Κομίνια, Φιλολόγος, κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

email: ekominia@gmail.com

Σοφία Αυγητίδου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

email: saugitidoy@uowm.gr



Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στη Προσχολική Ηλικία,
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών