ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΩΝ *ΜΥΗΣΗΣ* ΤΩΝ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΣΤΟΧΑΣΜΟ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ ΤΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ

της

ΚΑΤΙΦΕΝΕΙΑΣ-ΑΓΓΕΛΙΚΗΣ ΧΑΤΖΟΠΟΥΛΟΥ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: ΔΟΜΝΑ ΚΑΚΑΝΑ, καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε. - Π.Θ.

ΒΟΛΟΣ
ΙΟΥΝΙΟΣ 2014

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Ευχαριστίες

Το στοιχείο που χαρακτηρίζει έναν επαγγελματία είναι ο στοχασμός πάνω στο επαγγελματικό του έργο. Η ανάληψη αυτής της εργασίας αποτέλεσε για μένα πρόκληση να ξαναδώ το επάγγελμα του εκπαιδευτικού με μια καινούρια ματιά και να απαντήσω σε δυσκολίες που συνάντησα στη διάρκεια της φοίτησής μου στο προπτυχιακό Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και ιδιαίτερα στις δυσκολίες που συνάντησα κατά την ολοκλήρωση της Πρακτικής Άσκησης.

Στην πορεία αυτής της διδακτορικής διατριβής στάθηκε συμπαραστάτης και σύμβουλος η επιβλέπουσα Καθηγήτρια κα. ***Δόμνα Κακανά,*** την οποία ευχαριστώ από καρδιάς. Χωρίς την πολύτιμη συμβολή της θα ήταν πολύ δύσκολο να υλοποιηθεί αυτή η διατριβή. Ιδιαίτερα εκτιμώ ότι μου έδωσε την ευκαιρία να ανοίξω νέους προσανατολισμούς τόσο επιστημονικά μέσα από την ουσιαστική καθοδήγησή της σε επιστημονικά μονοπάτια άγνωστα σε μένα, όσο και στη σκέψη μου και στη ζωή μου. Την ευχαριστώ θερμά για το ενδιαφέρον της και τις συμβουλές της από την αρχή μέχρι και την ολοκλήρωση αυτής της μελέτης που σε ένα μεγάλο μέρος οφείλεται στην καθηγήτριά μου κα. Δόμνα Κακανά.

Ευχαριστώ την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια κα. ***Κατερίνα Μιχαλοπούλου*** για το ενδιαφέρον της και τις συμβουλές της σε όλη τη διάρκεια της εκπόνησης αυτής της εργασίας. Ευχαριστώ επίσης την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια κα. ***Καφένια Μπότσογλου*** που από τις προπτυχιακές μου σπουδές με ενίσχυσε στην οργάνωση και υλοποίηση της Πρακτικής μου Άσκησης, αλλά και στη συνέχεια σε όλη τη διάρκεια της διδακτορικής μου διατριβής με βοήθησε αρκετές φορές με πολύτιμές συμβουλές, καθώς και στη βιβλιογραφική αναζήτηση.

Ακόμη οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην Αναπληρώτρια Καθηγήτρια κα. ***Σοφία Αυγητίδου*** που καθ' όλη τη διάρκεια της πορείας ολοκλήρωσης της διατριβής μου, έδειξε αμέριστο ενδιαφέρον και ήταν πάντοτε πρόθυμη να μου παράσχει βοήθεια και πολύτιμες συμβουλές για την ολοκλήρωση αυτής της εργασίας. Επίσης ευχαριστώ την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια κα. ***Αλεξάνδρα Ανδρούσου*** που με τις συμβουλές της και παραινέσεις της και κυρίως από το επιστημονικό της έργο, μου άνοιξε ορίζοντες ώστε να μπορέσω να δω το επιστημονικό αντικείμενο της παρούσας διατριβής με άλλη ματιά.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους και όλες τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες στο ***Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων*** των Παιδαγωγικών Τμημάτων Προσχολικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Π.Ε.) της χώρας, που με αντιμετώπισαν ως ισότιμο μέλος του, στο πλαίσιο του οποίου οι επιστημονικές γνώσεις, οι συζητήσεις και οι διεργασίες μου άνοιξαν ορίζοντες.

Για την ολοκλήρωση αυτής της διατριβής θεωρώ πολύτιμη τη συμμετοχή της Καθηγήτριας κας. ***Βασιλείας Χρηστίδου*** και του Αναπληρωτή Καθηγητή κου. ***Νίκου Χανιωτάκη*** στην επταμελή επιτροπή και τους ευχαριστώ ειλικρινά. Επίσης θέλω να ευχαριστήσω τη διδάσκουσα στο Π.Τ.Π.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Π.Θ.), Σχολική Σύμβουλο και κυρίως φίλη κα. ***Μαρία Ποιμενίδου*** για το ενδιαφέρον, την υποστήριξη και την πολύτιμη βοήθεια που μου έχει προσφέρει όλα αυτά τα χρόνια της εκπόνησης αυτής της εργασίας.

Κλείνοντας θα ήθελα να ευχαριστήσω τις ***φίλες μου*** (*Εύη Γ., Εύη Κ., Ελενίτσα, Έλλη, Θάλεια, Μαίρη, Κλειώ, Σοφία Α., Σοφία Γκ., Σπυριδούλα, Σίσσυ, κ.ά.*) και φίλους για τη βοήθειά τους, την ηθική υποστήριξή τους και την κατανόησή τους, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια των τελευταίων μηνών της προσπάθειάς μου. Χωρίς την υπομονή, το ενδιαφέρον και την ανοχή τους θα ήταν δύσκολη η εκπόνηση της διατριβής.

Πάνω απ’ όλα, όμως, είμαι ευγνώμων στους γονείς μου, ***Παρασκευά και Σπυριδούλα Χατζοπούλου*** για την ολόψυχη αγάπη και υποστήριξή τους όλα αυτά τα χρόνια και τους αφιερώνω τη διατριβή.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ **6**

SUMMARY **7**

ΕΙΣΑΓΩΓΗ **8**

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: Θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας **12**

1ο Κεφάλαιο: Εκπαίδευση εκπαιδευτικών **13**

1.1 Εκπαίδευση εκπαιδευτικών: Ιστορική αναδρομή 13

1.2 Προσανατολισμοί και κατευθύνσεις στη Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών 18

1.2.1 Ο προσανατολισμός της Ακαδημαϊκής Κατεύθυνσης (The Academic Orientation) 20

1.2.2 Ο προσανατολισμός της Κοινωνικής Αποτελεσματικότητας (The Social Efficiency Orientation) 22

1.2.3 Ο Αναπτυξιακός Προσανατολισμός (Developmentalist Orientation) 25

1.2.4 Ο προσανατολισμός της Κοινωνικής Ανασυγκρότησης (The Social Reconstructionist Orientation) 26

1.3 Μια σύγχρονη κατεύθυνση- Ο προσανατολισμός του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού 28

2ο Κεφάλαιο: Από την Αρχική Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών στην Επαγγελματική Ανάπτυξη **40**

2.1 Εισαγωγή 40

2.2 Η Αρχική Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών και η Επαγγελματική της διάσταση 41

2.3 Αρχική εκπαίδευση και Μοντέλα Πρακτικής Άσκησης. 46

2.4 Τεχνικές υλοποίησης της Πρακτικής Άσκησης 53

2.4.1 Υποστήριξη από Μέντορα (Mentoring) 57

2.4.2 Μικροδιδασκαλίες 61

2.4.3 Στοχαστικά ημερολόγια (reflection diaries/journals) 62

2.4.4 Φάκελος εργασίας (portfolio) 64

2.4.5 Συστηματική Παρατήρηση 66

2.4.6 Η Έρευνα Δράσης 68

2.5 Μορφές Επαγγελματικής Ανάπτυξης στην Αρχική Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών 71

2.5.1 Σχολές Επαγγελματικής Ανάπτυξης (Professional development schools) 71

2.5.2 Δίκτυο συνεργασιών μεταξύ σχολείων-πανεπιστημίων (university-school partnership) 74

3ο Κεφάλαιο: Επαγγελματική Ανάπτυξη **78**

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

3.1 Τι είναι η επαγγελματική ανάπτυξη και τα χαρακτηριστικά της 78
3.2 Η αναγκαιότητα για Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών..... 83
3.3 Επαγγελματική Ανάπτυξη κατά την Αρχική Εκπαίδευση..... 86
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: Μεθοδολογία της Έρευνας 91
4ο Κεφάλαιο: Το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας 92
4.1 Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας 92
4.2 Μεθοδολογία της Έρευνας -Δράσης 93
4.3 Η διαδικασία της έρευνας..... 94
4.3.1 Δείγμα 100
4.4 Εργαλεία συλλογής δεδομένων: 101
4.5 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων 104
ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ: Αποτελέσματα της Έρευνας 109
5ο Κεφάλαιο: Αποτελέσματα Έρευνας 110
5.1 Πρώτη Φάση έρευνας- Αποτελέσματα 1ου Ερωτηματολόγιου 110
5.2 Δεύτερη Φάση έρευνας- Αποτελέσματα παρατήρησης Π.Ο. 114
5.2.1 Παιδαγωγικά Θέματα 115
5.2.2 Διαχείριση της τάξης..... 117
5.2.3 Διδακτικά Θέματα..... 120
5.2.4 Θέματα συνεργασίας 126
5.3 Αποτελέσματα Στοχαστικών Ημερολογίων 130
5.3.1 Παιδαγωγικά θέματα. 131
5.3.2 Διαχείριση της τάξης. 133
5.3.3 Διδακτικά θέματα. 135
5.3.4 Θέματα συνεργασίας με τη νηπιαγωγό της τάξης. 138
5.4 Τρίτη Φάση έρευνας-Αποτελέσματα Συνεντεύξεων 141
5.4.1 Θέματα συνεργασίας 141
5.4.2 Θέματα Στοχασμού 146
5.4.3 Θέματα Αξιολόγησης 160
5.4.4 Ρόλος ως νηπιαγωγός 170
5.4.5 Συναντήσεις της Π.Ο. 174

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

ΜΕΡΟΣ ΤΕΤΑΡΤΟ: Συμπεράσματα, Προτάσεις, Προοπτικές 184

6ο Κεφάλαιο: Συμπεράσματα της έρευνας, προτάσεις, περιορισμοί και προοπτικές 185

6.1 Συμπεράσματα και προτάσεις 185

6.2 Περιορισμοί της έρευνας 196

6.3 Προοπτικές της έρευνας 198

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ 202

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 234

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ανάγκη να διασφαλιστεί εκπαίδευση υψηλής ποιότητας στις σχολές αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, είναι πλέον ένας από τους βασικούς στόχους. Οι σύγχρονες αλλαγές και προκλήσεις σε όλα τα επίπεδα της κοινωνίας και της εκπαίδευση, απαιτούν αντίστοιχα από την αρχική εκπαίδευση εκπαιδευτικών προσαρμογές στη σύγχρονη πραγματικότητα, που θα εναρμονίζουν τη θεωρητική με την επαγγελματική κατάρτιση, ώστε να εισαχθεί ο υποψήφιος εκπαιδευτικός ομαλά στο μελλοντικό του επάγγελμα. Σύμφωνα με τις σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών, το πιο αποτελεσματικό μοντέλο για την πραγματοποίηση του παραπάνω στόχου είναι αυτό του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού (reflective teacher), ενός εκπαιδευτικού ερευνητή. Μετά από ανασκόπηση των Οδηγών Σπουδών (curricula) των ελληνικών Παιδαγωγικών Τμημάτων Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, παρατηρούμε ότι έχουν επικεντρωθεί στην ανάπτυξη αυτού του μοντέλο, ακόμη και αν η εφαρμογή του έχει πολλές δυσκολίες. Ως εκ τούτου, είναι αναγκαίο για τα Παιδαγωγικά Τμήματα να βρούνε νέους αποτελεσματικούς τρόπους για να προσεγγίσουν το μοντέλο του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού μέσω της Πρακτικής Άσκησης. Στη διεθνή βιβλιογραφία, τα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών προωθούν το θεσμό του μέντορα, προσανατολισμένο προς αυτή την κατεύθυνση. Στην Ελλάδα, ο ρόλος του μέντορα έχει ανατεθεί σε επόπτες εκπαιδευτικούς (δασκάλους προσχολικής ηλικίας που εργάζονται στα Πανεπιστήμιο για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα), οι οποίοι έχουν μια πολυδιάστατη δραστηριότητα γεγονός που προκαλεί πολλές δυσκολίες. Η παρούσα μελέτη είχε ως κίνητρο αυτές τις ανησυχίες και επιχείρησε την εφαρμογή ενός ακαδημαϊκού και επαγγελματικού μοντέλου ανάπτυξης του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού με την ταυτόχρονη υποστήριξη από μέντορα. Αναπτύχθηκε έρευνα-δράση σε μια ομάδα φοιτητριών κατά την περίοδο υλοποίησης της Πρακτικής Άσκησης τους. Για να έχουμε συγκρίσιμα αποτελέσματα, δημιουργήθηκε μια δεύτερη ομάδα, η ομάδα ελέγχου από φοιτήτριες του ίδιου εξάμηνου χωρίς υποστήριξη από μέντορα. Τα αποτελέσματα της πειραματικής ομάδας που συμμετείχαν στην έρευνα δράσης είναι πολύ ενδιαφέροντα και αισιόδοξα για την προώθηση του μοντέλο του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

SUMMARY

The need for high quality teacher education is a critical issue. Contemporary changes and challenges at all levels of society and education respectively require adaptations in the field of initial teacher training that will harmonize with both the theoretical and professional training, in order to smoothly introduce prospective teachers in the profession. According to contemporary issues in teacher education, the most effective model to achieve this goal is the model of the reflective teacher, the teacher as a researcher. The review of the curricula of all the Greek Pedagogical Departments of Early Education shows that they have focused on developing this model, even if its application has encountered several difficulties. Therefore, it is necessary for the Pedagogical Departments to find new effective ways to approach the model of the reflective teachers through practical training. In the international literature, teacher education programs promote the model of mentor, oriented in this direction. In Greece, the role of the mentor is assigned to supervisor teachers (preschool teachers who work in the University for a specified period), who have a multidisciplinary activity which causes many difficulties. The present study was motivated by these concerns and attempted to implement an academic and professional model for the development of reflective teacher with simultaneous support from a mentor. Action research was developed on a group of female students during their practical training. In order to have comparable results, a control group was formed by students of the same semester without the support from a mentor. The results of the experimental group who participated in action research are very interesting and promising to promote the model of reflective teacher.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

…. Επειδή δεν μπορεί ένα σχολείο να στηρίζεται
μόνο σε αυτόν που έχει το ταλέντο….
(Schwille, Dembélé, & Schubert, 2007, σ. 36)

Η διδασκαλία δεν είναι χάρισμα, αλλά είναι κατάκτηση. Το παραπάνω αποτελεί μια από τις σημαντικότερες παραδοχές, ίσως και την αφετηρία στους κύκλους των ερευνητών που ασχολούνται με την εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Το να γίνει κάποιος δάσκαλος δεν είναι χάρισμα με το οποίο γεννιέται, αλλά κατακτιέται μετά από σπουδές (Ayers, 1989, 1995˙ Καλαϊτζοπούλου, 2001˙ Ματσαγγούρας, 1998˙ Ξωχέλλης, 1997-98). Οι "γεννημένοι δάσκαλοι", αυτοί δηλαδή που έχουν το χάρισμα της διδασκαλίας και δεν έχουν ανάγκη από θεωρητική και πρακτική κατάρτιση, στην περίπτωση που υπάρχουν τέτοιοι εκπαιδευτικοί, σίγουρα είναι πολλοί λίγοι και δεν επαρκούν για τη στελέχωση της εκπαίδευσης (Ματσαγγούρας, 1998). Αλλά ακόμα και να έχει γεννηθεί κάποιος εκπαιδευτικός με αυτό το χάρισμα, δεν μπορεί μόνο με την "έμφυτη τέχνη" του να δώσει λύσεις στα αξιακά προβλήματα της διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 1998). Η διδακτική ικανότητα, όμως, κατακτιέται από έναν υποψήφιο εκπαιδευτικό, στη διάρκεια των σπουδών του, κατά ένα μεγάλο μέρος, μέσω της θεωρητικής του κατάρτισης καθώς και μέσω της Πρακτικής Άσκησης (Π.Α.) στο πλαίσιο της οποίας έχει την ευκαιρία να συνειδητοποιήσει την πολυπλοκότητα της εκπαιδευτικής πράξης, να συμμετάσχει ενεργά στο σχεδιασμό και την υλοποίηση μαθησιακών δραστηριοτήτων, και γενικά να κοινωνικοποιηθεί στο επάγγελμα (Ayers, 1989, 1995). Γι αυτό το λόγο τα θεωρητικά μαθήματα και η Π.Α. αποτελούν μέρη ενός "όλου" στα προγράμματα σπουδών των σχολών που εκπαιδεύουν υποψήφιους εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα αλλά και διεθνώς. Η Π.Α. ιδιαίτερα αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο των προγραμμάτων σπουδών, γιατί μέσω αυτής συνδέονται τα θεωρητικά μαθήματα με την πράξη, προετοιμάζονται οι φοιτητές, μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, αποκτώντας γνώσεις, εμπειρία και δεξιότητες, ενώ σταδιακά εντάσσονται στην επαγγελματική πραγματικότητα που θα αντιμετωπίσουν (Kakana & Chatzopoulou, 2001).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Οι μεγάλες, όμως, και γρήγορες μεταβολές που επηρεάζουν το σχολικό θεσμό, καθώς και οι εντάσεις που προκαλούνται από τις προσπάθειες της ανανέωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, επιβάλουν τη σωστή οργάνωση της αρχικής εκπαίδευσης των υποψήφιων εκπαιδευτικών αλλά και της συνεχούς επιμόρφωσης των εν ενεργεία (Debesse & Mialaret, 1985). Έτσι η αρχική και η συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα από τα πολύ επίκαιρα και επίμαχα εκπαιδευτικά θέματα, που έχει απασχολήσει και απασχολεί όλη την εκπαιδευτική κοινότητα, τόσο στη χώρα μας όσο και διεθνώς.

Κατά περιόδους έχουν αναπτυχθεί διάφοροι προσανατολισμοί και κατευθύνσεις στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Αυτοί οι προσανατολισμοί αντανακλούν τα κοινωνικά, πολιτικά, πολιτιστικά και οικονομικά δεδομένα που κυριάρχησαν σε δεδομένες εποχές, καθώς και τις διάφορες εξελίξεις τόσο στις ανθρωπιστικές και κοινωνικές, όσο και στις τεχνολογικές επιστήμες (Butler, Lauscher, Jarvis-Selinger, & Benkingham, 2004˙ Ματσαγγούρας, 1998). Σύμφωνα με αυτό το πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί συχνά καλούνται να αναδομήσουν τις επαγγελματικές τους πρακτικές απέναντι στην κοινωνία και στους εκπαιδευτικούς θεσμούς, τυπικά και άτυπα (Butler et al., 2004). Για παράδειγμα, τους ζητείται να αναθεωρήσουν τις πρακτικές τους στα νέα κοινωνικά και τεχνολογικά δεδομένα προκειμένου να εισάγουν τις νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση, να εντάξουν στις τυπικές τάξεις τους άτομα με ειδικές μαθησιακές ικανότητες, να υλοποιήσουν προγράμματα πολυπολιτισμικής και περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και πολλές άλλες καινοτομίες που έχουν εισαχθεί στην εκπαίδευση (Rennie, Goodrum & Hackling, 2001˙ Ρουσσάκης & Μπότσογλου, 2003˙ Vaughn & Schumm, 1995). Απόρροια των παραπάνω είναι η επιτακτική ανάγκη για προγράμματα σπουδών, αρχικής και συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, στραμμένα προς τους σύγχρονους προσανατολισμούς της εκπαίδευσης, που υπαγορεύουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών βάσει του στοχαζόμενου ερευνητή εκπαιδευτικού (Butler et al., 2004˙ Πυργιωτάκης, 1999˙ Supovitz & Turner, 2000).

Στην παρούσα έρευνα οραματιζόμαστε μια αρχική εκπαίδευση εκπαιδευτικών που να προάγει το στοχασμό στην εκπαιδευτική διαδικασία για να αναπτύξει εκπαιδευτικούς ικανούς να συμβάλουν στην αναμόρφωση και στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, μιας αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών που θα αποτελέσει αφετηρία για τη διαμόρφωση

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

εκπαιδευτικής πολιτικής. Σκοπός μας λοιπόν ήταν αφενός η διερεύνηση των διαδικασιών που συντελούν στη *μύηση* των υποψήφιων εκπαιδευτικών στο στοχασμό και αφετέρου η ανάπτυξη και η εφαρμογή ενός προγράμματος Πρακτικής Άσκησης, προσανατολισμένο στο μοντέλο του στοχαζόμενου ερευνητή εκπαιδευτικού, με τη συμβολή της έρευνας δράσης.

Στο πρώτο μέρος που περιλαμβάνει τρία κεφάλαια, στο πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους της εργασίας γίνεται αναδρομή της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, προσεγγίζοντάς την καταρχήν ιστορικά, δηλαδή, πως διαμορφώθηκε η εκπαίδευση εκπαιδευτικών στην ιστορική της εξέλιξη, αλλά και επιστημολογικά, κάνοντας αναφορά στους βασικούς επιστημολογικούς προσανατολισμούς, βάσει των οποίων διαμορφώθηκαν και αναπτύχθηκαν τα διάφορα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, φτάνοντας στη σύγχρονη κατάσταση.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, εστιάζουμε στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και στην επαγγελματική της διάσταση. Σκιαγραφούμε τις συνθήκες που επικρατούν στη χώρα μας και διεθνώς, σε επίπεδο αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, δίνοντας έμφαση στην επαγγελματική της διάσταση που πραγματώνεται μέσα από την Πρακτική Άσκηση. Επίσης, παρουσιάζονται οι επικρατέστερες τεχνικές και οι μορφές που χρησιμοποιούν οι σχολές εκπαίδευσης εκπαιδευτικών κατά την υλοποίηση της Π.Α.

Στο τρίτο κεφάλαιο αναπτύσσεται η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης και η αναγκαιότητά της στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, προσεγγίζεται θεωρητικά η σημασία της επαγγελματικής ανάπτυξης στο πλαίσιο των προγραμμάτων αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών ως σημαντικό συστατικό στοιχείο τους.

Το πρώτο μέρος ολοκληρώνεται με την ανάδειξη της αναγκαιότητας αυτής της μελέτης.

Το Δεύτερο μέρος περιλαμβάνει 1 κεφάλαιο. Στο τέταρτο κεφάλαιο προσδιορίζεται ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματά της, υπό το πρίσμα των θεωρητικών προσεγγίσεων που σκιαγραφήθηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια. Επίσης επικεντρώνεται σε ζητήματα μεθοδολογίας και σχεδιασμού της έρευνας παρουσιάζοντας τις τρεις φάσεις της έρευνας. Επίσης, περιγράφεται η διαδικασία που ακολουθήθηκε, καθώς και τα εργαλεία με τα οποία συλλέχτηκαν τα δεδομένα και οι μέθοδοι που αναλύθηκαν.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Το Τρίτο μέρος περιλαμβάνει ένα κεφάλαιο που είναι τα αποτελέσματα της έρευνας. Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των τριών φάσεων της έρευνας με βάση τα εργαλεία που αυτά συλλέχθηκαν.

Το τέταρτο μέρος επίσης περιλαμβάνει ένα κεφάλαιο. Στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο αυτής της εργασίας παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας, γίνεται η συζήτηση αυτών, παρουσιάζονται οι περιορισμοί της έρευνας και διατυπώνονται προτάσεις προς περαιτέρω διερεύνηση.

Αναμένουμε ότι το εγχείρημά μας θα ευαισθητοποιήσει την εκπαιδευτική κοινότητα, ώστε να ενεργοποιηθεί και να αναλάβει πρωτοβουλίες, με τη βασική προϋπόθεση ότι και η πολιτεία θα μεριμνήσει για την υποστήριξη μιας τέτοιας προσπάθειας, για τη δημιουργία προγραμμάτων αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών προσανατολισμένα στο μοντέλο του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού-ερευνητή. Μόνο έτσι θα μπορέσει η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και τα Παιδαγωγικά Τμήματα Προσχολικής Εκπαίδευσης που την υποστηρίζουν, με όραμα, φιλοσοφία, σχεδιασμό, οργάνωση και στρατηγική, να προσπελάσουν πολλά από τα εμπόδια που είναι υπαίτια για το γεγονός ότι στις σχολικές τάξεις υπάρχουν νέοι εκπαιδευτικοί με παραδοσιακό προσανατολισμό και διδασκαλία. Για να προκύψει ο στοχασμός θα πρέπει να υπάρχει επάρκεια χρόνου, αίσθημα ασφάλειας, δυνατότητα συζήτησης με συμφοιτητές, ύπαρξη διδακτικού-εποπτικού υλικού, υποστήριξη από μέντορα, ανατροφοδότηση. Όλα αυτά κρίνονται ιδιαίτερα βοηθητικά για τους φοιτητές, μελλοντικούς εκπαιδευτικούς όπου με την κατάλληλη εκπαίδευση θα μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις και προκλήσεις του σύγχρονου σχολείου. Αυτό το πλαίσιο του στοχασμού που καλείται ο εκπαιδευτικός να προσεγγίσει κατά τη βασική του εκπαίδευση δεν τελειώνει εκεί και ούτε ολοκληρώνεται με το τέλος των σπουδών ή κάποια άλλη στιγμή με κάποιου είδους επιμόρφωση, αλλά ουσιαστικά η αρχική εκπαίδευση αποτελεί την αρχή μιας διαβίου εκπαίδευσης, προκειμένου να είναι ένας εκπαιδευτικός ερευνητής και ένας στοχαζόμενος επαγγελματίας. Γιατί στοχαζόμενος εκπαιδευτικός δεν είναι ουτοπία, αλλά η προσέγγισή του είναι εφικτή μόνο αν ισχύσουν οι κατάλληλες συνθήκες.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: Θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

1ο Κεφάλαιο: Εκπαίδευση εκπαιδευτικών

1.1 Εκπαίδευση εκπαιδευτικών: Ιστορική αναδρομή

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού έχει εμφανιστεί από την αρχαιότητα, από τους αρχαίους ανατολικούς πολιτισμούς και αποτελεί ένα μεγάλο μέρος της αρχαίας ελληνικής κοινωνίας (Δανασσής-Αφεντάκης 1992˙ Πυργιωτάκης, 1999). Οι Σοφιστές ανάχθηκαν ως οι πρώτοι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δίδαξαν συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και με συγκεκριμένο σκοπό. Ακολούθησε, βέβαια, ο μεγάλος δάσκαλος Σωκράτης και οι μαθητές του Πλάτωνας και Αριστοτέλης. Μάλιστα τα πρώτα ιδρύματα για τη διδασκαλία εξειδικευμένης γνώσης δημιουργήθηκαν την τρίτη χιλιετία π.Χ. (Δανασσής - Αφεντάκης 1992˙ Ματσαγγούρας, 1998˙ Πυργιωτάκης, 1999).

Για να αποκτήσει, όμως, συγκεκριμένη υπόσταση ο εκπαιδευτικός και μάλιστα ως επαγγελματίας χρειάστηκε να περάσουν αρκετοί αιώνες. Δηλαδή, ο εκπαιδευτικός που απέκτησε ειδική εκπαίδευση για να διδάσκει και εργάστηκε με αποκλειστική απασχόληση, αμειβόμενος γι αυτό, άρχισε να εμφανίζεται στις νεότερες κοινωνίες. Μέχρι τότε η διδακτική γνώση, άρα και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σχετικά με αυτήν παρέμενε εμπειροπρακτική (Δανασσής - Αφεντάκης 1992˙ Ματσαγγούρας, 1998˙ Πυργιωτάκης, 1999). Από το 17ο αιώνα και έπειτα άρχισε να αναπτύσσεται και να διαμορφώνεται ένα πιο οργανωμένο σύστημα για τη διατύπωση αρχών διδασκαλίας και εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών πάνω σε αυτές (Δανασσής-Αφεντάκης 1992˙ Ματσαγγούρας, 1998˙ Πυργιωτάκης, 1999). Σε αυτό βέβαια συντέλεσε η συνειδητοποίηση των κρατών να επεκτείνουν την εκπαίδευση στις χαμηλότερες κοινωνικοοικονομικές ομάδες, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις συνθήκες που δημιουργούσε η βιομηχανική επανάσταση. Έτσι χρειαζόταν επιτακτικά ο εκπαιδευμένος εκπαιδευτικός ο οποίος θα μεσολαβούσε για την επίτευξη αυτού του στόχου (Δανασσής - Αφεντάκης 1992˙ Ματσαγγούρας, 1998˙ Πυργιωτάκης, 1999).

Η γέννηση και η εξέλιξη του θεσμού της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών είναι άμεσα συνυφασμένες με την εμφάνιση και εξέλιξη του θεσμού της Πρωτοβάθμιας και έπειτα της

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ως το 18ο αιώνα η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση θεωρούνταν η βασική εκπαίδευση, που παρεχόταν στα σχολεία γενικής υποχρεωτικής μόρφωσης και αποσκοπούσε να μεταδώσει στη νέα γενιά τις βασικές πολιτιστικές δεξιότητες, δηλαδή ανάγνωση, γραφή και αρίθμηση και ουσιαστικά συνέβαλε στην αποφυγή του αναλφαβητισμού των πολιτών (Ξωχέλλης, 1989, 2006). Μεμονωμένες, ωστόσο, προσπάθειες στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών έγιναν ήδη από το 17ο αιώνα (Ματσαγγούρας, 1998· Ξωχέλλης, 2006). Ως τότε για την εκπαίδευσή τους φρόντιζε η Εκκλησία, οι φιλανθρωπικές οργανώσεις και οι τοπικές αρχές, χωρίς να υπάρχει μια ενιαία οργάνωση (Μπουζάκης & Τζήκας, 1996). Η πρώτη οργανωμένη προσπάθεια στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση επιχειρήθηκε το 1706 από τον August Herman Francke στην πόλη Helle της Πρωσίας (Ξωχέλλης, 2006). Ο ίδιος θεωρούσε απαραίτητες τη θεωρητική εκπαίδευση και την πρακτική άσκηση των εκπαιδευτικών, γι' αυτό και ίδρυσε ξεχωριστό Διδασκαλείο για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών του Λατινικού Σχολείου (Reble, 1990). Το 1732 θεσμοθετείται το πρώτο κρατικό διδασκαλείο (Reble, 1990). Το 1748 ιδρύεται το πρώτο διδασκαλείο του J. Hacker στο Βερολίνο (Αντωνίου, 2009).

Η παρουσία του εκπαιδευτικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με το συγκεκριμένο χαρακτήρα σχετίζεται άρρηκτα με την σύσταση των δυτικών κρατών κατά το 18ο αιώνα, καθώς και με την καθιέρωση της υποχρεωτικής σχολικής φοίτησης από το τέλος του 18ου και τις αρχές του 19ου αιώνα (Μπουζάκης & Τζήκας, 1996· Ξωχέλλης, 2006). Οι εκπαιδευτικοί ανέλαβαν να διαπαιδαγωγήσουν τη νέα γενιά, να μεταδώσουν κυρίαρχες πολιτιστικές αξίες και να προωθήσουν την κυρίαρχη ιδεολογία (Ματσαγγούρας, 1998).

Το μοντέλο του πρωσικού (Γερμανικού) Διδασκαλείου υιοθετήθηκε στις αρχές του 19ου αιώνα σχεδόν από όλες τις χώρες τις Δύσης (Αντωνίου, 2009). Αλλά και στις Η.Π.Α. υπήρχαν μερικά διδασκαλεία που ιδρύθηκαν σύμφωνα με το πρότυπο πρωσικό Διδασκαλείο όπως αυτό της Μασαχουσέτης (Αντωνίου, 2009).

Η εκβιομηχάνιση και τα νέα οικονομικά δεδομένα μετά από το Δεύτερο Παγκόσμιο πόλεμο επέφεραν αλλαγές στις κοινωνικές δομές. Διαφοροποίησαν τις σχέσεις των κοινωνικών ομάδων και έτσι τόνισαν τις κοινωνικές διαφοροποιήσεις (Ματσαγγούρας, 1998). Η κατάληψη θέσεων εργασίας δεν καθοριζόταν μόνο από την οικονομική και κοινωνική θέση

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

της οικογένειας, αλλά και από τις σχολικές επιδόσεις και την εξειδίκευση. Η εξειδίκευση αυτή στις σύγχρονες κοινωνίες μάθησης απαιτούσε μακροχρόνιες σπουδές και οπωσδήποτε εξειδικευμένους επαγγελματίες εκπαιδευτικούς (Αντωνίου, 2009).

Η ανάγκη για δασκάλους της Πρωτοβάθμιας με ακαδημαϊκή κατάρτιση εκφράστηκε στη Γερμανία μετά το τέλος του Πρώτου Παγκοσμίου πολέμου. Γι αυτό το λόγο, ήδη, μέχρι το 1930 λειτούργησαν σε ολόκληρη τη Γερμανία 15 Παιδαγωγικές Ακαδημίες (Αντωνίου, 2009).

Στην Αγγλία, ως τις αρχές τις δεκαετίας του 1850, η Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ανήκει στα κολέγια, όπου η φοίτηση διαρκούσε ένα έτος. Από εκεί και πέρα η φοίτηση ήταν διετής και το Πρόγραμμα Σπουδών ήταν κοινό για όλα τα κολλέγια, τα οποία βρίσκονταν υπό την εποπτεία εκκλησιαστικών φορέων (Αντωνίου, 2009). Η καθιέρωση στα 1870 της υποχρεωτικής φοίτησης στο Δημοτικό Σχολείο οδήγησε σταδιακά το 1891 στη θεσμοθέτηση Πανεπιστημιακών Τμημάτων για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, τα οποία λειτούργησαν παράλληλα με τα κολέγια, με παράλληλο διετές πρόγραμμα (Αντωνίου, 2009).

Στο Νεοελληνικό Κράτος η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης άρχισε σχεδόν ταυτόχρονα με την ανεξαρτησία του Κράτους. Ειδικότερα, το 1829 ο πρώτος Κυβερνήτης Ι. Καποδίστριας ίδρυσε στην Αίγινα ένα είδος επιμορφωτικού σεμιναρίου τρίμηνης διάρκειας για τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης το «κεντρικό σχολείο» και έτσι ξεκίνησε η εκπαίδευση των δασκάλων στην Ελλάδα (Αντωνίου, 2009˙ Ξωχέλης, 1989). Κύριος σκοπός ήταν η εκμάθηση της αλληλοδιδακτικής μεθόδου διδασκαλίας. Ο νόμος του 1834 για τη δημοτική εκπαίδευση προέβλεπε την ίδρυση ενός διδασκαλείου. Έτσι, στα 1834, ιδρύεται το πρώτο «Διδασκαλείο» στο Ναύπλιο και κατόπιν, μετά τη δολοφονία του Καποδίστρια, η Αντιβασιλεία του βασιλιά Όθωνα το μετέφερε στην Αθήνα και δημιουργήθηκε το πρώτο Διδασκαλείο Αθηνών για να μορφώσει τους μελλοντικούς δασκάλους που θα λάμβαναν πτυχίο και θα διοριζόντουσαν για να διδάξουν (Ξωχέλλης, 1989). Το Διδασκαλείο ανέλαβε τη διετούς φοίτησης εκπαίδευση των υποψήφιων εκπαιδευτικών. Λίγα χρόνια αργότερα, το 1836, θεσμοθετήθηκε μαζί με την ίδρυση του Οθώνειου Πανεπιστημίου Αθηνών (Αντωνίου, 2009).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Το διδασκαλείο λειτούργησε στο Νεοελληνικό κράτος από το 1834 ως το 1864 ενώ από το 1864-1878 δεν υπήρχε ίδρυμα για την εκπαίδευση των δασκάλων και οι απαραίτητοι δάσκαλοι επιλέγονται και διορίζονται από μια επιτροπή (Ξωχέλλης, 1989). Από το 1878 και μετά ιδρύθηκαν και λειτούργησαν κατά καιρούς πολλά και ποικίλα Διδασκαλεία με διαφορετική διάρκεια σπουδών και διαφορετικές προϋποθέσεις έως το 1933 (Ξωχέλλης, 1989). Το 1933 καταργήθηκαν τα διδασκαλεία και στη θέση τους ιδρύθηκαν Παιδαγωγικές Ακαδημίες διετούς φοίτησης, οι οποίες έδωσαν ιδιαίτερο βάρος στα μαθήματα παιδαγωγικής και ψυχολογίας. Μετά το τέλος του Δεύτερου Παγκοσμίου Πολέμου και ως το 1960 παρατηρήθηκε μια τάση για τον εκσυγχρονισμό των Παιδαγωγικών Ακαδημιών, κυρίως εξαιτίας των παγκόσμιων εξελίξεων στον τομέα της τεχνολογίας και την υπογραφή της Ελλάδας στην ΕΟΚ (Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα) (Αντωνίου, 2009). Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που έμεινε στην ιστορία ως "νόμος της Μεταρρύθμισης Παπανδρέου-Παπανούτσου" του 1964 πρόσθεσε ένα τρίτο έτος φοίτησης και αναμορφώνει το πρόγραμμα σπουδών (Ξωχέλλης, 1989).

Η ιστορία εκπαίδευσης των Νηπιαγωγών αρχίζει από το «Διδασκαλείο Νηπιαγωγών» το οποίο ιδρύθηκε το 1897. Η φάση αυτή ολοκληρώθηκε ουσιαστικά το 1959 οπότε οι Σχολές Νηπιαγωγών έγιναν Ανώτερες Σχολές (Ξωχέλλης, 1989).

Παρατηρείται ότι, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που ξεκίνησε το 1834, πέρασε από πολλά μεταβατικά στάδια μέχρι την ίδρυση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών το 1933, όμως το 1974 διατυπώθηκε πιο σταθερά και επίμονα το αίτημα για την αναβάθμιση του επιπέδου σπουδών των δασκάλων και νηπιαγωγών (Ξωχέλλης, 1989). Έως το 1982 προτάθηκαν και συζητήθηκαν τρία οργανωτικά μοντέλα «ανωτατοποίησης» των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των Σχολών Νηπιαγωγών. Το πρώτο προέβλεπε την ίδρυση ενός ανεξάρτητου ΑΕΙ («Ανώτατο Παιδαγωγικό Ίδρυμα» «Παιδαγωγικό Πανεπιστήμιο») στην Αθήνα ή αλλού (Ξωχέλης, 1989). Το δεύτερο (μοντέλο «ένταξης») υποστήριζε την ίδρυση αυτοτελών Παιδαγωγικών Σχολών στα Πανεπιστήμια, με αποκλειστικό στόχο τους τη μόρφωση νηπιαγωγών και δασκάλων (Ξωχέλης, 1989). Το τρίτο (μοντέλο «ενσωμάτωσης») πρότεινε την ίδρυση Παιδαγωγικών Σχολών στα Πανεπιστήμια της χώρας με ευρύτερο φάσμα αρμοδιοτήτων και λειτουργιών: Εκπαίδευση των Δασκάλων και των Νηπιαγωγών,

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Παιδαγωγική κατάρτιση των καθηγητών Μέσης Εκπαίδευσης, χορήγηση ειδικού παιδαγωγικού πτυχίου, μεταπτυχιακές σπουδές στην Παιδαγωγική Επιστήμη, εκπαιδευτικός προγραμματισμός και παιδαγωγική έρευνα (Ξωχέλλης, 1989). Όπως είναι γνωστό ο Νόμος-Πλαίσιο του 1982 πρότεινε το δεύτερο οργανωτικό μοντέλο και ίδρυσε Παιδαγωγικά Τμήματα για την εκπαίδευση των Δασκάλων και Νηπιαγωγών σε όλα τα Πανεπιστήμια, που λειτούργησαν από το ακαδημαϊκό έτος 1984-1985 με τετραετή κύκλο σπουδών (Αντωνίου, 2009˙ Ξωχέλλης, 1989).

Η παρούσα νομοθετική ρύθμιση αποτέλεσε ένα πολύ θετικό βήμα στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Ο δάσκαλος άρχισε να βγαίνει από τα στενά όρια του εμπειρισμού και να εξελίσσεται σε εκπαιδευτικό με θεωρητικό υπόβαθρο προκειμένου να υποστηρίξει την πρακτική του μέσα στην τάξη ενσωματώνοντας το θεσμικό με τον επιστημονικό του ρόλο. Παρόλα αυτά από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας διαπιστώνεται ότι η Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς (International Alliance of Leading Education Institutes-IALEI, 2008˙ Musset, 2010˙ Neave, 2001 Ξωχέλλης, 2006) χαρακτηρίζεται ευρύτερα από δομικές αδυναμίες όπως: α) είναι διασπασμένη στις διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες, γ) υπάρχει διάσταση της θεωρητικής κατάρτισης των υποψηφίων εκπαιδευτικών με την πρακτική άσκηση και ελλιπής σύνδεσής της, β) υπάρχει διάσταση ανάμεσα στην επιστημονική και διδακτική κατάρτιση των υποψηφίων εκπαιδευτικών, δ) δεν έχει προωθηθεί, επαρκώς η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Αργυροπούλου, 2005˙ IALEI, 2008˙ Musset, 2010˙ Ξωχέλλης, 2006).

Απώτερος σκοπός όλων των εμπλεκομένων με την εκπαίδευση είναι η παροχή καλύτερης εκπαίδευσης στους εκπαιδευόμενους, σε οποιοδήποτε βαθμίδα εκπαίδευσης και αν ανήκουν. Με αντίποδα όλες τις αδυναμίες που αναφέρθηκαν, κλήθηκαν όλοι αυτοί που εμπλέκονται διοικητικά με την οργάνωση και λειτουργία της εκπαίδευσης, όλα τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής και Προσχολικής Εκπαίδευσης, εθνικοί ή διεθνείς οργανισμοί που ασχολούνται με αυτά τα θέματα, να προωθήσουν το ζήτημα της επαγγελματοποίησης του εκπαιδευτικού για να προσεγγιστεί ο σκοπός που αναφέρθηκε. Στο πλαίσιο αυτό δημιουργήθηκαν και αναπτύχθηκαν διάφορες και διαφορετικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών οι οποίες θα παρουσιαστούν στη συνέχεια.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

1.2 Προσανατολισμοί και κατευθύνσεις στη Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών

Η αρχική και η συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αποτέλεσε από τις αρχές του 20ου αιώνα, και αποτελεί, ένα από τα πολύ επίκαιρα και επίμαχα εκπαιδευτικά θέματα, που έχει απασχολήσει και απασχολεί όλη την εκπαιδευτική κοινότητα, τόσο στη χώρα μας όσο και διεθνώς. Εν όψει όλων των εξελίξεων και αλλαγών που συντελέστηκαν από τη βιομηχανική επανάσταση σε όλους τους τομείς της οικονομικής, της πολιτικής, της κοινωνικής και της πολιτισμικής ζωής, η παροχή ολοκληρωμένης εκπαίδευσης και άρα και μιας πιο άρτιας εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών αποτέλεσε αναγκαιότητα και όχι μόνο ευχή. Οι αλλαγές αυτές, καθώς, και τα προβλήματα και οι προτάσεις για τη διδασκαλία και την εκπαίδευση (που σχετίζονται άμεσα με τα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και με την επιμόρφωσής τους, καθώς, διαμορφώνουν απόψεις και θέσεις από αυτές) οδήγησαν στην ανάπτυξη κάποιων προσανατολισμών στην Παιδαγωγική Επιστήμη αλλά και στην εκπαίδευση (Feiman-Nemser, 1996˙ Joyce, 1975˙ Zeichner & Liston, 1990˙ Ματσαγγούρας, 1998˙ Newell, 1996˙ Richert, 1997). Οι προσανατολισμοί αυτοί εκφράζουν θέσεις που αφορούν στη φιλοσοφία, στο περιεχόμενο και στην οργάνωση του περιεχομένου των προγραμμάτων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και τη σχέση τους με τη διδασκαλία (Elliot, 1995˙ Feiman-Nemser, 1996˙ Zeichner & Liston, 1990˙ Lougharan & Rassel, 1997˙ Ματσαγγούρας, 1998). Επίσης, επιχειρούν να δώσουν ερμηνεία σε διάφορους δημοφιλείς παιδαγωγικούς όρους όπως "αναστοχαστική διδασκαλία» (reflective teaching), «έρευνα δράσης» (action research), «γνωστικό αντικείμενο» (subject matter), «επαγγελματική ανάπτυξη» (professional development) και τη «χειραφέτηση» (empowerment) που κυριαρχούν στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, γεγονός που σύμφωνα με τους Zeichner & Liston, (1990) προκάλεσε αρκετή σύγχυση σχετικά με τις βασικές δεσμεύσεις και τις παραδοχές που διακρίνουν τη μια προσέγγιση από την άλλη.

Στη χώρα μας τα θέματα αυτά απέκτησαν μετά το 1975 και τη δεκαετία του 1980 (με την προοπτική κατάργησης των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και τη δημιουργία των Πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών) ιδιαίτερο ενδιαφέρον, και έδωσαν την ευκαιρία να επαναπροσδιοριστεί το θέμα του ρόλου και

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

της επιστημονικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού και των προγραμμάτων που θα τον μορφώσουν (Ματσαγγούρας, 1998˙ Ξωχέλλη 1989). Η δραστηριότητα αυτή προκάλεσε προβληματισμούς, τόσο για τη θεσμική, όσο και οργανωτική μορφή των προγραμμάτων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, στην Ευρώπη, αλλά και σε άλλες χώρες όπως π.χ. στις Η.Π.Α. Οι εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί που διατυπώθηκαν και εφαρμόστηκαν στη χώρα μας αλλά και διεθνώς, για τη φιλοσοφία και το περιεχόμενο των προγραμμάτων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, προκύπτουν από τις ευρύτερες σχολές και τάσεις που έχουν επικρατήσει στις Επιστήμες της Αγωγής και τις Κοινωνικές Επιστήμες (Zeichner & Liston, 1990˙ Ματσαγγούρας 1998).

Σύμφωνα με τους Zeichner & Liston, (1990), είναι αναγκαίο να ανατρέξουμε στην ανασκόπηση αυτών των προσανατολισμών. Κανένα από τα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών που εμφανίσθηκαν, στην πάροδο του χρόνου, δεν ήταν καινούριο, αλλά άλλαξαν μόνο οι «ταμπέλες». Δεν πρόκειται για καινούριες τάσεις, αλλά για «ανάμειξη» των υπαρχόντων τάσεων δημιουργώντας έτσι κάτι λίγο διαφορετικό. Αξίζει να σημειωθεί ότι από τότε που αρχίζει να υφίσταται οργανωμένη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται ορισμένοι προσανατολισμοί στην εκπαίδευση, οι οποίοι ουσιαστικά αντικατοπτρίζουν τα στάδια εξέλιξης της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Ματσαγγούρας, 1998˙ Schön, 1987). Γι αυτό το λόγο και με τη βοήθεια της ιστορικής γνώσης μπορούν να εξετασθούν και να ερμηνευτούν οι ιδεολογικές και κοινωνικές συνθήκες από τις οποίες προέκυψαν, στην ιστορική εξέλιξη, οι σύγχρονοι τύποι προγραμμάτων και οι μεταξύ τους σχέσεις. Με αφετηρία αυτούς τους προσανατολισμούς, οι οποίοι έχουν συγκεκριμένες θεωρητικές και πολιτικές θέσεις και αντιλήψεις, τα σύγχρονα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών εξέφρασαν θέσεις για τη διδασκαλία, τη μάθηση και τον τρόπο εκμάθησης της διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 1998).

Οι διακρίσεις που έχουν κάνει οι διάφοροι ερευνητές, παρουσιάζονται με διαφορετικές ονομασίες, όμως με κοινό περιεχόμενο. Η Feiman-Nemser (1990) χρησιμοποιεί την ορολογία των «εννοιολογικών προσανατολισμών» θέλοντας να εκφράσει «…μια ομάδα ιδεών για σκοπούς της προετοιμασίας των εκπαιδευτικών και των μέσων για την επίτευξή τους. Ένας τέτοιος προσανατολισμός εμπεριέχει μια άποψη για το πώς μαθαίνει κάνεις και πώς διδάσκει

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

(σ.220)». Οι Calderhead & Shorrock (1997) παρουσιάζουν πέντε προσανατολισμούς που είναι: α) ο ακαδημαϊκός προσανατολισμός β) ο πρακτικός προσανατολισμός γ) ο τεχνικός προσανατολισμός, δ) ο προσωπικός προσανατολισμός και ε) της κριτικής διερεύνησης προσανατολισμός. Η διάκριση, όμως, που κρίνουμε πληρέστερη και περιεκτική, η οποία θα παρουσιαστεί στη συνέχεια, είναι αυτή που προτείνουν οι Zeichner & Liston, (1990). Αυτή η διάκριση αναφέρει τέσσερις προσανατολισμούς από τους οποίους εκπορεύονται τα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και απευθύνονται σε συγκεκριμένες χρονικές στιγμές της συζήτησης για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Αυτοί είναι: α) ο ακαδημαϊκός προσανατολισμός β) ο προσανατολισμός της κοινωνικής αποτελεσματικότητας, γ) ο αναπτυξιακός προσανατολισμός & δ) της κοινωνικής ανασυγκρότησης.

Στην συνέχεια θα παρουσιαστούν οι προσανατολισμοί της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της διάκρισης των Zeichner & Liston (1990), οι οποίοι αντικατοπτρίζουν τα στάδια εξέλιξης των προγραμμάτων στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, όπως αυτά εμφανίστηκαν στη διάρκεια του χρόνου.

1.2.1 Ο προσανατολισμός της Ακαδημαϊκής Κατεύθυνσης (The Academic Orientation)

Αυτή η κατεύθυνση έχει τις ρίζες του στο ελληνοκλασσικό και λατινικό περιεχόμενο των artes liberales που αναπτύχθηκαν στην ελληνιστική και αργότερα βυζαντινή εποχή (Borrowman, 1965). Σύμφωνα μ’ αυτήν την κατεύθυνση, η επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών πρέπει να στηρίζεται αποκλειστικά στην καλή γνώση των αντικειμένων που θα διδάξουν και ίσως στην απόκτηση μιας γενικότερης παιδείας, στο πλαίσιο των ανθρωπιστικών σπουδών, που ελευθερώνουν τον άνθρωπο. Με βάση αυτή τη φιλοσοφία, τα προγράμματα της ακαδημαϊκής κατεύθυνσης ταυτίζουν την επιστημονική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών με την αποκλειστική σπουδή του γνωστικού αντικειμένου που πρόκειται μελλοντικά να διδάξουν, ενώ ορισμένες φορές παρέχουν και μια γενικότερη παιδεία (Zeichner & Liston, 1990). Έτσι ως ιδανικός τύπος εκπαιδευτικού προάγεται ο «επιστήμων» στο αντικείμενό του και σαφής προτεραιότητα στην εκπαίδευσή του, (μπορεί και αποκλειστικά) γίνεται η σπουδή του ακαδημαϊκού του αντικειμένου, αγνοώντας την παιδαγωγική πλευρά (Buchmann, 1984). Η παιδαγωγική σπουδή παρουσιάζεται ως περιττή και πολλές φορές και επικίνδυνη (Σηφακάκης,

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

1991). Ουσία της διδασκαλίας είναι η μετάδοση της γνώσης. Με αυτό το σκεπτικό, ιδανικός τύπος εκπαιδευτικού είναι εκείνος που είναι επιστήμονας στο αντικείμενό του, ο οποίος αυτοπροσδιορίζεται ως φιλόλογος, μαθηματικός, φυσικός, και όχι ως δάσκαλος των αντίστοιχων αντικειμένων, και θεωρούν καθήκον τους να προσεγγίσουν τη διδασκαλία τόσο από παιδαγωγικής πλευράς όσο και από την άποψη της διδακτικής του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου (Zeichner & Liston, 1990˙ Zeichner, 1993).

Η κατεύθυνση αυτή ίσχυσε, διεθνώς, αρχικά στα κολέγια και σχολές κατάρτισης διδακτικού προσωπικού, κυρίως, για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αλλά αργότερα και για την πρωτοβάθμια με σκοπό να προετοιμάσουν δασκάλους για να διδάξουν τα διάφορα αντικείμενα (Zeichner & Liston, 1990).

Στη χώρα μας η ακαδημαϊκή κατεύθυνση εφαρμόστηκε για τους δημοδιδάσκαλους στο πρώτο Διδασκαλείο, πριν ακόμα προαχθούν οι παιδαγωγικές σπουδές. Σκοπός της ήταν να ετοιμάσει δημοδιδάσκαλους και το πρόγραμμα σπουδών είχε ελληνοκλασικό περιεχόμενο μέσα από το οποίο το νεοσύστατο κράτος ήθελε να διαμορφώσει την εθνική του ταυτότητα, καθώς και ηθικό-θρησκευτικό περιεχόμενο. Στο πλαίσιο αυτό κινήθηκαν οι σχολές κατάρτισης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Ματσαγγούρας, 1989).

Στα σύγχρονα προγράμματα δόθηκε μια πιο Ουμανιστική-Παιδαγωγική διάσταση στη διδασκαλία (Zeichner & Liston, 1990). Ως σύγχρονη εξέλιξη αυτής της κατεύθυνσης βρίσκονται προγράμματα, τα οποία θεωρούν απαραίτητη για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, εκτός από την κατοχή του γνωστικού αντικειμένου, και την παιδαγωγική – διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών για το πώς μπορεί να μεταδοθεί η γνώση του αντικειμένου. Ένα τέτοιο πρόγραμμα ήταν εκείνο του Shulman (1987) που υποστήριζε ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει ένα μείγμα από γνώσεις περιεχομένου και παιδαγωγικής και τις αποκαλεί γνώσεις παιδαγωγικού περιεχομένου (Zeichner & Liston, 1990˙ Ματσαγγούρας, 1998).

Η Feiman- Nemser (1990) περιγράφει μια σύγχρονη τάση της Ακαδημαϊκής κατεύθυνσης, το πρόγραμμα που εφαρμόζεται στο «Michigan State University». Αυτό το πρόγραμμα αναφέρεται και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης και προετοιμάζει εκπαιδευτικούς που θα διδάξουν τα σχολικά αντικείμενα. Άλλο ένα τέτοιο πρόγραμμα είναι αυτό που εφαρμόζει το University of Wisconsin-Madison (Fennema, Carpenter & Peterson, 1989). Στο πρόγραμμα αυτό

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί εκπαιδεύονται στο να δίνουν ευκαιρίες στους μαθητές, ώστε να καταλάβουν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές κατανοούν και προσεγγίζουν τη γνώση, π.χ. πώς τα παιδιά σκέφτονται για τα μαθηματικά (Zeichner & Liston, 1990).

Τα προγράμματα αυτού του προσανατολισμού κρίθηκαν ως ανεπαρκή, γιατί οδήγησαν στη διαιώνιση παραδοσιακών μορφών διδασκαλίας, διευκόλυναν την τεχνοκρατική αντίληψη της διδασκαλίας, η οποία φάνηκε ότι δεν είναι μόνο ανεπαρκής αλλά και επικίνδυνη (Zeichner & Liston, 1990˙ Ματσαγγούρας, 1998). Έχουν εγκαταλειφθεί ως θεωρητική θέση, αλλά εφαρμόζονται ακόμα και σήμερα ως πρακτική σε πολλές πανεπιστημιακές σχολές, π.χ., στις περισσότερες σχολές της Ελλάδας που εκπαιδεύουν καθηγητές της δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Αντωνίου 2009), αλλά στη σύγχρονη εξέλιξή τους, όπως αναφέρθηκε παραπάνω.

1.2.2 Ο προσανατολισμός της Κοινωνικής Αποτελεσματικότητας (The Social Efficiency Orientation)

Ο δεύτερος σημαντικότερος προσανατολισμός που αναπτύχθηκε στον 20^{ο} αιώνα είναι ο προσανατολισμός της Κοινωνικής Αποτελεσματικότητας. Ο προσανατολισμός αυτός βρίσκεται στον αντίποδα της Ακαδημαϊκής κατεύθυνσης, εκφράζει το πνεύμα του παιδαγωγικού επιστημονισμού, δείχνει πίστη στην επιστημονική γνώση της διδασκαλίας και προβάλει και προωθεί τις βάσεις για το οικοδόμημα ενός curriculum εκπαίδευσης εκπαιδευτικών (Sykes, 1986). Η κατεύθυνση αυτή αναπτύχθηκε στις δεκαετίες 1970-1980. Εκφράζει την παραδοχή ότι η επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού πρέπει να στηρίζεται στη σπουδή των πορισμάτων της ψυχολογίας και παιδαγωγικής έρευνας. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να καταστεί ικανός να κάνει διάγνωση (πειραματική παιδαγωγική) εφαρμόζοντας τα επιστημονικά δεδομένα από τη Ψυχολογία Μάθησης. Γενικά, θεωρεί ότι ο καλός εκπαιδευτικός είναι εκείνος που τηρεί πιστά αυτά τα επιστημονικά δεδομένα και επιτυγχάνει με μετρήσιμα κριτήρια μια αποτελεσματική διδασκαλία. Για να πετύχουν τον πιο πάνω στόχο τα προγράμματα της εν λόγω κατεύθυνσης χρησιμοποίησαν ευρέως το σύστημα της «Μικροδιδασκαλίας» για την Π.Α. των υποψήφιων εκπαιδευτικών και για την απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων (Zeichner & Liston, 1990˙ Ματσαγγούρας, 1998).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Η κατεύθυνση αυτή διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στις αγγλοσαξονικές χώρες και ιδιαίτερα στις Η.Π.Α. μετά τη δεκαετία του 1960 (Ξωχέλλης, 2006). Τα προγράμματα που αναπτύχθηκαν από αυτήν την κατεύθυνση, έδωσαν μεγάλη έμφαση στην ισχύ των επιστημών, για την οργάνωση ενός προγράμματος εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Αναφορικά με τις διδακτικές ικανότητες των εκπαιδευτικών, έδωσαν βαρύτητα σε εκείνες που έχουν κατακτηθεί και έχουν γενικευτεί μέσα από την έρευνα της διδασκαλίας (Zeichner & Liston, 1990˙). Βασική παραδοχή αυτής της κατεύθυνσης είναι ότι η διδακτική συμπεριφορά μπορεί να αναλυθεί σε επιμέρους δεξιότητες και τεχνικές, οι οποίες, μαζί με τη θεωρητική και ερευνητική ψυχοπαιδαγωγική γνώση που τις στηρίζει, πρέπει να αποτελέσουν το περιεχόμενο της επιστημονικής κατάρτισης και το πλαίσιο της επαγγελματικής άσκησης των εκπαιδευτικών. Προσδοκία των προγραμμάτων αυτής της κατεύθυνσης είναι να μετατραπεί η Παιδαγωγική από απλή φιλοσοφική ανάλυση των θεμάτων, σε επιστήμη, ικανή να καταγράψει και να επιλύσει τα εκπαιδευτικά προβλήματα με την παραγόμενη τεχνογνωσία (Feiman-Nemser 1990).

Άλλο σημαντικό στοιχείο των προγραμμάτων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών αυτής της κατεύθυνσης είναι η ανάπτυξη μεθόδου έλεγχου της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας (Zeichner & Liston, 1990). Τα προγράμματα αυτά χρησιμοποιούν ως βάση τους για την επιλογή του περιεχομένου και των διδακτικών δεξιοτήτων που διδάσκουν, τα συμπεράσματα της διδακτικής έρευνας που αναφέρονται στην «αποτελεσματική διδασκαλία».

Το περιεχόμενο της επιστημονικής εκπαίδευσης και το πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, στα συγκεκριμένα προγράμματα, καθορίζεται τόσο από τις κάθε μορφής διδακτικές δεξιότητες, τεχνικές, διαδικασίες και μεθόδους, όσο και από τη θεωρητική και ερευνητική (παιδαγωγική και ψυχολογική) γνώση. Με την ολοκλήρωση της οικοδόμησης της επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών στην Παιδαγωγική, Διδακτική και στη Ψυχολογία, θεωρείται ότι εξασφαλίζεται η επιστημονική βάση στο διδασκαλικό επάγγελμα (Αντωνίου, 2009). Με τη σειρά του, αυτό το γεγονός, προσδίδει περισσότερο κύρος στον εκπαιδευτικό και τον καθιστά ιδιαίτερα αποτελεσματικό στο διδακτικό του έργο. (Ματσαγγούρας, 1998).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Σ’ αυτή τη κατηγορία ανήκουν προγράμματα που οργανώθηκαν γύρω από τις μικροδιδασκαλίες (π.χ. Πανεπιστήμιο Stanford) και τα λεγόμενα «Competency» ή «Performance Based Teacher Education Programs» καθώς και τα «research based» προγράμματα (Zeichner 1993). Τα προγράμματα αυτά δίνουν έμφαση στην απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων διδασκαλίας οι οποίες συνδέονται άμεσα με τη μάθηση των μαθητών (Zeichner & Liston, 1990). Πεποίθηση είναι ότι υπάρχουν συγκεκριμένες διδακτικές δραστηριότητες ή δεξιότητες που σχετίζονται θετικά με τις μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών (Ματσαγγούρας, 1998).

Τα προγράμματα αυτά προωθήθηκαν από νεοσυντηρητικές εκπαιδευτικές πολιτικές γιατί θεωρούσαν ότι έτσι μπορούν να ελέγξουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και να καθορίσουν την αποτελεσματικότητα και τις προδιαγραφές της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Zeichner & Liston, 1990).

Γενικώς τα προγράμματα της κοινωνικής αποτελεσματικότητας έχουν κριθεί ανεπαρκή γιατί η διδασκαλία είναι κάτι παραπάνω από τις συσχετίσεις των διδακτικών δεξιοτήτων και των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (Ματσαγγούρας, 1998). Όσοι ασκούν κριτική εναντίον αυτής της κατεύθυνσης εκπαίδευσης εκπαιδευτικών υποστηρίζουν ότι η αποτελεσματική διδασκαλία δεν είναι άθροισμα διδακτικών δεξιοτήτων που αποκτώνται μέσα από την οργάνωση μικροδιδασκαλιών ή μέσα από τα λεγόμενα προγράμματα για την ανάπτυξη της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών της δεκαετίας του 1970 και του 1980 (Houston, 1987), ούτε ο εκπαιδευτικός είναι ένας εκτελεστής νόμων και αρχών, ακολουθώντας συγκεκριμένες στρατηγικές, οι οποίες εγγυώνται την πραγματοποίηση μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας (Reynolds, & Parker, 1992).

Στην Ελλάδα, η κατεύθυνση της Κοινωνικής Αποτελεσματικότητας εφαρμόστηκε ως ένα βαθμό στα Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Ακαδημιών, όπου τα μαθήματα παιδαγωγικής, διδακτικής και ψυχολογίας καταλάμβαναν την υψηλότερη ποσοστιαία αναλογία έναντι όλων των υπόλοιπων μαθημάτων (Πυργιωτάκης, 1992).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

1.2.3 Ο Αναπτυξιακός Προσανατολισμός (Developmentalist Orientation)

Ο τρίτος μεγάλος προσανατολισμός είναι ο αναπτυξιακός και έχει τις ρίζες του στο κίνημα "μελέτη του παιδιού" που ξεκίνησε από τον G. Stanley Hall (Zeichner & Liston, 1990). Σύμφωνα με Kliebard (1986), το πιο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό αυτής της κατεύθυνσης είναι η πεποίθηση ότι η φυσική ανάπτυξη του μαθητή παρέχει τη βάση για τον προσδιορισμό του τί πρέπει να διδάσκονται τόσο οι μαθητές στα δημόσια σχολεία, όσο και οι εκπαιδευτικοί τους.

Τα προγράμματα αυτής της κατεύθυνσης επιχειρούν να προσεγγίσουν την «ουμανιστική» διάσταση της εκπαίδευσης και με τις ουμανιστικές αρχές που θα εκπαιδευτούν οι μαθητές με τις ίδιες αρχές να εκπαιδεύονται και οι εκπαιδευτικοί (Zeichner & Liston, 1990). Σύμφωνα με τον Kliebard (1986) το πιο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό αυτής της κατεύθυνσης είναι ότι, προϋπόθεση για τη μάθηση των μαθητών είναι η γνώση των εξελικτικών σταδίων ανάπτυξης των παιδιών. Δίνεται έμφαση στο ότι τα παιδιά πρέπει να μαθαίνουν όσα από τη φύση τους επιτρέπεται να μάθουν (Zeichner & Liston, 1990).

Στα προγράμματα που αναπτύχθηκαν σύμφωνα μ' αυτήν την κατεύθυνση συναντώνται τρεις μεταφορές για την περιγραφή του ρόλου του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός: α) ως νατουραλιστής/ φυσιοκράτης, όπου δίνει έμφαση στην παρατήρηση της συμπεριφοράς των μαθητών, στη δημιουργία προγράμματος, στο σωστό περιβάλλον της τάξης, στη συμμετοχή των γονιών και στις αναπτυξιακές ικανότητες αλλά και ενδιαφέροντα των μαθητών β) ως καλλιτέχνης, ο οποίος έχει βαθειά γνώση της αναπτυξιακής ψυχολογίας, είναι ικανός να παρακινήσει τους μαθητές για μάθηση, εφοδιάζοντάς τους με προσεκτικές, καθοδηγούμενες δραστηριότητες, γ) ως ερευνητής, ο οποίος δίνει έμφαση στην δημιουργία μια πειραματικής διάθεσης στους εκπαιδευτικούς (Perrone, 1989).

Με λίγα λόγια, τα προγράμματα αυτά εξετάζουν την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και διαμορφώνουν ανάλογα τα προγράμματα βασικής κατάρτισης, με επιδίωξη να συμβάλλουν στην προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και παράλληλα και στην επαγγελματική ανάπτυξη δεδομένου ότι η προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη βαδίζουν παράλληλα και αλληλοπροσδιορίζονται (Keiny 1994).

Σύμφωνα με τον Crook (1974, οπ.αναφ. στο Zeichner, 1993), σημαντικό αριθμό ανάπτυξης τέτοιων προγραμμάτων βρίσουμε στη διάρκεια των δεκαετιών 1960-1970, όταν επίκεντρο της

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Παιδαγωγικής γίνεται ο μαθητής. Σε αυτή τη κατηγορία ανήκουν προγράμματα όπως το «Humanistic» πρόγραμμα του Πανεπιστημίου της Florida (Combs, 1972) και το «Personalized Teacher Education Program» στο Πανεπιστήμιο του Texas (Fuller, 1974), τα οποία χρησιμοποιούν τεχνικές δραματοποίησης, επίλυσης διλημμάτων, συλλογικών αποφάσεων και ψυχοθεραπείας.

Γενικώς αυτά τα προγράμματα ασχολούνται με θέματα συναισθηματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Η στροφή του σχολείου προς την συναισθηματική νοημοσύνη έθεσε στο επίκεντρο το θέμα της συναισθηματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Η κριτική που δέχθηκαν τα συγκεκριμένα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών είναι ότι δεν επιχειρούν να αναπτύξουν συνολικά την επαγγελματική, προσωπική, νοητική, & κοινωνική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

1.2.4 Ο προσανατολισμός της Κοινωνικής Ανασυγκρότησης (The Social Reconstructionist Orientation)

Η τέταρτη και τελευταία κατεύθυνση στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών είναι της κοινωνικής ανασυγκρότησης, η οποία ορίζει ως πολύ κρίσιμους και σημαντικούς παράγοντες στην εκπαίδευση, την εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών αλλά κυρίως την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για μια πιο δίκαιη κοινωνία (Kliebard, 1986). Εστιάζει στον κοινωνικό ρόλο του εκπαιδευτικού, σε αντίθεση με τους προηγούμενους προσανατολισμούς που ασχολούνται με τη γνωστική και επαγγελματική του ανάπτυξη και καθόλου με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύχθηκαν (Zeichner & Liston, 1990).

Τα προγράμματα που προέκυψαν από αυτήν την κατεύθυνση θεωρούν άδικη την υπάρχουσα κοινωνική κατάσταση και βλέπουν τον εκπαιδευτικό και το σχολείο ως παράγοντες άμεσης κοινωνικής δράσης που θα συντελέσουν στην ανασυγκρότηση του εκπαιδευτικού και κοινωνικού συστήματος (Kliebard, 1986). Έδωσαν έμφαση στην ικανότητα του εκπαιδευτικού να διαπιστώσει τις πολιτικές και κοινωνικές συνέπειες των πράξεών του και να αξιολογήσει τη δράση του και το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο συνεισφέρει για μεγαλύτερη δικαιοσύνη, ισότητα, και για πιο ανθρώπινες συνθήκες στην εκπαίδευση και στην κοινωνία. Η εκπαίδευση

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

θεωρήθηκε ως φορέας που μπορεί να αποκαταστήσει την κοινωνική αδικία και την ανηθικότητα του καπιταλισμού (Zeichner & Liston, 1990).

Από τις σημαντικότερες συζητήσεις αυτών των προγραμμάτων είναι ποιος θα πρέπει να είναι ο βαθμός που οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτικοί των εκπαιδευτικών θα πρέπει να εμποτίσουν τους μαθητές και τους φοιτητές τους αντίστοιχα, με αρχές σοσιαλισμού και αρχές κολεκτιβισμού, ή να στηριχθούν σε μεθόδους εμπειρισμού και στοχαζόμενης έρευνας (Zeichner & Liston, 1990).

Τα πιο ισχυρά προγράμματα που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο αυτής της κατεύθυνσης είναι του πανεπιστημίου της Κολούμπια των Η.Π.Α. με πρωτεργάτη τον Counts (1932) που υποστήριξε ότι πρέπει να διδαχθούν οι βασικές αξίες και ιδέες του σοσιαλισμού. Παρόμοια προγράμματα αναπτύχθηκαν και σε άλλες χώρες την περίοδο του μεσοπολέμου και ενδεικτικά αναφέρουμε τον Holmes (1932) του πανεπιστημίου του Harvard και τον Bode (1935) του Ohio που ανήκουν σε εκείνους που απέρριψαν ότι το σχολείο θα πρέπει να χρησιμοποιηθεί για την προώθηση παρωχημένων κοινωνικών προγραμμάτων και θα πρέπει να δοθεί έμφαση στην καλλιέργεια της ικανότητας των μαθητών να σκέφτονται κριτικά για την κοινωνική τάξη. Ανάμεσα τους ανήκει και ο Freire (1973) του οποίου το πρόγραμμα αντιτάχθηκε στο παραδοσιακό σχολείο και στη μαζικοποίηση της εκπαίδευσης και αντιπρότεινε την κριτική συνείδηση της κοινωνικής και εκπαιδευτικής πραγματικότητας ως αποτέλεσμα της Διαλογικής και Κριτικής Παιδαγωγικής.

Παρά την ύπαρξη όλων αυτών των προτάσεων, διαπιστώνεται πως η απήχησή τους στα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών δεν ήταν μεγάλη. Αυτή η κατάσταση ερμηνεύεται εν μέρει, από την έλλειψη εφαρμοσμένων τέτοιων προγραμμάτων και τα παραδείγματα παραμένουν κυρίως σε εννοιολογικές προτάσεις που βρίσκονται στο στάδιο της ανάπτυξης (Zeichner & Liston, 1990). Σε πολλές από τις σημαντικές προτάσεις που έχουν γίνει για προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών αυτού του προσανατολισμού (Ginsburg, 1988˙ Giroux & McLaren, 1987˙ Shor, 1987), δεν υπάρχουν αναφορές για πρακτικές εφαρμογές αντίστοιχων προγραμμάτων. Ο Cremin (1988) ασπάζεται την άποψη που χαρακτηρίζει την κοινωνική ανασυγκρότηση ως έναν μεγάλο βαθμό μια ακαδημαϊκή συζήτηση που είχε πολύ μικρή επιρροή έξω στην κοινωνία, και που δυσκολεύεται να βγει από τον εσωτερικό κύκλο της.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Αυτό αποτελεί και το μείζον θέμα των προτάσεων της κατεύθυνσης της κοινωνικής ανασυγκρότησης και που πρέπει αντιμετωπιστούν από εκείνες που ανήκουν σε αυτήν την παράδοση.

Όλοι οι παραπάνω προσανατολισμοί που εξέφρασαν διάφορες προτάσεις για τη μεταρρύθμιση και αναδιαμόρφωση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, αντικατοπτρίζουν αντίστοιχα συγκεκριμένες κοινωνικές, πολιτικές, πολιτιστικές, τάσεις και παραδόσεις τις οποίες έχουν και ως αφετηρία. Την τελευταία δεκαετία έχει επικρατήσει ένας σύγχρονος προσανατολισμός στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών, χωρίς απαραίτητα να απορρίπτεται, στο σύνολό του κάποιος από τους παραπάνω προσανατολισμούς (Zeichner & Liston, 1990). Θα μπορούσαμε να πούμε ότι με αφετηρία τη γνώση που προσφέρει η κατανόηση των διαφορών και ομοιοτήτων των παραπάνω προσανατολισμών προκύπτει σαν απόσταγμα αυτή η σύγχρονη κατεύθυνση, η οποία προσπαθεί να εναρμονιστεί και να ανταποκριθεί στα σύγχρονα δεδομένα.

1.3 Μια σύγχρονη κατεύθυνση- Ο προσανατολισμός του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού

Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, με τα ολοένα μεταβαλλόμενα οικονομικά, κοινωνικά, πολιτικά, τεχνολογικά και πολιτιστικά φαινόμενα, ένα από τα κύρια μελήματα των αναπτυγμένων, αλλά και όχι μόνο, χωρών είναι η βελτίωση της εκπαίδευσης των μαθητών, μελλοντικών πολιτών (IALEI, 2008˙ Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών-ΟΕΠΕΚ, 2007). Με τις αλλαγές που επήλθαν συνειδητοποιήθηκε έγκαιρα, από τους εμπλεκόμενους με τα ζητήματα της εκπαίδευσης, ότι για να βελτιωθεί η σχολική εκπαιδευτική πραγματικότητα πρέπει να συντελεστούν ριζικές αλλαγές και στην εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών, αλλά και στη μετεκπαίδευση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, γιατί αυτοί είναι που θα βοηθήσουν τους μαθητές να κατακτήσουν γνώσεις και δεξιότητες ώστε να ανταποκριθούν στις σύγχρονες απαιτήσεις (Butler, et al., 2004˙ IALEI, 2008˙ Marcelo, 2009˙ ΟΕΠΕΚ, 2007). Ο εκπαιδευτικός καλείται να μεσολαβήσει για να εισαγάγει τη νέα γενιά πολιτών του 21^{ου} αιώνα στην αντιμετώπιση ενός αβέβαιου και δύσκολου μέλλοντος, μέσα στο

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

πλαίσιο μιας διευρυμένης κοινωνίας, τόσο της ενωμένης Ευρώπης αλλά και διεθνώς (IALEI, 2008).

Μια τέτοια προσδοκία ασφαλώς και δεν μπορεί να υλοποιηθεί χωρίς την απαραίτητη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με επισημάνσεις ερευνητών, ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 παρατηρείται στην Ευρώπη (Αντωνίου, 2009˙ IALEI, 2008˙ Musset, 2010˙ Neave, 2001˙ ΟΕΠΕΚ, 2007˙ Σφυρόερα, 2007):

α) Η τάση και η ανάγκη για διαφοροποιημένη εκπαίδευση στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ώστε η κατάκτηση της γνώσης να γίνεται από κάθε μαθητή με το δικό του τρόπο και ο εκπαιδευτικός «να γίνεται διαμεσολαβητής ανάμεσα στη γνώση και στους μαθητές» (Σφυρόερα, 2007, σ. 30).

β) Η εντατική προσπάθεια για εξειδίκευση σε ένα ή δύο γνωστικά αντικείμενα των εκπαιδευτικών όχι τόσο της πρωτοβάθμιας όσο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Με αυτόν τον τρόπο επιδιώκονται η εξασφάλιση της καλύτερης ποιότητας εκπαίδευσης και η προσαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος στις ευρύτερες μεταβολές της οικονομίας (IALEI, 2008).

γ) Η προτεραιότητα στη διδασκαλία των μαθημάτων της γλώσσας και των μαθηματικών. Μέσα στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης και της μετακίνησης οικονομικών μεταναστών στις αναπτυγμένες χώρες, τα κράτη έδωσαν έμφαση κυρίως στη διδασκαλία των συγκεκριμένων μαθημάτων, την οποία επέβαλε από τη μια μεριά η προσπάθεια των κρατών να διατηρήσουν αναλλοίωτη την εθνική τους ταυτότητα μέσω της μητρικής γλώσσας και από την άλλη μεριά ο οικονομικός ανταγωνισμός που επήλθε με την τεράστια εξάπλωση της τεχνολογίας και της πληροφορικής (IALEI, 2008).

δ) Μπροστά στις διεθνείς οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές, τα Τεχνικά-Επαγγελματικά Σχολειά φροντίζουν να προσφέρουν στους μαθητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όχι μόνο εξειδικευμένες επαγγελματικές γνώσεις, αλλά και διευρυμένη γενική μόρφωση. Γι αυτό το λόγο γίνεται εντονότερη προσπάθεια για εξειδίκευση των εκπαιδευτικών επαγγελματικής εκπαίδευσης (Αντωνίου, 2009).

Με βάση τα παραπάνω φαίνεται η τάση για ανάγκη μεταστροφής των εκπαιδευτικών ενώπιον των συντελούμενων αλλαγών. Αυτό αποδεικνύεται και από τη σημασία που δίνουν

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

τόσο τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αλλά και διεθνώς, στο θέμα της βελτίωσης της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών αλλά και της επιμόρφωσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών (IALEI, 2008˙ Musset, 2010˙ ΟΕΠΕΚ, 2007). Τεράστια ποσά δαπανώνται ετησίως σε αυτό τον τομέα της εκπαίδευσης, επειδή η προσδοκία από τα θετικά αποτελέσματα της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης είναι μεγάλη και αναγκαία καθώς έχει διαπιστωθεί ότι η αναθεώρηση των παλιών γνώσεων συνεπάγεται συνήθως αλλαγή στάσης και διαφορετική αντιμετώπιση των καταστάσεων (IALEI, 2008˙ Musset, 2010˙ ΟΕΠΕΚ, 2007).

Ύστερα από ανασκόπηση στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία διαφαίνονται έντονες προσπάθειες των κρατών να βελτιώσουν την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και την μετεκπαίδευσή τους. Σύμφωνα με τον ΟΕΠΕΚ (2007) «η σχολική και η ανώτατη εκπαίδευση έχουν ζωτική σημασία στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού μιας χώρας, το οποίο θα ζήσει και θα εργαστεί σε μια κοινωνία στο πλαίσιο της οποίας η γνώση θα διαδραματίζει ολοένα και πιο σημαντικό ρόλο» (σελ. 6). Για το λόγο αυτό με στοιχεία που προκύπτουν από μελέτη του ΟΕΠΕΚ (2007), τουλάχιστον, η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει ξεκινήσει ήδη από τη δεκαετία του ‘80 την αντιμετώπιση βασικών εκπαιδευτικών προβλημάτων και βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, τόσο των εν ενεργεία όσο και των μελλοντικών εκπαιδευτικών των Παιδαγωγικών Σχολών. Στο σημείο αυτό όμως προκύπτουν τα εξής ερωτήματα: κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι προετοιμασμένοι για αυτές τις αλλαγές, και για ποιο λόγο, ακόμα και οι νεοεισερχόμενοι στην εκπαίδευση εκπαιδευτικοί οι οποίοι περάτωσαν τις σπουδές τους πρόσφατα στα παιδαγωγικά τμήματα, καταφεύγουν σε στρατηγικές που χαρακτηρίζουν την παλιά παραδοσιακή παιδαγωγική;

Μελέτες έχουν δείξει, ότι στη σχολική πραγματικότητα ακόμα και οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί, αλλά και οι έμπειροι εμφανίζουν αδυναμίες να παρακολουθήσουν και να εντάξουν στην εκπαιδευτική, παιδαγωγική και διδακτική τους πράξη νεοτερισμούς με αποτέλεσμα να προσφεύγουν σε στρατηγικές της παλιάς διδασκαλίας (Gettinger & Stoiber, 1999˙ Grieshaber, Halliwel, Hatch & Walsh, 2000˙ Helm, Benekee, & Steinheimer, 1997˙ Κακανά & Μπότσογλου, 2010˙ McNair, Bhargava, Adams, Edgerton & Kyptos, 2003). Η αδυναμία των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις καινούριες προκλήσεις της κοινωνίας, αποτελεί μια πραγματικότητα που χαρακτηρίζει όχι μόνο τους εκπαιδευτικούς της χώρας μας, αλλά και τους

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

εκπαιδευτικούς των άλλων ευρωπαϊκών χωρών αλλά και διεθνώς, όπως επισημαίνεται από πλήθος ερευνών (ενδεικτικά: Angus, 2001˙ Cochran-Smith & Zeichner, 2005˙ IALEI, 2008˙ Κακανά & Μπότσογλου, 2010˙ Musset, 2010˙ ΟΕΠΕΚ, 2007˙ Παπαναούμ, 2003), και γι αυτό το λόγο απαιτούνται μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις.

Οι ερμηνείες που μπορούν να δοθούν για το φαινόμενο που περιγράφεται παραπάνω είναι ποικίλες. Μια εκδοχή είναι, ενδεχομένως, ότι τόσο η παιδαγωγική όσο και η διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών που τους παρέχουν οι σχολές εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών να μην είναι επαρκείς (Παπαναούμ, 2000). Μια άλλη πιθανή ερμηνεία, είναι ότι ίσως οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί μπορεί να αισθάνονται ανασφάλεια στη διαχείριση της σύγχρονης σχολικής τάξης και των νέων απαιτήσεών της (IALEI, 2008˙ ΟΕΠΕΚ, 2007˙ Musset, 2010˙ Organisation for Economic Co-operation and Development, 2005˙ Παπαναούμ, 2000). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν βασισμένοι, κυρίως στο πώς αυτοί διδάχτηκαν ως μαθητές και φοιτητές (Comeaux, 1991) και πάνω σε αυτό το μοντέλο έχουν διαμορφώσει και αναπτύξει τις προσωπικές τους θεωρίες για την εκπαίδευση και τη διδασκαλία. Συνεπώς και οι αντιστάσεις για την αίρεση όλων αυτών των πεποιθήσεων και προσωπικών θεωριών, καθίσταται πολύ δύσκολη και τα στερεότυπα του παραδοσιακού εκπαιδευτικού είναι τόσο πολύ ισχυρά, οπότε αισθάνονται ασφάλεια με την αναπαραγωγή αυτού του μοντέλου (Χατζοπούλου & Κακανά, 2013). Στα παραπάνω προστίθεται το γεγονός ότι και ως φοιτητές παρακολουθούν στο πλαίσιο της Π.Α., εκπαιδευτικούς οι οποίοι σε μεγάλο βαθμό είναι προσκολλημένοι σε πιο παραδοσιακές πρακτικές και έτσι φαίνεται ότι σταδιακά τους καθιστά πιο δεκτικούς να επιλέγουν αυτές τις προσεγγίσεις της διδασκαλίας (Χατζοπούλου & Κακανά, 2008).

Από τα προηγούμενα προκύπτει η ανάγκη ενός νέου προσανατολισμού στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Φάνηκε ότι προβάλλεται έντονα η απαίτηση για προγράμματα αρχικής εκπαίδευσης που να προετοιμάζουν τους εκπαιδευτικούς να ανταποκριθούν στις σύγχρονες συνθήκες και να τους καθιστούν ικανούς να σχεδιάζουν, να υλοποιούν, να αναλύουν, να στοχάζονται και να αξιολογούν τα εκπαιδευτικά προγράμματα, αλλά και εν γένει τις πρακτικές τους.

Αυτή η νέα κατεύθυνση εμφανίστηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1980 και παρουσιάστηκε στο προσκήνιο, ως ένα καινούριο πρόγραμμα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

που πρότεινε διαδικασίες συνεχούς ανάλυσης και έρευνας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σύμφωνα με αυτήν την κατεύθυνση, ο υποψήφιος εκπαιδευτικός μαθαίνει να είναι παράλληλα ερευνητής και επαγγελματίας που συνενώνει την έρευνα και την πράξη, ορίζοντάς τον ως στοχαζόμενο εκπαιδευτικό (reflective practitioner) (Schön, 1983) και θεωρώντας ότι ο ρόλος του είναι κάτι παραπάνω από το να εφαρμόζει "συνταγές" για αποτελεσματική διδασκαλία (Παπαναούμ, 2000). Τα προγράμματα αυτά επιδίωξαν αρχικά να καταστήσουν τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς ικανούς να αναγνωρίζουν τις αντιφάσεις του θεσμού της εκπαίδευσης και τα διλλήματα της εκπαιδευτικής πράξης και έπειτα να τα υποβάλλουν σε κριτική ανάλυση, προκειμένου να κατανοήσουν τις αιτίες τους και να τα αντιμετωπίσουν με παιδαγωγικά και κοινωνικά κριτήρια (Ματσαγγούρας, 1998).

Πρώτος ο Dewey μίλησε για το στοχασμό και το στοχασμό στο εκπαιδευτικό έργο (1910). Σύμφωνα με τον Dewey ο στοχασμός προκύπτει ως αποτέλεσμα της προσπάθειας για επίλυση ενός απρόσμενου προβλήματος και υποστήριξε ότι η διαδικασία του στοχασμού πραγματώνεται σε πέντε στάδια, τα οποία είναι: «α) η αίσθηση του προβλήματος, β) ο προσδιορισμός του προβλήματος, γ) η διατύπωση πιθανών λύσεων για το πρόβλημα, δ) η διατύπωση επιχειρημάτων και υποστήριξη των πιθανών λύσεων και ε) η περαιτέρω παρατήρηση και ο πειραματισμός που οδηγούν στην αποδοχή ή στην απόρριψη των παραπάνω επιχειρημάτων» (Dewey, 1910, σ.72). Επιπλέον σύμφωνα με τον Dewey (1933), οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί στοχάζονται πάνω σε τρεις, τουλάχιστον, κατηγορίες συνεπειών της διδασκαλίας τους. Στοχάζονται σχετικά με:

> α) τις προσωπικές συνέπειες, τα αποτελέσματα δηλαδή που έχει η επαγγελματική τους πρακτική στις αντιλήψεις των μαθητών, β) τις ακαδημαϊκές συνέπειες, τα αποτελέσματα που έχει η επαγγελματική τους πρακτική στην πνευματική ανάπτυξη των μαθητών και γ) τις κοινωνικές και πολιτικές συνέπειες, τα αποτελέσματα δηλαδή που έχει η επαγγελματική τους πρακτική στη δημιουργία ευκαιριών για τους μαθητές τους (όπ. αναφ. στο Καλαϊτζοπούλου, 2001, σ. 49).

Το μοντέλο του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού εκφράστηκε για πρώτη φορά από τον Schön και εξελίχθηκε από τους συνεχιστές του (Καλαϊτζοπούλου, 2001). Ο Schön (1983, 1987) μελέτησε δυο βασικούς θεωρητικούς άξονες που σχετίζονται με την επαγγελματική γνώση: α)

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

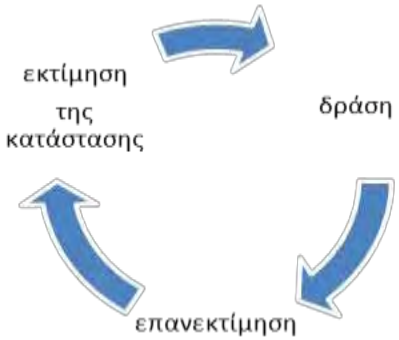
την πρακτική γνώση (knowing-in-action) και β) το στοχασμό κατά τη δράση (reflection-in-action).

Ο πρώτος θεωρητικός άξονας είναι η "πρακτική γνώση" και αναφέρεται στη γνώση, (πέραν της ακαδημαϊκής, που αποκτιέται κατά τη διάρκεια των σπουδών) που αποκτούν οι επαγγελματίες από την επαγγελματική τους εμπειρία και σύμφωνα με ορισμό που δίνει ο Schön «την καθιστούμε φανερή μέσα από αυθόρμητη, επιδέξια εκτέλεση των καθηκόντων μας και δεν είμαστε σε θέση να την εξωτερικεύουμε, διατυπώνοντάς την» (Schön, 1987, σ.25). Αντίστοιχα την "πρακτική γνώση" τη συναντάμε και ως "σιωπηρή γνώση" (Καλαϊτζοπούλου, 2001, σ. 27) που ουσιαστικά αναφέρεται σε όλες εκείνες τις κρίσεις, αποφάσεις και δράσεις που προβαίνουν οι επαγγελματίες, χωρίς να βασίζονται σε θεωρίες και κανόνες, χωρίς να χρειάζονται να σκεφτούν σχετικά με αυτές πριν ή κατά τη διάρκεια της εκτέλεσής τους, χωρίς να έχουν συνείδηση ότι τις έχουν μάθει και τις εκτελούν και ούτε είναι ικανοί να περιγράψουν τη γνώση στην οποία στηρίζεται η οποιαδήποτε δράση τους (Schön, 1983).

Ο δεύτερος θεωρητικός άξονας του μοντέλου εστιάζει στο στοχασμό «κατά τη δράση» (reflection-in-action) (Schön, 1983). Σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο του Schön ο στοχασμός κατά τη δράση έχει την εξής δομή: εκτίμηση της κατάστασης, επανεκτίμηση, δράση (βλ Σχήμα 1). Σε αντιστοιχία με τον Dewey, το πρώτο βήμα αφόρα την οριοθέτηση του προβλήματος, το επόμενο τον πειραματισμό προκειμένου να διαφανούν οι πιθανές λύσεις και η πρόβλεψη των συνεπειών τους, και το τρίτο αποτελεί την αναπροσαρμογή της κατάστασης σύμφωνα με το πρόβλημα που προέκυψε και την εκ νέου δράση (Schön, 1983). Υπάρχει βέβαια και ο στοχασμός «πάνω στη δράση» (reflection-on-action) αφότου δηλαδή ο εκπαιδευτικός έχει ενεργήσει, και μακριά από την τάξη αξιολογεί την κατάσταση και δρα μια επόμενη φορά. Αυτή η διαδικασία, όμως, σύμφωνα με τον Schön (1983) δεν αποτελεί μια καλή πρακτική, αλλά είναι περισσότερο μια πνευματική διεργασία που μπορεί να καταφύγει ένας εκπαιδευτικός αν θέλει να στοχαστεί και να προετοιμαστεί για μια μελλοντική δράση.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Σχήμα 1: Ο κύκλος του Στοχασμού (Schön, 1983)



Όπως είναι αναμενόμενο και ανάλογα από ποια θεωρητική σκοπιά εξετάσει κάποιος το παραπάνω μοντέλο, αναπτύχθηκαν ποικίλες και διαφορετικές απόψεις αναφορικά με το στοχασμό και το ρόλο του στο εκπαιδευτικό έργο. Κοινός τόπος, βέβαια, όλων όσων υποστηρίζουν το στοχασμό στο εκπαιδευτικό έργο και θέλουν τον εκπαιδευτικό στοχαζόμενο επαγγελματία, είναι η παραδοχή της ανάληψης ενός ενεργητικού ρόλου από τον εκπαιδευτικό, τόσο στο σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας του, όσο όμως και γενικότερα σε θέματα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (Καλαϊτζοπούλου, 2001). Οι ερευνητές, οι εκπαιδευτές των εκπαιδευτικών και όσοι ασχολήθηκαν με την εκπαίδευση εκπαιδευτικών νοηματοδότησαν την έννοια του στοχασμού, ανάλογα με τις απόψεις και κατευθύνσεις τους σχετικά με την εκπαίδευση και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Calderhead, 1989). Ύστερα από μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας (Calderhead, 1989˙ Eraut, 1995a˙ Potter & Badiali, 2001˙ Zeichner 1983), οι προσεγγίσεις που προκύπτουν για το στοχασμό και το εκπαιδευτικό έργο είναι η τεχνολογική, η προσωπική, η πρακτική και η κριτική. Αυτές οι προσεγγίσεις αντανακλούν τις τέσσερις αντίστοιχα προσεγγίσεις της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και κάθε μια από αυτές θεμελιώνεται «βάσει του ορισμού που δίνει στο “στοχασμό” και στο “στοχαζόμενο εκπαιδευτικό”, του τρόπου που προσεγγίζει τη γνώση που οδηγεί στο στοχασμό, της σχέσης της με το μοντέλο του “στοχασμού κατά τη δράση” του Schön και, τέλος, βάσει των διαφορετικών αρχών που υιοθετεί για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών» (Καλαϊτζοπούλου, 2001, σ. 53). Πιο συγκεκριμένα:

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

- Η τεχνολογική προσέγγιση: σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι πολύ καλά καταρτισμένος και να διαθέτει ικανότητες και τεχνολογικές δεξιότητες που θα τον καταστήσουν ικανό στην επίτευξη των στόχων του (Cruickshank, 1987). Οι επαγγελματίες, κατά την τεχνολογική προσέγγιση, επιλύουν τα προβλήματά τους εφαρμόζοντας θεωρίες και τεχνικές που πηγάζουν από την επιστημονική γνώση (Schön, 1983). Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γνωρίζουν πολύ καλά το αναλυτικό πρόγραμμα και να προσαρμόζουν τη διδασκαλία ανάλογα με την κατάσταση που παρουσιάζεται σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή (Potter & Badiali, 2001). Ο εκπαιδευτικός χαρακτηρίζεται ως στοχαζόμενος, όταν ακολουθεί πιστά τις επιταγές και κατευθύνσεις της έρευνας. Στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών «οι εκπαιδευτικοί αποκτούν γνώση από τη θεωρία και στη συνέχεια μαθαίνουν να την εφαρμόζουν κάτω από ελεγχόμενες εργαστηριακές συνθήκες» (Καλαϊτζοπούλου, 2001, σ. 55). Ουσιαστικά, συμφώνα με την τεχνολογική προσέγγιση, ο στοχασμός στο εκπαιδευτικό έργο συνάδει με την ανάπτυξη διδακτικών δεξιοτήτων και τον έλεγχο για την επιτυχή έκβασή τους (Καλαϊτζοπούλου, 2001).
- Η προσωποκεντρική προσέγγιση: Στη βάση αυτής της προσέγγισης βρίσκονται οι απόψεις του ίδιου του εκπαιδευτικού τόσο για τη διδασκαλία του όσο και για το περιβάλλον διδασκαλίας, στο οποίο ενεργεί και δομεί τις γνώσεις του (Grimmett, 1988). Ο στοχασμός θεωρείται μια διαδικασία σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός δημιουργεί και ανακατασκευάζει την προσωπική του θεώρηση και τις ερμηνείες του για το παιδαγωγικό του έργο και την προσωπική του θεωρία (Grimmett, 1988). Κυρίαρχο σε αυτή την προσέγγιση είναι ότι η δόμηση της γνώσης δε γίνεται μόνο βάσει της δράσης των εκπαιδευτικών, αλλά κυρίως της εφαρμογής της “πρακτικής γνώσης” τους. Στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να δημιουργήσουν τη δική τους προσωπική θεωρία, ώστε να ερμηνεύουν και να αναθεωρούν το ρόλο τους σε μια συνεχή διαδικασία (Zeichner, 1983). Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η προσωποκεντρική προσέγγιση στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών αντιμετωπίζεται ως μια συνεχής διαδικασία βελτίωσης όχι μόνο σε επαγγελματικό επίπεδο αλλά και σε προσωπικό και ο υποψήφιος εκπαιδευτικός αντιμετωπίζεται ως ενεργητικός φορέας της

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

επαγγελματικής του εκπαίδευσης και ανάπτυξης (Zeichner, 1983). Αυτή η θεώρηση του στοχασμού προσεγγίζει αρκετά τις θέσεις του Schön για το στοχασμό (Καλαϊτζοπούλου, 2001).

- Η πρακτική προσέγγιση: Η αφετηρία αυτής της προσέγγισης είναι η σχέση της θεωρίας με την πράξη. Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση, ο στοχασμός προκύπτει κατόπιν κάποιας δυσκολίας που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, με αποτέλεσμα να μελετούν και σκέφτονται πάνω στους σκοπούς και στους στόχους αυτών των συγκεκριμένων πράξεων (Potter & Badiali, 2001). Ο στοχασμός αποτελεί ένα μέσο, το οποίο βοηθάει τον εκπαιδευτικό να αντιληφθεί και να κατανοήσει την πράξη (Καλαϊτζοπούλου, 2001). Η διδασκαλία αντιμετωπίζεται ως τέχνη και η γνώση ως προϊόν δόκιμης και λάθους (Zeichner, 1983). Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών κινείται στα όρια της μαθητείας, και οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, εκπαιδεύονται κοντά σε έμπειρους εκπαιδευτικούς που θα τους προετοιμάσουν για μελλοντικές παραπλήσιες καταστάσεις (Καλαϊτζοπούλου, 2001).
- Η κριτική προσέγγιση: Ο στοχασμός σε αυτήν την προσέγγιση προτρέπει την επανεξέταση και αναπροσαρμογή όλων των ζητημάτων της διδασκαλίας και της εκπαίδευσης, (Καλαϊτζοπούλου, 2001). Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, οι εκπαιδευτικοί θέτουν ζητήματα που σχετίζονται με την ηθική κατάσταση του επαγγέλματός τους, και που μπορούν να θέσουν σε εξέταση. Τέτοια ζητήματα είναι για παράδειγμα: Τι θα πρέπει να μάθουν τα παιδιά και γιατί θα πρέπει να το μάθουν (Potter & Badiali, 2001). Πηγή της γνώσης, κατά τον κριτικό στοχασμό δεν είναι οι θεωρίες, ακόμα και αν εκπορεύονται από ερευνητικά δεδομένα, αλλά το ίδιο το περιβάλλον (σε αντιδιαστολή με την τεχνολογική προσέγγιση του στοχασμού) (Καλαϊτζοπούλου, 2001). Από αυτήν την προσέγγιση ξεκίνησε και η θεώρηση της έρευνας δράσης, η οποία εισήγαγε και την έννοια του εκπαιδευτικού ερευνητή (Carr & Kemmis, 1983). Στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, ο κριτικός στοχασμός θέτει τον υποψήφιο εκπαιδευτικό σε διαδικασίες συνεχούς αμφισβήτησης και επανατοποθέτησης των αξιών, της διδασκαλίας και της δράσης του (Feiman-Nemser, 1990˙ Zeichner, 1983˙ Zeichner & Liston, 1996). Στόχος, λοιπόν της κριτικής θεώρησης του

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

στοχασμού είναι δημιουργία εκπαιδευτικών με δημιουργική, κριτική σκέψη σε ζητήματα ηθικά, πολιτικά, εκπαιδευτικά με σκοπό μια πιο δίκαιη και ανθρώπινη κοινωνία.

Από τις παραπάνω προσεγγίσεις προκύπτει ότι υπάρχουν διαφορετικές θεωρήσεις του στοχασμού πάνω στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αντίστοιχα και στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών οι παραπάνω προσεγγίσεις εκφράζουν διαφορετικές «θεωρίες επαγγελματικής πρακτικής» (Καλαϊτζοπούλου, 2001, σ. 69). Αυτό όμως δε σημαίνει ότι η αποδοχή της μιας προσέγγισης αναιρεί την αποδοχή κάποιας άλλης, σε διαφορετικές επαγγελματικές καταστάσεις και στιγμές, γιατί ο στοχασμός δεν είναι μόνο η εφαρμογή κάποιων θεωριών και επανέλεγχός τους, ούτε είναι μόνο η συνεχής επανατοποθέτηση των προσωπικών θεωριών, ούτε είναι μόνο η ανίχνευση προβλημάτων και η επίλυσή τους κατά την πράξη, αλλά ούτε είναι μόνο μια συνεχής αμφισβήτηση των παραδοχών της εκπαίδευσης και η ανακατασκευή τους (Καλαϊτζοπούλου, 2001). Ο στοχασμός στην εκπαιδευτική πράξη είναι μια πολύπλοκη και πολυδιάστατη διαδικασία που ανάλογα με τη στιγμή και την περίσταση μπορούν να συμβάλουν όλες οι παραπάνω προσεγγίσεις ως προϋπόθεση η μια της άλλης.

Τις τελευταίες δεκαετίες, έχουν υιοθετηθεί από εκπαιδευτικούς, εκπαιδευτές εκπαιδευτικών και ερευνητές, οι όροι “στοχαζόμενος εκπαιδευτικός” (reflective teacher), “στοχασμός στο εκπαιδευτικό έργο”, “ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας” (Καλαϊτζοπούλου, 2001). Στις συζητήσεις για το τι σημαίνει καλή εκπαιδευτική πρακτική, επικρατεί ως βασικός προσανατολισμός ο όρος “στοχασμός στο εκπαιδευτικό έργο” (Καλαϊτζοπούλου, 2001). Γενικά ο στοχασμός (reflection) θεωρείται απαραίτητο στοιχείο για την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, αλλά και απαραίτητη προϋπόθεση για την περαιτέρω επαγγελματική ανάπτυξή τους (Καλαϊτζοπούλου 2001).

Αυτός ο νέος προσανατολισμός δεν πρότεινε συγκεκριμένο μοντέλο. Κυρίαρχη άποψή του είναι ότι δεν υπάρχουν έτοιμες λύσεις για όλα τα προβλήματα που πιθανόν να προκύψουν μέσα στη τάξη. Κυριαρχεί η παραδοχή ότι το σχολείο αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες και ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να καταστήσει το σχολείο μοχλό κοινωνικής ανασυγκρότησης (Freire, 1973). Το σημαντικότερο είναι, ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι υποψιασμένος για τα προβλήματα που πιθανόν μπορεί να προκύψουν και να είναι έτοιμος να τα αντιμετωπίσει.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Με άλλα λόγια, να λειτουργεί ως επαγγελματίας που προβληματίζεται για την δουλειά του, καθώς και για τους τρόπους που θα μπορούσε αυτή να γίνει καλύτερη (Παπαναούμ, 2000)

Στη σημερινή τους μορφή, τα προγράμματα αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών που προέρχονται από αυτόν τον προσανατολισμό, παρά τις διαφορές τους στο τρόπο αντίληψης και προώθησης του στοχασμού, έχουν συστηματικά οργανωθεί και εξαπλώνονται διεθνώς (Zeichner, 1991). Σκοπός αυτών των προγραμμάτων είναι να καταστήσουν τους εκπαιδευτικούς ικανούς να υποβάλουν τα διλήμματα της εκπαίδευσης και της διδασκαλίας σε κριτική ανάλυση προκειμένου να κατανοήσουν τις αιτίες και να αναζητήσουν τις λύσεις. Τα κρίσιμα ζητήματα στα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών αυτού του τύπου σύμφωνα με την Καλαϊτζοπούλου (2001) είναι τα ακόλουθα:

- Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού;
- Τι είδους εκπαίδευση εξασφαλίζει τη δημιουργία στοχαζόμενων εκπαιδευτικών;
- Ποιος ο ρόλος της έρευνας στην ανάπτυξη και προώθηση του στοχασμού;

Ο J. Dewey μπορεί να θεωρηθεί ο πατέρας αυτών των προγραμμάτων σπουδών καθώς είχε αντιταχθεί στην ιδέα του τεχνοκράτη εκπαιδευτικού και είχε προτείνει την ιδέα του στοχασμού στη διδασκαλία (Ματσαγγούρας, 1998). Η ιδέα αυτή ενισχύθηκε σημαντικά μετά την δεκαετία του 1970 από πολλούς ερευνητές-παιδαγωγούς οι οποίοι αναφέρθηκαν στο μεγάλο αριθμό και στην ιδιάζουσα σημασία των επιλογών που έχει να κάνει καθημερινά ο εκπαιδευτικός λόγω της φύσης της διδακτικής πράξης (Ματσαγγούρας, 1998). Αυτές οι επιλογές του εκπαιδευτικού, όμως, συνήθως ή πάντα δεν γίνονται μέσα από αποσαφηνισμένες και ορθολογικά προκαθορισμένες διαδικασίες ή αποφάσεις και βήματα, αλλά αντίθετα λαμβάνονται με ένα περισσότερο διαισθητικό τρόπο που εκφράζει την κατά περίπτωση εφαρμογή της προσωπικής γνώσης του εκπαιδευτικού την οποία απέκτησε μέσα από την καθημερινή διδακτική πράξη (Ματσαγγούρας, 1998). Η γνώση αυτή βέβαια είναι υποσυνείδητη και όχι ξεκάθαρη και ως εκ τούτου δεν έχει οργανωθεί συστηματικά προκειμένου να μπορεί να αξιοποιήσει αιτιοκρατικά σχήματα και τεχνολογικές προσεγγίσεις (Καλαϊτζοπούλου, 2001). Όπως ήδη αναφέραμε, ο Schön ανέδειξε την ύπαρξη και τη σημασία της “πρακτικής γνώσης”, της υποσυνείδητης επαγγελματικής γνώσης, για την εκπαίδευση των επαγγελματιών (Schön, 1983). Σύμφωνα με το Schön ο εκπαιδευτικός οφείλει να

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

αντιλαμβάνεται άμεσα τις ανάγκες των μαθητών του και να προσδιορίζει με αίσθημα ευθύνης τον τρόπο με τον οποίο μπορούν αυτές οι ανάγκες να ικανοποιηθούν. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι έτοιμος για καινοτομίες και να προσπαθεί να συμβάλει στην διαμόρφωσή τους. Έτσι ο εκπαιδευτικός οφείλει να διαθέτει τις απαιτούμενες γνώσεις, να είναι σε θέση να αναλύσει, να αξιολογήσει τις ενέργειές του και τα αποτελέσματα και να είναι προετοιμασμένος για να αναλάβει στην κυριολεξία μια "στοχαζόμενη δράση" (Schön, 1983).

Τα προγράμματα εκπαίδευσης του προσανατολισμού του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού, στο χώρο της αρχικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, έχουν διαδοθεί ευρέως στις αντίστοιχες σχολές και τμήματα, τις τελευταίες δεκαετίες σε διεθνές επίπεδο (IALEI, 2008· Ματσαγγούρας, 1998· Liston & Zeichner, 1991· Ξωχέλλης, 2006). Παρουσιάζεται και στη χώρα μας αυξανόμενο το ενδιαφέρον των Παιδαγωγικών Τμημάτων για τον προσανατολισμό του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού, γεγονός που θα το διαπιστώσουμε στη συνέχεια της παρούσας εργασίας από τη μελέτη των Οδηγών Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Προσχολικής Εκπαίδευσης.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

2ο Κεφάλαιο: Από την Αρχική Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών στην Επαγγελματική Ανάπτυξη

2.1 Εισαγωγή

Η ανάγκη να διασφαλιστεί εκπαίδευση υψηλής ποιότητας στις σχολές αρχικής κατάρτισης εκπαιδευτικών, είναι πλέον ένας από τους βασικούς στόχους όσων ασχολούνται με την εκπαίδευση, συνθήκη που συνδέεται άμεσα με τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη, ώστε να καταστεί το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ελκυστική επιλογή για την επαγγελματική σταδιοδρομία του (Centre for Education Statistics and Evaluation, 2013· Ευρυδίκη, 2013). Η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, όπως θα δούμε στη συνέχεια, παρουσιάζει πολλές διαφοροποιήσεις τόσο στο χρόνο, όσο και από χώρα σε χώρα, αλλά και από φορέα σε φορέα (CESE, 2013· Ευρυδίκη, 2013· IALEI, 2008· OECD, 2005). Διαπιστώνονται διαφορές στις δομές της εκπαίδευσης, στους τύπους σχολείων, στις κατηγορίες των εκπαιδευτικών, στην οργάνωση και στα προγράμματα της αρχικής κατάρτισης, στους τύπους της επαγγελματικής ανάπτυξης των φοιτητών, ακόμα και εντός των χωρών, που καθιστούν τις όποιες συγκρίσεις δύσκολες. (Ben-Peretz, 1995· Ευρυδίκη, 2013· IALEI, 2008· Musset, 2010· Neave, 2001· Scribner, 1999· Χατζοπούλου & Κακανά, 2013). Αυτό όμως που προβάλλεται έντονα είναι η συζήτηση που έχει αναπτυχθεί στους κύκλους της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών για την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξής τους τόσο στο επίπεδο της αρχικής εκπαίδευσης όσο και σε επίπεδο μετεκπαίδευσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών.

Είναι γεγονός ότι στο παρελθόν, οι εκπαιδευτικοί, συχνά αντιμετωπίζονταν ως εφαρμοστές νόμων και κανόνων της κεντρικής διοίκησης και η αρχική τους εκπαίδευση θεωρούνταν, ως η μόνη επαγγελματική τους προετοιμασία που θα λάμβαναν καθ' όλη τη διάρκεια της καριέρας τους (Calderhead & Shorrock, 1997). Η σημερινή τάση τείνει να αναγνωρίσει, ότι αυτό είναι μόλις το πρώτο βήμα σε μια μακρά διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης. Είναι γνωστό ότι «κατά τη διάρκεια της αρχικής εκπαίδευσης και στα πρώτα χρόνια μέσα στη τάξη, πολλοί εκπαιδευτικοί, ίσως και η πλειοψηφία, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο «να μάθουν να διδάσκουν» (Calderhead & Shorrock, 1997, σ. 8). Για τη βελτίωση και την εξέλιξή τους, θα πρέπει, καταρχήν, οι ίδιοι να συνειδητοποιήσουν ότι θα πρέπει να είναι σε

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

μια διαδικασία συνεχούς διερεύνησης και αξιολόγησης των προσωπικών τους θεωριών και της διδασκαλίας τους καθ' όλη τη διάρκεια της εξάσκησης του επαγγελματικού τους ρόλου . Είναι, δηλαδή, εξίσου σημαντική η προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης τόσο σε επίπεδο αρχικής εκπαίδευσης όσο και μετέπειτα στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, δεδομένου ότι «είναι σήμερα σαφές ότι κανένας δε γεννιέται εκπαιδευτικός, αλλά γίνεται, δηλαδή εκπαιδεύεται και ασκείται» (Ξωχέλλης, 1997-98, σ.16).

2.2 Η Αρχική Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών και η Επαγγελματική της διάσταση

Το ερώτημα σχετικά με το πώς πρέπει να εκπαιδεύονται οι εκπαιδευτικοί είναι διαχρονικό και μείζονος σημασίας. Όλοι όσοι ασχολούνται με την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (κεντρική διοίκηση, Σχολές εκπαίδευσης εκπαιδευτικών) επιδιώκουν να προσφέρουν στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς πολλαπλές ευκαιρίες για απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων καθώς και να τους ενισχύσουν την ικανότητα για ανανέωση και συνεχή μάθηση (Goudlad, 1990˙ Buchberger, Campos, Kallos & Stephenson, 2000) ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν σε μια κοινωνία που «πιθανότατα βασίζεται στην πληροφορική τεχνολογία και την ένταση της γνώσης» (Ρουσσάκης & Μπότσογλου, 2003, σ. 108).

Το σύνηθες στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι να περιλαμβάνει ένα γενικό παιδαγωγικό και διδακτικό πλαίσιο και επαγγελματικές συνιστώσες (Buchberger, et al., 2000˙ Ευρυδίκη, 2013˙ Goudlad, 1990˙ IALEI, 2008˙ Neave, 2001). Το γενικό πλαίσιο των σπουδών των υποψήφιων εκπαιδευτικών για να μάθουν το επιστημονικό τους αντικείμενο περιλαμβάνει βασικές γνώσεις από τις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης, αλλά και εξειδικευμένες διδακτικές γνώσεις πάνω στο γνωστικό αντικείμενο που θα διδάξουν ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί αφού αποκτήσουν τα απαραίτητα προσόντα (Ευρυδίκη, 2013˙ IALEI, 2008˙ Neave, 2001) Από την άλλη, η επαγγελματική κατάρτιση περιλαμβάνει για τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς ανάπτυξη εμπειριών, παρακολούθηση περιπτώσεων εφαρμογής θεωρητικών θέσεων και αντιμετώπισης επιμέρους καταστάσεων από άλλους εκπαιδευτικούς, εφαρμογή των θεωρητικών γνώσεων και πρακτικές δεξιότητες τις οποίες θα πρέπει να κατακτήσουν στην περίοδο των σπουδών τους και την ανάληψη της ευθύνης της εκπαιδευτικής διαδικασίας για κάποιο χρονικό διάστημα μιας πραγματικής τάξης, ώστε να

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

μπορέσουν να ανταπεξέλθουν αργότερα στις απαιτήσεις τους επαγγέλματος (Darling-Hammond, 2006· Day, 2003· Hascher, Cocard, & Moser, 2004· Kakana, 2012· Καμπεζά, 2013· Μιχαλοπούλου, 2013· Χρυσαφίδης, 2013). Απώτερος σκοπός αυτής της διαδικασίας είναι η σταδιακή εισαγωγή των υποψήφιων εκπαιδευτικών στην επαγγελματική πραγματικότητα (Ταρατόρη, 1996· Ξωχέλλης, 2000). Αυτή η επαγγελματική ανάπτυξη πραγματοποιείται μέσα από τις Πρακτικές Ασκήσεις (practicum) που υλοποιεί ο υποψήφιος εκπαιδευτικός σε πραγματικές συνθήκες τάξης (Ευρυδίκη, 2013· IALEI, 2008· Neave, 2001).

Στις χώρες της Ευρώπης και στον Καναδά, η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η επαγγελματική της διάσταση υλοποιείται μέσα από δύο βασικά μοντέλα εκπαίδευσης ανάλογα με το χρόνο και τον τρόπο που την προσεγγίζουν (Ευρυδίκη, 2013· IALEI, 2008· Neave, 2001· Wilson, n.d). Πρόκειται για το *παράλληλο* και το *συνεχιζόμενο,* δυο μοντέλα που διακρίνουν την αρχική εκπαίδευση σε συνάρτηση με την εισαγωγή των υποψήφιων εκπαιδευτικών στον επαγγελματικό τους χώρο στο πλαίσιο της Π.Α. (Ευρυδίκη, 2013· Neave, 2001).

Σύμφωνα με το *παράλληλο* μοντέλο οι φοιτητές, μελλοντικοί εκπαιδευτικοί εισάγονται στην επαγγελματική διαδικασία μέσα από τακτικές μαθητείας ώστε να μάθουν την «τέχνη της διδασκαλίας» (Neave, 2001, σ. 88). Οι φοιτητές παράλληλα με τις σπουδές τους εμπλέκονται ενεργά με τη διδασκαλία σε πραγματικές συνθήκες τάξης και μαθητεύουν δίπλα σε έμπειρους εκπαιδευτικούς ώστε να αποκτήσουν εμπειρία και εφόδια για το επάγγελμά τους (Ευρυδίκη, 2013· Neave, 2001).

Το *συνεχιζόμενο* μοντέλο βασίζεται τόσο στην απόκτηση γνώσεων σε σχέση με μαθησιακές περιοχές και γνωστικά αντικείμενα που θα διδάξουν, όσο και στην απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας πραγματοποιώντας πρακτικές ασκήσεις σε σχολεία, ενώ παράλληλα παρακολουθούν τις σπουδές τους (Ευρυδίκη, 2013· Neave, 2001). Στην περίπτωση αυτού του μοντέλου, οι φοιτητές αναλαμβάνουν επαγγελματικό ρολό με τη λήψη του πτυχίου τους. Οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί για να αναλάβουν τη διδασκαλία, θα πρέπει να έχουν ολοκληρώσει τις σπουδές τους και να έχουν πάρει τουλάχιστον απολυτήριο δευτεροβάθμιας (κολλέγια) ή τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ανάλογα τι απαιτείται σε κάθε χώρα. (Ευρυδίκη, 2013· Neave, 2001).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Σύμφωνα με δεδομένα της International Standard Classification of Education (ISCED 1997, οπ.αναφ. Ευρυδίκη, 2013), στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εκπαιδεύονται σύμφωνα με το παράλληλο μοντέλο (Ευρυδίκη, 2013). Η Γαλλία και η Πορτογαλία (από το 2011) είναι από τις ελάχιστες εξαιρέσεις, όπου εφαρμόζεται αποκλειστικά το συνεχιζόμενο (ISCED 1997, οπ.αναφ. Ευρυδίκη, 2013). Στη Βουλγαρία, την Εσθονία, την Ιρλανδία, την Πολωνία , τη Σλοβενία και το Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία, Ουαλία, τη Βόρεια Ιρλανδία και τη Σκωτία), οι φοιτητές έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν τόσο το παράλληλο όσο και το συνεχιζόμενο μοντέλο (ISCED 1997, οπ.αναφ. Ευρυδίκη, 2013).

Για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η κατάσταση είναι πιο σύνθετη. Το παράλληλο μοντέλο είναι το μόνο που προσφέρεται στο Βέλγιο, τη Δανία, τη Γερμανία, τη Σλοβακία, την Ισλανδία και την Τουρκία. Σε άλλες χώρες, όπως την Εσθονία, Ισπανία, Γαλλία, Ιταλία, Κύπρο, Λουξεμβούργο, Ουγγαρία και Πορτογαλία, το συνεχιζόμενο μοντέλο είναι το μόνο διαθέσιμο στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Στην πλειονότητα όλων των άλλων χωρών, υπάρχουν και τα δύο μοντέλα (ISCED 1997, οπ.αναφ. Ευρυδίκη, 2013).

Για να αποτυπώσουμε μια πιο γενική εικόνα, στη Γερμανία, τη Σλοβακία, την Ισλανδία και την Τουρκία, το παράλληλο μοντέλο είναι η μόνη δυνατή προοπτική στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, ενώ στη Γαλλία και την Πορτογαλία, αυτό που κυριαρχεί είναι το μοντέλο το συνεχιζόμενο. Αντίθετα, στη Βουλγαρία, την Ιρλανδία, την Πολωνία και το Ηνωμένο Βασίλειο εφαρμόζονται στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και τα δυο μοντέλα για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. (ISCED, οπ.αναφ Ευρυδίκη, 2013).

Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες η ελάχιστη απαίτηση για την επαγγελματική κατάρτιση των μελλοντικών εκπαιδευτικών, ειδικά για τις σχολές εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών για την προσχολική εκπαίδευση, που αποτελεί και αντικείμενο αυτής της διατριβής, ανέρχεται σε τουλάχιστον 25% του προγράμματος σπουδών κατά την αρχική τους εκπαίδευση. Αυτό το ποσοστό προκύπτει από την αναλογία των ECTS που λαμβάνει η ΠΑ, σε σχέση με το σύνολο των ECTS όλου του προγράμματος σπουδών. Αυτό το ποσοστό είναι ιδιαίτερα υψηλό στην Ισπανία (περίπου 87%) και στην Ουγγαρία (80%). Οι χώρες που στα προγράμματα σπουδών τους στην προσχολική εκπαίδευση περιλαμβάνουν επαγγελματική

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

κατάρτιση λιγότερο από 20% είναι η Δανία, η Τουρκία, η Βουλγαρία, η Πολωνία και η Πορτογαλία (ISCED, οπ.αναφ Ευρυδίκη, 2013). Παραθέτουμε ένα σχεδιάγραμμα (βλ. Σχήμα 2) όπως προκύπτει από την έρευνα που αναφέρεται στο Ευρυδίκη (2013, σ. 26).

Σχήμα 2[1]: Επίπεδο & ελάχιστη διάρκεια αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών προσχολικής Εκπαίδευσης& ελάχιστο ποσοστό αφιερωμένου χρόνου σε επαγγελματική κατάρτιση

Χρόνος για επαγγελματική κατάρτιση (%)

BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
50	24.4	25	:	35,4	35,2	25	33,3	:	o	87,5	o	44,3	:	50	33,3	:	95
MT	**NL**	**AT**	**PL**	**PT**	**RO**	**SI**	**SK**	**FI**	**SE**	**UK (1)**	**UK-SCT**	**HR**	**IS**	**IS**	**TR**	**LI**	**NO**
50	o	20	13,8	18,8	o	33,3	o	33,3	42,9	25	19	33,3	:	50	11	^	33,3

Πηγή: Ευρυδίκη.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Στα Παιδαγωγικά Τμήματα Προσχολικής Εκπαίδευση της χώρας, τα ποσοστά που προκύπτουν από την αντίστοιχη αναλόγια των ECTS της Π.Α., με τα ECTS των προγραμμάτων σπουδών τους παρουσιάζονται στον Πίνακα 1, με βάση την τελευταία επικαιροποίηση των δεδομένων (Σεπτέμβριος 2013).

[1] **Επεξηγηματικό σημείωμα (Σχήμα 2)**
Ο υπολογισμός της αναλογίας της επαγγελματικής κατάρτισης στα προγράμματα σπουδών βασίζεται στο σύστημα ECTS.
Η συγκεκριμένη έρευνα που παρουσιάζεται στο Ευρυδίκη (2013)΄δε παρέχει επαρκή ερευνητικά δεδομένα για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Μια πιθανή ερμηνεία είναι το γεγονός ότι τα Παιδαγωγικά Τμήματα της Ελλάδας, σύμφωνα με στοιχεία πάντα της συγκεκριμένης έρευνας παρέχουν μικρό ποσοστό (μικρότερο από 20% του συνολικού προγράμματος σπουδών) επαγγελματικής κατάρτισης (Πρακτικής Άσκησης) στους φοιτητές τους (βλ. Σχήμα 2)

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Πίνακας 1: Σύγκριση των ECTS της Π.Α. με το σύνολο των ECTS του ΠΣ

Π.Τ.Π.Ε. χώρας	ECTS Π.Α.	ECTS Π.Σ.	%
Τ.Ε.Α.Π.Η. Καποδιστριακό	40	240	16.6%
Τ.Ε.Ε.Π.Η. Π. Δημοκρίτειο	24	240	10%
Π.Τ.Π.Ε. Π Θεσσαλίας	56	240	23%
Τ.Ε.Π.Α.Ε. ΑΠΘ	54	240	22.5%
Π.Τ.Ν. Π. Ιωαννίνων	35	240	14,6%
Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. Π. Πατρών[2]	-	-	-
Π.Τ.Π.Ε. Π Κρήτης	41	240	17,1%
Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Αιγαίου	71	240	29.5%
Π.Τ.Ν. Π.Δ. Μακεδονίας	28	240	11,7%

Σημείωση:. Π.Α.= Πρακτική Άσκηση, Π.Σ.= Πρόγραμμα Σπουδών

Μετά από την αποτύπωση της Ευρωπαϊκής πραγματικότητας στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, έχει σκιαγραφηθεί μια πρώτη απεικόνιση των μοντέλων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στις αντίστοιχες σχολές και τμήματα που εργάζονται πάνω στην αρχική εκπαίδευση καθώς επίσης και του χρόνου που καταλαμβάνει η Π.Α. στα προγράμματα σπουδών. Συμφώνα με τον Ματσαγγούρα (1998, σ. 22) ένα επόμενο βήμα για να αποτυπωθεί σε μεγαλύτερο βαθμό η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι να τεθούν και να απαντηθούν τα παρακάτω ερωτήματα, από όσους ασχολούνται με την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών:

α) Από ποιον επιστημονικό χώρο πρέπει να αντληθεί και ποιο να είναι το ακριβές περιεχόμενο της επαγγελματικής γνώσης (professional knowledge) των εκπαιδευτικών;

β) Με ποιο τρόπο πρέπει να αποκτήσει ο εκπαιδευτικός την επαγγελματική γνώση;

γ) Ποια είναι η θέση των αξιών στην επαγγελματική επιστημονική γνώση;

δ) Ποια είναι η σχέση επαγγελματικής γνώσης και διδακτικής πράξης;

[2] Στην περίπτωση του Πανεπιστημίου Πατρών δεν προβλέπονταν ECTS μέχρι το ακαδημαϊκό έτος 2011-2012 (Οδηγός Σπουδών Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. Πανεπιστήμιο Πατρών, 2011-2012).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Οι απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά φαίνεται ουσιαστικά να αναδεικνύουν το προσανατολισμό που θα ακολουθήσει το κάθε πρόγραμμα αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και αντίστοιχα τον τύπο του εκπαιδευτικού που προτίθεται το κάθε πρόγραμμα να διαμορφώσει. Στη συνέχεια θα αναφερθούμε σε προγράμματα αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών.

2.3 Αρχική εκπαίδευση και Μοντέλα Πρακτικής Άσκησης

Όπως φάνηκε παραπάνω, η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ποικίλει από χώρα σε χώρα τόσο σε επίπεδο φιλοσοφίας, δομής και περιεχομένου, ανάλογα με τα μοντέλα αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών που ακολουθεί (παράλληλο και συνεχιζόμενο), όσο και σε επίπεδο επαγγελματικής κατάρτισης η οποία επηρεάζεται από τους παράγοντες που μόλις αναφέρθηκαν (Ευρυδίκη, 2013˙ Neave, 2001). Παρόλα αυτά κοινός τόπος των περισσοτέρων ιδρυμάτων που ασχολούνται με την αρχική εκπαίδευση είναι να περιλαμβάνουν στις σπουδές οπωσδήποτε και επαγγελματική κατάρτιση για τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς (Ευρυδίκη, 2013˙ Neave, 2001).

Κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα τα περισσότερα προγράμματα Π.Α. είχαν ως κύριο συστατικό τη μαθητεία, προσφέροντας στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς τη γνώση και την εμπειρία των έμπειρων εκπαιδευτικών (Ure, 2009). Με το πέρασμα του χρόνου και την εξέλιξη της Παιδαγωγικής Επιστήμης υπήρξε ο διαχωρισμός ανάμεσα στην εμπειρική και στην ακαδημαϊκή προσέγγιση της διδασκαλίας και έτσι δημιουργήθηκε μια διαδικασία δύο σταδίων για την προσέγγιση της διδασκαλίας (Feiman-Nemser & Remillard, 1996˙ Ure, 2009). Δηλαδή, στο πρώτο στάδιο των σπουδών τους δινόταν έμφαση στη θεωρητική κατάρτιση, ώστε να αποκτήσουν βασικές γνώσεις παιδαγωγικών, διδακτικής, διδακτικής γνωστικών αντικειμένων, ψυχολογίας κ.ά., και στη συνέχεια, στο δεύτερο στάδιο εντάσσονταν στην εκπαιδευτική διαδικασία σε πραγματικές συνθήκες σχολικής τάξης για να εφαρμόσουν αυτήν τη γνώση (Feiman-Nemser & Remillard, 1996). Ωστόσο, όπως φάνηκε αυτή η προσέγγιση της επαγγελματικής κατάρτισης, δεν ευνόησε την οικοδόμηση της γνώσης που απαιτείται από τους σύγχρονους εκπαιδευτικούς (Caldwell, 2006).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Οι σύγχρονες αλλαγές και προκλήσεις σε όλα τα επίπεδα της κοινωνίας και της εκπαίδευσης, απαιτούν αντίστοιχα από την αρχική εκπαίδευση εκπαιδευτικών αλλαγές και προσαρμογές στη σύγχρονη πραγματικότητα, που θα εναρμονίζουν τη θεωρητική με την επαγγελματική κατάρτιση. Οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αποκτήσουν και να κατακτήσουν μια ευρύτερη επαγγελματική γνώση ώστε να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στα σύγχρονα κοινωνικά, τεχνολογικά, πολιτισμικά, πολιτικά, οικονομικά δεδομένα και στις απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου (Ure, 2009). Πλέον οι φοιτητές, μελλοντικοί εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εξοικειωθούν με την καθημερινότητα, τη ρουτίνα και την κουλτούρα του σχολείου και να προσπαθήσουν να δημιουργήσουν συνθήκες μάθησης που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του σχολείου αλλά να ανταποκρίνονται και στις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες (Education and Training Committee, 2005).

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, το ζήτημα της γεφύρωσης της παιδαγωγικής θεωρίας και με την εκπαιδευτική πράξη αποτελεί ένα από τα πιο πολυσυζητημένα θέματα στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Ure, 2009). Ανάλογα με την προσέγγιση του κάθε τμήματος (πανεπιστημιακό ή μη) που εκπαιδεύει υποψήφιους εκπαιδευτικούς και ανάλογα και με τη φιλοσοφία που έχει αναπτυχθεί στους κόλπους του, μέσα από τα πρόγραμμα σπουδών, θα διαγράψει και το προφίλ του εκπαιδευτικού που θέλει να διαμορφώσει (Ure, 2009).

Πρόσφατες εξελίξεις στο σχεδιασμό των προγραμμάτων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει τέσσερα μοντέλα Π.Α.. Τα μοντέλα αυτά όπως αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία (Boz & Boz, 2006˙ Clarke, 2001˙ Gregoriadis & Birbili, 2009˙ Hastings & Squires, 2002˙ Haugalokken & Ramberg, 2007˙ Ottesen, 2007˙ Rodgers & Keil, 2007˙ Ryan, Toohey & Hughes, 1996˙ Shulman, 1986, 1987˙ Sorensen, Hoult, & Philpott, 2002˙ Ure, 2009˙ Wood & Eicher, 1989) είναι τα παρακάτω:

α) Το μοντέλο της συνεργατικής μάθησης (partnership and collaborative learning): Τα Προγράμματα Πρακτικών Ασκήσεων που ενστερνίζονται αυτό το μοντέλο προβλέπουν συνεργασίες ανάμεσα στους δασκάλους των τάξεων, στους φοιτητές και στους ακαδημαϊκούς καθηγητές. Αυτές οι συνεργασίες δημιουργούνται προκειμένου οι φοιτητές να κερδίσουν τόσο από τους δάσκαλους των τάξεων όσο και τους ακαδημαϊκούς και επιπλέον να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις ώστε να ανταλλάξουν εμπειρίες οι δάσκαλοι με τους ακαδημαϊκούς (Ure,

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

2009). Τα οφέλη που προκύπτουν αφορούν όλους τους συμμετέχοντες και εστιάζουν στην ανάπτυξη της γνώσης. Συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι και τα σχολεία τους ενημερώνονται για καινοτομίες στην εκπαίδευση, οι φοιτητές αποκτούν επαγγελματική εμπειρία και οι ακαδημαϊκοί έρχονται σε επαφή με τη σχολική πραγματικότητα (Haugalokken & Ramberg, 2007˙ Ure, 2009).

Στην κατηγορία αυτή ανήκει και το «τριαδικό μοντέλο» (triad mondel) (Clarke, 2001˙ Gregoriadis, & Birbili, 2009˙ Rodgers & Keil, 2007). 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). Υπάρχει, βέβαια, ο προβληματισμός, κατά πόσο αποδίδει αυτή η συνεργασία και αν ανταποκρίνεται στους στόχους που έχουν θέσει τα τμήματα (Boz & Boz, 2006˙ Hastings & Squires, 2002˙ Sorensen, et al., 2002).

β) Το μοντέλο της στοχαστικής μάθησης (reflective learning): το στοχαστικό μοντέλο εστιάζει στην ανάπτυξη επαγγελματικών ικανοτήτων που βασίζονται πάνω στο στοχασμό, ώστε να αναπτυχθεί μια στοχαστική εκπαιδευτική πρακτική. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, η Π.Α. θα πρέπει να πλαισιώνεται από εμπειρίες που θα δημιουργήσουν μια στοχαστική προσέγγιση της μάθησης (Ryan, et al., 1996˙ Ure, 2009), και θα βασίζεται πάνω στους δυο βασικούς άξονες του μοντέλου του Schön που είναι ο «στοχασμός κατά τη δράση» και η «πρακτική γνώση» (Schön, 1983). Σύμφωνα με τον Ottesen (2007), τα προγράμματα Π.Α. που συντάσσονται με το μοντέλο του στοχασμού, επιδιώκουν να προετοιμάσουν φοιτητές, που είναι σε θέση να εξάγουνε συμπεράσματα σχετικά με το “πώς” και το “τί” της διδασκαλίας τους και να καταλήγουν σε πορίσματα που, συνεχώς, θα τα αξιολογούν και θα επαναπροσδιορίζουν την πρακτική τους. Σε αυτό το μοντέλο οι φοιτητές σχεδιάζουν, υλοποιούν και αξιολογούν τα προγράμματα διδασκαλίας τους προκειμένου να τα αναδιαμορφώνουν ώστε να πετύχουν το επιθυμητό αποτέλεσμα (Ottesen, 2007˙ Ure, 2009). Το μοντέλο αυτό βασίζεται στην ανατροφοδότηση. Το σχολείο που φιλοξενεί το φοιτητή, τον υποστηρίζει να αναπτύξει μια στοχαστική διδασκαλία με επίβλεψη, ώστε μετά να ακολουθήσει η αξιολόγηση και η ανατροφοδότησή της και να φανεί αν πέτυχε τους στόχους που είχε θέσει πριν τη διδασκαλία του (Ottesen, 2007˙ Ure, 2009).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

γ) Το κλινικό μοντέλο (clinical model): σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, η διδασκαλία αντιμετωπίζεται ως μια διαδικασία επίλυσης προβληματικών καταστάσεων και λήψης αποφάσεων ακολουθώντας μια διαδικασία, όπως οι γιατροί (Calderhead, 1995). Η Π.Α. αυτού του μοντέλου απαιτεί εκτεταμένη επαφή των φοιτητών με τα σχολεία προκειμένου να αποκτήσουν μεγάλη εμπειρία για τον τρόπο λειτουργίας τους, ώστε όταν αντιμετωπίσουν προβλήματα να είναι σε θέση να πάρουν τις κατάλληλες αποφάσεις προκειμένου να τα επιλύσουν (Calderhead, 1995˙ Ure, 2009). Ο στόχος της εκτεταμένης Π.Α. είναι να δώσει χρόνο στους φοιτητές να αναλύσουν και να αξιολογήσουν την ανάπτυξη και τη μάθηση των μαθητών, καθώς και την ανάπτυξη πιο εξατομικευμένων προσεγγίσεων στη διδασκαλία και την παρέμβαση στη μάθηση των μαθητών (Calderhead, 1995˙ Ure, 2009). Γι αυτό το μοντέλο δεν υπάρχουν πολλά ερευνητικά δεδομένα.

δ) Το μοντέλο της παιδαγωγικής γνώσης περιεχομένου (pedagogical content knowledge focused): Το μοντέλο βασίζεται στη διδασκαλία που αναπτύσσεται έχοντας καλή γνώση των παιδαγωγικών θεωριών και του γνωστικού αντικειμένου (Shulman, 1986, 1987). Σύμφωνα με τον Shulman η γνώση της διδασκαλίας θεωρείται ως πολύπλευρη, που καλύπτει ένα μεγάλο φάσμα αλληλένδετων διαστάσεων. Σε αυτό το μοντέλο προβάλλονται η καλή γνώση του περιεχομένου της γενικής παιδαγωγικής, η γνώση του αναλυτικού προγράμματος, η γνώση των αναπτυξιακών σταδίων των μαθητών, και η γνώση των σκοπών, στόχων και αξιών της εκπαίδευσης. Ο Shulman (1986) ισχυρίστηκε, ότι για τη βελτίωση της διδασκαλίας στην τάξη, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χρειάζεται μια γερή βάση γνώσεων, που αναπτύσσονται και βελτιώνονται. Τα προγράμματα Π.Α. αυτής της προσέγγισης εστιάζουν στην εκμάθηση της οργάνωσης του γνωστικού τους αντικειμένου, στην προσέγγισή του και στην παρουσίαση της διδασκαλίας (Ure, 2009).

Τα παραπάνω μοντέλα πρακτικών ασκήσεων δεν τηρούνται, απαραίτητα, με διακριτό τρόπο. Αντιθέτως μπορεί κάποιο ίδρυμα να ακολουθήσει συνδυαστικά παραπάνω από ένα μοντέλα στην οργάνωση της Π.Α., ανάλογα με την περίσταση και με το προφίλ του εκπαιδευτικού που προτίθεται να διαμορφώσει.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Στην περίπτωση της Ελλάδας, τα Παιδαγωγικά Τμήματα Προσχολικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Π.Ε. [3]) (η έρευνα περιορίστηκε σε αυτά τα τμήματα, γιατί αυτά αποτέλεσαν αντικείμενο του ερευνητικού μας ενδιαφέροντος), είναι τετραετούς φοίτησης και εφαρμόζουν το συνεχιζόμενο μοντέλο αρχικής εκπαίδευσης. Αναφορικά με την Π.Α., τα Π.Τ.Π.Ε. της χώρας φαίνεται ότι ακολουθούν το μοντέλο του στοχαζόμενου επαγγελματία, σύμφωνα πάντα με τους στόχους που έχουν θέσει τα αντίστοιχα τμήματα και τους έχουν εκφράσει μέσα από τους Οδηγούς Σπουδών τους (βλ. Οδηγοί Σπουδών Π.Τ.Π.Ε.). Ύστερα από μελέτη των Οδηγών Σπουδών και των εννέα Π.Τ.Π.Ε. της χώρας, διαπιστώνεται, πως όλα τα τμήματα περιγράφουν και αναφέρουν ξεκάθαρα ότι κυρίαρχος σκοπός τους είναι η προώθηση του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού, του επαγγελματία ερευνητή (Ανδρούσου & Αυγητίδου, 2013˙Οδηγοί Σπουδών Π.Τ.Π.Ε.).

Στα Π.Τ.Π.Ε. της Ελλάδας, τα πρώτα χρόνια των σπουδών, οι φοιτητές παρακολουθούν μαθήματα θεωρητικά στο πεδίο των Επιστημών της Εκπαίδευσης, της Διδακτικής διαφόρων γνωστικών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος και στη συνέχεια, συνήθως στο τέλος των σπουδών τους ακολουθεί η τελευταία φάση της Π.Α., όπου αναλαμβάνουν την παιδαγωγική και διδακτική ευθύνη μιας σχολικής τάξης, με παράλληλη υποστήριξη και εποπτεία από το Πανεπιστήμιο. Οι φοιτητές προτού αναλάβουν την ευθύνη της τάξης και μέσα στο πλαίσιο της Π.Α. (παράλληλα με τα θεωρητικά μαθήματα) υλοποιούν παρατηρήσεις στις τάξεις υποδοχής, παρακολουθούν σεμινάρια και εργαστήρια σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία, και δέχονται ανατροφοδότηση, όπου και όταν προβλέπει το κάθε πρόγραμμα Π.Α.

Στη συνέχεια παρατίθεται ο Πίνακας 2 που αποτυπώνει τη διάρθρωση της Π.Α. στα Π.Τ.Π.Ε. της χώρας. Ειδικότερα στον Πίνακα περιέχονται πληροφορίες σχετικές με τη διάρθρωση της Π.Α. κάθε τμήματος (εξάμηνα, έκταση, κλπ), ώστε να αναδειχτεί η σημασία που της αποδίδεται, καθώς και ποιες άλλες είναι οι απαιτήσεις του κάθε προγράμματος από το φοιτητή και να διαφανεί ο βαθμός ισορροπίας μεταξύ της Π.Α. με το υπόλοιπο πρόγραμμα σπουδών[4].

[3] Τα αντίστοιχα Τμήματα παρουσιάζουν μια ποικιλομορφία στην ονομασία τους, όμως για οικονομία χώρου, στο πλαίσιο αυτής της διατριβής θα αναγράφονται ως Π.Τ.Π.Ε.

[4] Αναλυτικές πληροφορίες για τα προγράμματα Π.Α. των Π.Τ.Π.Ε. της χώρας περιγράφονται στο Παράρτημα

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Επίσης, ο Πίνακας 2 περιλαμβάνει τις συνηθέστερες τεχνικές που χρησιμοποιούν τα προγράμματα Π.Α. κάθε Π.Τ.Π.Ε., δηλαδή όλα εκείνα τα στοιχεία που υλοποιούν μέσω της Π.Α. τους στόχους και προσανατολισμούς του κάθε τμήματος και διαμορφώνουν τη φυσιογνωμία του. Στην παρούσα εργασία διερευνούμε μεταξύ άλλων, τα προγράμματα της Π.Α. του κάθε τμήματος, τις τεχνικές με τις οποίες ασκούνται οι φοιτητές. Με τον όρο τεχνικές ορίσαμε τις διαδικασίες που ακολουθεί το κάθε τμήμα προκειμένου να υλοποιήσει το πρόγραμμα Π.Α.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Πίνακας 2: Αποτύπωση Προγραμμάτων Π.Α. των Π.Τ.Π.Ε.

Π.Τ.Π.Ε.	Π.Τ.Ν Π.Δ. Μακεδονίας						Π.Τ.Ν Π. Ιωαννίνων						Π.Τ.Π.Ε. Π. Θεσσαλίας						Π.Τ.Π.Ε. Π. Κρήτης					
Εξάμηνα	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**
Διάρκεια																								
Παρατήρηση																								
Ειδικές Διδακτικές																								
Διδασκαλίες																								
Εργαστήρια-Σεμινάρια																								
Ανατροφοδότηση																								

Π.Τ.Π.Ε.	ΤΕΠΑΕ Α.Π.Θ.						ΤΕΕΑΠΗ Π. Πατρών						ΤΕΕΠΗ Π. Δημοκρίτειο						ΤΕΠΑΕΣ Π. Αιγαίου						ΤΕΑΠΗ Π. Καποδιστριακό					
Εξάμηνα	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**
Διάρκεια																														
Παρατήρηση																														
Ειδικές Διδακτικές																														
Διδασκαλίες																														
Εργαστήρια-Σεμινάρια																														
Ανατροφοδότηση																														

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

(Harvey, 2006). Ειδικότερα την Π.Α. μέσω παρατήρησης, με την υλοποίηση ειδικών διδακτικών εφαρμογών σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα, με την συμμετοχή σε εργαστήρια και σεμινάρια, καθώς και την υποστήριξη των φοιτητών με ανατροφοδότηση.

Αξίζει να σημειωθεί ότι σε όλα τα προγράμματα Π.Α. των Π.Τ.Π.Ε. της χώρας, οι φοιτητές στην τελευταία φάση της Π.Α., όπου αναλαμβάνουν την παιδαγωγική και διδακτική ευθύνη της σχολικής τάξης, υποστηρίζονται και εποπτεύονται από κάποιον ή κάποιους διδάσκοντες που ασχολούνται με την υλοποίηση της Π.Α. καθώς και από κάποιον εν ενεργεία εκπαιδευτικό, ο οποίος αποσπάται στο Παιδαγωγικό τμήμα σε ρόλο ουσιαστικά διαμεσολαβητή μεταξύ του Πανεπιστημίου και του σχολείου υποδοχής (Gregoriadis & Birbili, 2009˙ Χατζοπούλου & Κακανά, 2013). Ο αποσπασμένος εκπαιδευτικός αναλαμβάνει (μέχρι πρότινος τουλάχιστον, γιατί από το ακαδημαϊκό έτος 2013-14 φαίνεται ότι ο σχετικός θεσμός τείνει να καταργηθεί, στο πλαίσιο των δημοσιονομικών περικοπών λόγω της οικονομικής κρίσης) τη συνεργασία του φοιτητή με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων υποδοχής και βοηθάει το φοιτητή στο σχεδιασμό, στην υλοποίηση και στην ανατροφοδότηση της Π.Α. (για περισσότερες πληροφορίες βλέπε Παράρτημα).

Η Π.Α. περιλαμβάνει διάφορα στάδια προκειμένου οι φοιτητές να καταστούν ικανοί να έρθουν σε επαφή με το μελλοντικό τους επάγγελμα και να αποκτήσουν την ικανότητα της σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη. Όπως ήδη αναφέραμε, η ΠΑ δεν απαρτίζεται μόνο από υλοποίηση διδασκαλιών των ίδιων των φοιτητών, αλλά ακολουθούνται μια σειρά τεχνικών που στοχεύουν να προετοιμάσουν με επάρκεια τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις ανάγκες μιας σύγχρονης τάξης, καθώς και μια σειρά τεχνικών που τους ενισχύουν κατά τη διάρκεια της υλοποίησης της Π.Α. μέσα στις τάξεις των σχολείων.

2.4 Τεχνικές υλοποίησης της Πρακτικής Άσκησης

Πριν περάσουμε στην περιγραφή αυτών των τεχνικών θα σταθούμε σε κάποια σημεία τα οποία συνδέονται με τις αρχές από τα οποίες διέπονται. Σε όλα τα σύγχρονα προγράμματα αρχικής εκπαίδευσης ο στοχασμός πάνω στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτέλεσε τη βάση για μια αλλαγή γενικά στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και στην προώθηση της

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Collina, Karsentib, & Komis, 2013). Σε όλα αυτά τα προγράμματα, ένα από τα πιο σημαντικά ζητήματα, (αν όχι το πιο σημαντικό) είναι η "*μύηση*" του φοιτητή σε μια στοχαστική διαδικασία (Collina, et al., 2013). Δηλαδή, επιδιώκεται ο φοιτητής με την είσοδό του στην τάξη κατά τη διεξαγωγή της Πρακτικής του Άσκησης, να καταφέρει να εισαχθεί σε διαδικασίες στοχασμού, που σημαίνει να εξετάσει αυτό που κάνει, να σκεφτεί γιατί το κάνει, να το αξιολογήσει και να αυτοαξιολογηθεί (Tice, 2004). Η διαδικασία αυτή είναι που στη συνέχεια θα τον βοηθήσει να δει αδυναμίες και να βελτιώσει τη διδασκαλία του. Επομένως μια διδασκαλία που βασίζεται στο στοχασμό αποτελεί μέσο για επαγγελματική ανάπτυξη (Tice, 2004). Εργαλεία για την επιτυχία μιας τέτοιας διαδικασίας αποτελούν οι τεχνικές που θα αναλύσουμε στη συνέχεια, που στόχο τους έχουν την αξιολόγηση και ανατροφοδότηση του φοιτητή και που θα τον οδηγήσουν στη στοχαστική δράση (Πούλου & Χανιωτάκης, 2006˙ Tice, 2004).

Ο Mutch (2003) ορίζει την ανατροφοδότηση ως βασικό μηχανισμό στην «ανάπτυξη και την ενίσχυση της μάθησης» (σελ. 36) και ο Orrell (2006), χαρακτηρίζει την ανατροφοδότηση ως τον «ακρογωνιαίο λίθο όλης της μάθησης» (σελ. 441). Η σημασία της ανατροφοδότησης στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών έχει διαφανεί από πολλές μελέτες και έρευνες. Πραγματοποιήθηκε μελέτη σε 2000 περίπου φοιτητές από τον Carless (2006) στην οποία προσδιοριζόταν η ανατροφοδότηση ως «βασικό χαρακτηριστικό της ποιότητας διδασκαλίας» (σελ. 219) και της αποδιδόταν μια ευρύτερη ποικιλία λειτουργιών, συμπεριλαμβανομένης της αξιολόγησης των φοιτητών, η οποία προέκυψε από τη συνεργασία με τον υπεύθυνο καθηγητή και την περιγράφει ως μια ακαδημαϊκή διαδικασία. Αντίστοιχα οι Hounsell, McCune, Hounsell & Litjens (2006), μετά από έρευνα που πραγματοποίησαν, επίσης καταλήγουν στην ύπαρξη στενής σχέσης μεταξύ ανατροφοδότησης και μάθησης. Ο Weaver (2006) επισημαίνει ότι είναι αποδεκτό στους ακαδημαϊκούς κύκλους πως η ανατροφοδότηση «είναι ένα ουσιαστικό συστατικό στον κύκλο της μάθησης, παρέχοντας ευκαιρίες για στοχασμό και βελτίωση» (σελ. 379). Συμπληρώνει ότι, η ανατροφοδότηση δίνει τη δυνατότητα τους εκπαιδευόμενους να αντιληφτούν τα δυνατά και αδύναμα σημεία τους και να κάνουν βελτιώσεις για μελλοντικές εργασίες τους (Weaver, 2006). Ο Crisp (2007), αναγνωρίζει την ολοένα αυξανόμενη και αναντίρρητη αποδοχή αυτής της παραδοχής, ως de facto, για την έρευνα και την πρακτική, και

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

εξηγεί γιατί, όλο και περισσότερος χρόνος και προσπάθεια δαπανάται στην ανώτατη εκπαίδευση για τη βελτίωση της ποιότητας της ανατροφοδότησης των φοιτητών. Τέλος, στους κύκλους των Π.Τ.Π.Ε. της χώρας, καθώς και μέσα από το Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων[5] το θέμα τις ανατροφοδότησης αποτελεί ένα από τα πιο φλέγοντα και κεντρικά ζητήματα.

Από όλα όσα έχουμε ήδη αναφέρει φαίνεται ότι η Π.Α. στις σχολές της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών έχει συνδεθεί στενά με την εισαγωγή των φοιτητών, μελλοντικών εκπαιδευτικών σε στοχαστικές διαδικασίες. Ο Dewey (1993, όπ. αναφ. στο Shermis, 1999) θεωρούσε ότι κάποιος εισάγεται σε διαδικασίες στοχασμού όταν βρίσκεται αντιμέτωπος με προβλήματα που δεν μπορεί να δώσει σαφείς απαντήσεις ή όταν δεν υπάρχουν σωστές απαντήσεις και όταν το πρόβλημα δεν μπορεί να επιλυθεί μέσω απλής λογικής. Η διαδικασία του στοχασμού, σύμφωνα με τον Dewey, παράγει και βελτιώνει τη μάθηση (1993, όπ. αναφ. στο Shermis, 1999). Η ερώτηση που προκύπτει είναι κατά πόσο ο φοιτητής είναι σε θέση να διαχειριστεί μόνος του αυτόν τον προβληματισμό. Για την αντιμετώπιση τέτοιων καταστάσεων απαιτείται γνώση. Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει ο Richet (1990, σ. 526) στοχασμός είναι: «η στιγμή κατά την εκπαιδευτική διαδικασία όπου οι εκπαιδευτικοί σταματούν για μια στιγμή ή για περισσότερο, για να σκεφτούν τι συνέβη και να κατανοήσουν αυτό το οποίο συνέβη, προκειμένου να μάθουν από τις εμπειρίες τους μέσα στη τάξη». Δηλαδή θέτει τον εκπαιδευτικό σε κατάσταση προβληματισμού και αυτό του επιτρέπει να μάθει από την καθημερινή εμπειρία του, από τις ερωτήσεις που σχετίζονται με το “πώς”, το “γιατί” και το “τι” της διδασκαλίας και της μάθησης (Schön, 1987). Για να μπορέσει ο υποψήφιος εκπαιδευτικός να δώσει απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα χρειάζεται θεωρητική γνώση που θα του την παρέχει το πανεπιστήμιο καθώς και “πρακτική γνώση” που θα την αποκτήσει στην περίοδο της Π.Α. στα σχολεία (Καλαϊτζοπούλου, 2001).

Η έννοια της στοχαστικής διδασκαλίας εδώ και κάποιες δεκαετίες είναι η περισσότερο αποδεκτή προσέγγιση και βρίσκεται στο επίκεντρο των περισσοτέρων προγραμμάτων

[5] Το Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων των Π.Τ.Π.Ε. λειτουργεί ως άτυπο όργανο από το 2008. Εκπροσωπείται από διδάσκοντες που έχουν την ευθύνη της Π.Α. του Τμήματός τους (δε συμμετέχει το ΤΕΠΑΕΣ του Πανεπιστημίου Αιγαίου) και ασχολείται με τον τρόπο οργάνωσης των προγραμμάτων Π.Α. στα τμήματα, τη σύνδεσή τους με το υπόλοιπο Πρόγραμμα Σπουδών των Τμημάτων, πραγματοποιεί ημερίδες και συνέδρια, με τελευταία δράση τη δημιουργία και έκδοση ενός συλλογικού τόμου με τον τίτλο «Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις».

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών παγκοσμίως προκειμένου οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν στις εξελίξεις (Collina, et al., 2013˙ IALEI, 2008˙ Schön, 1987˙ Zeichner, 1983). Υπό το πρίσμα αυτών των εξελίξεων δόθηκε μεγάλη έμφαση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών να αναζητηθούν και να βρεθούν πρακτικές και διαδικασίες που να προωθούν το στοχασμό των φοιτητών πάνω στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη μάθηση, τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των μαθητών τους (Boud & Walker, 1998˙ Hatton & Smith, 1995˙ Schön, 1987). Συμφωνα τους Richards & Lockhart (1997) η στοχαστική προσέγγιση της διδασκαλίας λαμβάνει χώρα όταν οι «εκπαιδευτικοί και οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί συγκεντρώνουν δεδομένα σχετικά με τη διδασκαλία, εξετάζουν τις στάσεις και τις πεποιθήσεις, τις παραδοχές και τις πρακτικές τους και χρησιμοποιούν τις πληροφορίες που λαμβάνονται ως βάση για την κριτική σκέψη σχετικά με τη διδασκαλία» (σ. 1).

Προκειμένου να προωθηθεί ο στοχασμός και να προβληματιστούν οι φοιτητές για την εκπαιδευτική διαδικασία, έχουν χρησιμοποιηθεί διάφορες τεχνικές (Freidus, 1998˙ Carter & Francis, 2001˙ Yost, Sentner & Forlenza-Bailey, 2000). Μετά από βιβλιογραφική ανασκόπηση διαπιστώνουμε ότι από τις πιο δημοφιλείς τεχνικές που έχουν ενσωματώσει οι περισσότερες σχολές αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών είναι: ο θεσμός του μέντορα (mentoring), οι μικροδιδασκαλίες (microteaching), τα στοχαστικά ημερολόγια (reflective journals/diaries), ο φάκελος εργασίας (portfolio), η συστηματική παρατήρηση (systemic observation), τεχνικές τις οποίες θα αναλύσουμε στη συνέχεια.

Έρευνες, επίσης, έχουν δείξει, ότι κάποιες από τις παραπάνω τεχνικές που αναφέραμε, ένας από τους σημαντικούς ρόλους που επιτελούν στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι η ανατροφοδότηση που παρέχουν στους φοιτητές. Αναφερόμαστε στην υποστήριξη των φοιτητών από μέντορα (Phuong & Camilla, 2011) στα στοχαστικά ημερολόγια (Αυγητίδου, 2011˙ Carter & Francis, 2001), καθώς και στο φάκελο εργασίας (Wade & Yarbrough, 1996) γεγονός που θα αναλυθεί στη συνέχεια της παρούσας μελέτης.

Όπως φάνηκε παραπάνω ο στοχασμός και η ανατροφοδότηση αποτελούν σημαντικές διαδικασίες στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών, διαδικασίες που υλοποιούνται μέσα από τις τεχνικές που θα αναπτύξουμε στη συνέχεια.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι τις τεχνικές που θα περιγράψουμε στη συνέχεια, η κάθε σχολή αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών τις χρησιμοποιεί με διαφορετικό, φυσικά, συντελεστή βαρύτητας, ανάλογα με τη φιλοσοφία και τον τύπο των εκπαιδευτικών που θέλουν να προωθήσουν, αλλά υπάρχουν και περιπτώσεις τμημάτων που χρησιμοποιούν ένα συνδυασμό αυτών των τεχνικών ταυτόχρονα, και οι συνδυασμοί ποικίλουν από σχολή σε σχολή.

2.4.1 Υποστήριξη από Μέντορα (Mentoring)

Ο φοιτητής, μελλοντικός εκπαιδευτικός όταν για πρώτη φορά θα μπει σε τάξη κατά τη διάρκεια των σπουδών του, αισθάνεται ανασφάλεια και άγχος από τις διάφορες προκλήσεις της τάξης (Roehrig, Bohn, Turner, & Pressley, 2008˙ Russell, & Russell, 2011). Η προσπάθεια των μελλοντικών εκπαιδευτικών να μετασχηματίσουν τις θεωρητικές τους γνώσεις σε πράξη αποτελεί πρόκληση σε διάφορα επίπεδα, όπως:

- της διδασκαλίας και οργάνωσης της τάξης (κακή εκτίμηση του χρόνου, υπερβολικοί στόχοι, υπερβολικά λίγοι στόχοι, κλπ) (Roehrig, et al. 2008˙ Russell & Russell, 2011),
- της συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς (Roehrig, et al. 2008˙ Russell & Russell, 2011)
- των ζητημάτων που σχετίζονται με τη διαχείρισης της σχολικής τάξης (Roehrig, et al. 2008˙ Russell & Russell, 2011),
- των σχετικών θεμάτων με την ένταξη των μαθητών με ιδιαιτερότητες (π.χ. ειδικές ανάγκες ή διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα) (Roehrig, et al. 2008˙ Russell & Russell, 2011),
- της συνεργασίας με τους γονείς (Roehrig, et al. 2008˙ Russell & Russell, 2011).

Από τη διεθνή βιβλιογραφία φαίνεται πως τα προγράμματα που προάγουν το θεσμό του μέντορα αποσκοπούν να βοηθήσουν το μελλοντικό εκπαιδευτικό να αντιμετωπίσει τα παραπάνω προβλήματα και να μην απομονωθεί στην τάξη του (Roehrig, et al. 2008˙ Russell & Russell, 2011). Με τον όρο μέντορας, συνήθως θεωρείται ένας έμπειρος δάσκαλος που βοηθάει το φοιτητή - μελλοντικό εκπαιδευτικό να εισαχθεί στο μελλοντικό του επάγγελμα (Fischer & Andel, 2002). Ο μέντορας είναι ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός που επενδύει και αφιερώνει χρόνο και τεχνογνωσία με σκοπό να ενισχύσει την ανάπτυξη της γνώσης και των δεξιοτήτων του μελλοντικού εκπαιδευτικού και να του παράσχει βοήθεια όπου και όταν τη

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

χρειάζεται κατά την εισαγωγή του στον επαγγελματικό του χώρο (Feiman-Nemser, Parker, & Zeichner, 1990˙ Fischer & Andel, 2002). Ο μέντορας δείχνει τρόπους και βοηθάει τον υποψήφιο εκπαιδευτικό να μπορέσει να διαχειριστεί προβλήματα όπως είναι διάφορα προβλήματα στη διαχείριση της τάξης, ο σχεδιασμός του μαθήματος και η υλοποίησή του, η αξιολόγηση της διδασκαλίας και η αυτοαξιολόγησή του (Little & Nelson, 1990). Ο μέντορας σε ένα τέτοιο πλαίσιο είναι «μια πατρική φιγούρα, ένας σύμβουλος, ο υποστηρικτής, το διδακτικό μοντέλο, ο προπονητής και ο καθοδηγητής» (Hall, Draper, Smith, & Bullough, 2008. σ. 345).

Πολλοί μελετητές έχουν επισημάνει ότι το mentoring έχει πολλά θετικά αποτελέσματα στους φοιτητές (Berry, Hopkins-Thompson, & Hoke, 2002˙ Evertson & Smithey, 2000˙ Feiman-Nemser, 1996˙ Humphrey, Adelman, Esch, Riehl, Shields, & Tiffany, 2000˙ Ingersoll & Kralik, 2004˙ Roehrig, et al. 2008˙ Russell & Russell, 2011˙ Wilson, Darling-Hammond, & Berry, 2001). Μάλιστα έρευνες έχουν δείξει ότι όσο νωρίτερα ο μελλοντικός εκπαιδευτικός συνεργαστεί με μέντορα τόσο περισσότερο μπορεί να βελτιωθεί (Evertson & Smithey, 2000˙ Feiman-Nemser, 1983˙ Humphrey et al., 2000˙ Χατζοπούλου & Κακανά, 2013).

Αν επιχειρήσουμε να περιγράψουμε μερικές από τις θετικές διαστάσεις αυτής της σχέσης για το φοιτητή, όπως περιγράφονται στη διεθνή βιβλιογραφία, φαίνεται ότι καταρχήν του παρέχεται **Ψυχολογική υποστήριξη**. Είναι πολύ σημαντικό ο υποψήφιος εκπαιδευτικός να υποστηριχτεί κατά την πρώτη του επαφή με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, να αντιμετωπίσει το “σοκ” της ευθύνης της σχολικής τάξης, να συνειδητοποιήσει τις απαιτήσεις του ρόλου του και να ανταποκριθεί στην πρόκληση του μελλοντικού του επαγγέλματος (Feiman-Nemser, 1983, 2001· Gold, 1996˙ Roehrig, et al. 2008˙ Russell & Russell, 2011˙ Veenman, 1984).

Κατά δεύτερον, του παρέχεται **Διδακτική υποστήριξη**, δεδομένου, ότι οι μέντορες βοηθούν τον υποψήφιο εκπαιδευτικό να αποφασίσει τι θα διδάξει και πώς θα το διδάξει, τον βοηθούν να διαχειριστεί την τάξη και να αναπτύξει δικές του στρατηγικές (Boren, Johnson, Nidey, & Potts, 2009˙ Roehrig, et al. 2008˙ Russell & Russell, 2011). Δίνουν έμφαση, δηλαδή, στο να ανατροφοδοτήσουν και να υποστηρίξουν τους φοιτητές να οικοδομήσουν το δικό τους εκπαιδευτικό προφίλ μέσα από διαδικασίες στοχασμού, και όχι να υιοθετήσουν άκριτα κάποιο προφίλ, από κάποιον παλιό εκπαιδευτικό (Boren, et al., 2009).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Επίσης, του παρέχεται **Επαγγελματική υποστήριξη** με την έννοια της ομαλής εισαγωγής στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, καθώς και σταδιακής εξοικείωσής του με την «πρακτική γνώση» (Schön, 1983). Της γνώσης, δηλαδή, που αποκτιέται μέσα από την καθημερινή πράξη, ως μια σκόπιμη και μεταγνωστική μάθηση, ένα είδος "σιωπηρής γνώσης", κατά το οποίο οι επαγγελματίες προβαίνουν σε κρίσεις και αποφάσεις χωρίς να διατυπώνουν κανόνες και την καθιστούν φανερή μέσα από αυθόρμητη εκτέλεση των καθηκόντων τους (Fischer & Andel, 2002). Παρακολουθώντας ο φοιτητής τις πρακτικές του μέντορα και από την γενικότερη συνεργασία μαζί του πάνω στο μελλοντικό του επάγγελμα, γίνεται κοινωνός αυτής της γνώσης.

Τέλος, το mentoring θα πρέπει να προσεγγισθεί ως ένα πλέγμα συνεργατικών δράσεων. Η μεντορική σχέση επεκτείνεται σε μια σειρά από δράσεις, π.χ. σχεδιασμό προγράμματος, διαχείριση τάξης, συνεργασία με γονείς, ανάπτυξη σχεδίων εργασίας, έρευνα, στοχασμό και κριτική συζήτηση αναφορικά με τη διδασκαλία και την εκπαιδευτική πράξη, διαδικασίες που οδηγούν μέντορες και φοιτητές σε μια διαλεκτική σχέση, στο πλαίσιο της οποίας επωφελούνται και οι δύο (Darling-Hammond, 1999˙ Evertson & Smithey, 2000˙ Feiman-Nemser, 1983˙ Fischer & Andel, 2002˙ Holloway, 2001˙ Humphrey et al., 2000˙ Smylie, 1994˙ Wilson, Darling-Hammond & Berry, 2001). Στο πλαίσιο αυτής της διάδρασης οικοδομείται, σύμφωνα με τον Schön, ο στοχαζόμενος εκπαιδευτικός (1983).

Όμως η μεντορική σχέση φέρει πολύ θετικά αποτελέσματα και για τον ίδιο το μέντορα. Αρκετές έρευνες έχουν επισημάνει τα θετικά αποτελέσματα του να είσαι μέντορας (Ανδρούσου & Τσάφος, 2013˙Gordon & Maxey, 2000˙ Huling & Resta, 2001). Συγκεκριμένα, φαίνεται ότι η ποιότητα της διδακτικής τους ικανότητας αυξάνεται, καθώς προσπαθούν να βελτιώσουν τις ικανότητες των μελλοντικών εκπαιδευτικών (Clinard & Ariav, 1998˙ Yosha, 1991). Η στενή συνεργασία των μεντόρων με τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς έχει χαρακτηριστεί συχνά σαν πηγή νέων ιδεών για την εφαρμογή εκπαιδευτικών και διδακτικών προγραμμάτων που συντάσσονται με τα σύγχρονα δεδομένα της εκπαιδευτικής έρευνας (Ganser, 1997).

Τα οφέλη τού να είναι κάποιος μέντορας συνδέονται τόσο με την επαγγελματική ανάπτυξη όσο και με τη ψυχολογική ικανοποίηση. Η μεντορική διαδικασία ενισχύει την αυτοεκτίμηση του μέντορα. Η εμπειρία τού να είναι μέντορας ενδυναμώνει τους έμπειρους

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

εκπαιδευτικούς δίνοντάς τους μεγαλύτερη αίσθηση της σπουδαιότητας του επαγγέλματός τους. Οι μέντορες αντλούν ικανοποίηση βοηθώντας τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς, ενώ περιγράφουν τη συνεισφορά τους σαν ένα τρόπο να ανταποδώσουν κάτι στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού που υπηρετούν (Huling & Resta, 2001). Έρευνα των Freiberg, Zbikowski & Ganser (1996) μέσω συνεντεύξεων, σε μέντορες έδειξε ότι η επαφή με τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς, στο πλαίσιο αυτής της μεντορικής σχέσης, μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη πολύ σημαντικών επαγγελματικών συνεργασιών, να δημιουργήσει το αίσθημα μιας αυξημένης αυτοπεποίθησης και ωριμότητας, να αυξήσει την ικανότητα της αυτοαξιολόγησής τους ως αποτέλεσμα της μεντορικής διαδικασίας (Freiberg, et al., 1996).

Επίσης άλλες έρευνες έδειξαν ότι οι μέντορες με την ιδιότητα του μέντορα, βελτιώνουν την ικανότητά τους να στοχάζονται και να επαναπροσδιορίζουν τις απόψεις τους για τη διδασκαλία, τους μαθητές, την ίδια τη διαδικασία της μάθησης και της διδασκαλίας (Ganser, 1997). Επίσης τους δίνει την ευκαιρία να αξιολογήσουν την εμπειρία που έχουν κερδίσει όλα αυτά τα χρόνια και να αυτοαξιολογηθούν (Ganser, 1997). Άλλοι ερευνητές επισημαίνουν ότι το mentoring είναι ένας τρόπος κριτικής ανάλυσης και αξιολόγησης των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους (Tomlinson, 1995). Επίσης στοχαζόμενοι μέντορες έχουν αναφέρει ότι καθώς είναι περισσότερο συγκεντρωμένοι στη μεντορική τους σχέση, νιώθουν αυξημένη ενέργεια, μεγαλύτερη επιθυμία για δράση και βελτιώνουν τις γνώσεις τους (Huling & Resta, 2001). Επιπλέον, έρευνες αναφέρουν ότι οι μέντορες βιώνουν επαγγελματική ανανέωση, αναζωογονούνται και συχνά ενδυναμώνουν τη δέσμευσή τους απέναντι στο λειτούργημα του εκπαιδευτικού (Steffy, Wolfe, Pasch, & En, 2000˙ Ford & Parsons, 2000). Η καθοδήγηση στην παραγωγική διαδικασία είναι ένα ισχυρό αντίδοτο ενάντια στην απειλή της ρουτίνας σε όλη την διάρκεια της ενήλικης δραστηριότητας (Daloz, 1999˙ Stevens, 1995).

Τέλος, γίνεται σύνδεση της έρευνας και του mentoring: Η συνεργασία με φοιτητές μπορεί να οδηγήσει τους μέντορες να αναπτύξουν εκπαιδευτική έρευνα. Μέντορες οι οποίοι συμμετείχαν σε έρευνες εξέτασαν κριτικά τις πρακτικές τους κάτι το οποίο μπορεί να οδηγήσει σε συνειδητοποίηση της πολυπλοκότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Stanulis & Weaver, 1998). Γενικά είναι φανερό ότι ο θεσμός του μέντορα είναι πολύ σημαντικός γιατί μπορεί να

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

ενισχύσει τη συνεχιζόμενη και διαβίου μάθηση ενός έμπειρου εκπαιδευτικού αλλά και ενός που είναι υποψήφιος να ξεκινήσει τη σταδιοδρομία του (Fischer & Andel, 2003).

2.4.2 Μικροδιδασκαλίες

Οι μικροδιδασκαλίες ως τεχνική εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών αναπτύχθηκε κατά τη δεκαετία του 1960 (Deniz, 2010· Görgen, 2003) και αποσκοπεί στη μάθηση ορισμένων διδακτικών δεξιοτήτων, οι οποίες είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν ως στρατηγικές για την αντιμετώπιση καταστάσεων της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας (Deniz, 2010· Ματσαγγούρας, 1998). Βασική παραδοχή αυτής της τεχνικής είναι ότι η διδακτική συμπεριφορά μπορεί να αναλυθεί σε επιμέρους δεξιότητες και τεχνικές, οι οποίες, μαζί με τη θεωρητική και ερευνητική ψυχοπαιδαγωγική γνώση που τις στηρίζει, πρέπει να αποτελέσουν το περιεχόμενο της επιστημονικής κατάρτισης και το πλαίσιο της επαγγελματικής άσκησης των εκπαιδευτικών (Deniz, 2010· Ματσαγγούρας, 1998). Η τεχνική των μικροδιδασκαλιών αναπτύχθηκε κυρίως σε προγράμματα αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών που ασπάζονταν τον προσανατολισμό της κοινωνικής αποτελεσματικότητας και αυτά τα προγράμματα έδωσαν έμφαση στην απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων διδασκαλίας οι οποίες συνδέονται άμεσα με τη μάθηση των μαθητών (Zeichner & Liston, 1990).

Είναι μια τεχνική κατάρτισης των εκπαιδευτικών που εφαρμόζεται ευρέως, παρέχει στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να δοκιμάσουν τις διδακτικές τους δεξιότητες, μέσα σε ελεγχόμενο περιβάλλον (Borko, Whitcomb, & Byrnes, 2008· Deniz, 2010). Η μικροδιδασκαλία είναι μια εργαστηριακού τύπου διδασκαλία με εκπαιδευτική και διδακτική χροιά κατά την οποία ο μελλοντικός εκπαιδευτικός καλείται σε ελεγχόμενες καταστάσεις να διδάξει μια διδακτική ενότητα στους συμφοιτητές του (Borko, et al., 2008· Deniz, 2010· Χατζηδήμου, 1997). Το γεγονός ότι δεν υπάρχουν μικροί μαθητές αλλά το ρόλο αυτόν τον αναλαμβάνουν οι συμφοιτητές τους είναι αυτό που κάνει τη διδασκαλία εργαστηριακή και την προσομοιώνει με μια αληθινή (Κακανά & Χατζοπούλου, 2004). Αναμφίβολα η εμπειρία που αποκτάται στην πράξη, με καθοδήγηση, είναι οπωσδήποτε χρήσιμη, αλλά γίνεται ευρέως αποδεκτό σήμερα ότι η πρακτική εμπειρία στο εργαστηριακό περιβάλλον, με συνθήκες που προσομοιάζουν με τις αληθινές (simulation) θα πρέπει να προηγείται της άσκησης σε

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

πραγματικές καταστάσεις (Πολεμίκου, 1991). Έτσι παρέχεται στους ασκούμενους η δυνατότητα ενός ασφαλούς πειραματισμού χωρίς τον κίνδυνο των όποιων συνεπειών (Κακανά & Χατζοπούλου, 2004).

Ωστόσο, τα προγράμματα αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών του προσανατολισμού της κοινωνικής αποτελεσματικότητας έχουν κριθεί ως ανεπαρκή (Παπαναούμ, 1994). Η τεχνική όμως της μικροδιδασκαλίας χρησιμοποιήθηκε ευρέως ως τεχνική εξάσκησης και απόκτησης εμπειρίας σε διάφορες σχολές, κυρίως εκεί όπου μπορεί να γίνει αναγωγή των πραγματικών καταστάσεων στο εργαστηριακό περιβάλλον (Πολεμίκου, 1991).

Στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, χρησιμοποιήθηκαν οι μικροδιδασκαλίες ευρέως ως μια μέθοδος Πρακτικής Άσκησης όχι μόνο στο πανεπιστήμιο του Stanford των Η.Π.Α. αλλά βρήκαν εφαρμογή και σε πολλά άλλα ιδρύματα (Cripwell & Geddes, 1982· Simbo, 1989· Χατζηδήμου, 1997· Zeichner & Liston, 1990). Η μέθοδος της μικροδιδασκαλίας εμφανίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία με πολύ θετικά αποτελέσματα, και ευρέως διαδεδομένη διεθνώς (Remesh, 2012).

2.4.3 Στοχαστικά ημερολόγια (reflection diaries/journals)

Κοινός τόπος στην οργάνωση των προγραμμάτων αρχικής εκπαίδευσης, όπως έχει διαφανεί είναι ο στοχασμός στην εκπαιδευτική πράξη και η στοχαστική διδασκαλία (Collina, et al., 2013· Zeichner & Liston, 1996). Σύμφωνα με τον Schön (1987) στο “Educating the Reflective Practitioner”, η στοχαστική πρακτική θα πρέπει να χρησιμοποιηθεί για να βοηθήσει τους αρχάριους σε μια πειθαρχία μέσα από παραλληλισμούς μεταξύ δικών τους πρακτικών και πρακτικών των έμπειρων του επαγγέλματος. Ο Wellington (1991) το συνεχίζει και θεωρεί ότι η στοχαστική πρακτική που ασκούν οι εκπαιδευτικοί βασίζεται σε έναν επαναλαμβανόμενο “κύκλο σκέψης και δράσης με βάση την επαγγελματική εμπειρία” (σ. 4). Έτσι, ο εκπαιδευτικός, ως στοχαστική πρακτική, θα μπορούσε να θεωρήσει τη διδασκαλία η οποία περιλαμβάνει συνεχή έρευνα και στη συνέχεια να προσπαθεί να ακολουθήσει μια πιο συστηματική προσέγγιση στις πρακτικές των άλλων εκπαιδευτικών που μοιράζονται τις ίδιες ανησυχίες και προβληματισμούς και να επιδιώξει τη συνεργασία μαζί τους (Pickett, 1999).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Όμως στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών λείπει η διάσταση της προσωπικής εμπειρίας. Έτσι, ο μελλοντικός εκπαιδευτικός, δεδομένου ότι του λείπει η "πρακτική γνώση", δεν μπορεί να προσεγγίσει το "στοχασμό κατά τη δράση" (reflection-in-action) και θα πρέπει να στραφεί προς το "στοχασμό πάνω στη δράση" (reflection-on-action), γιατί κατά κύριο λόγο, μόνο ένας έμπειρος εκπαιδευτικός μπορεί να διαχειριστεί το απροσδόκητο (Schön, 1987). Στη συνέχεια και αφού ο φοιτητής, ο μελλοντικός εκπαιδευτικός αποστασιοποιηθεί από την πράξη, μπορεί να συλλογιστεί, να ξανασκεφτεί πάνω στις πρακτικές του, να τις αξιολογήσει και να επανατοποθετηθεί σε αυτές.

Σημαντικό εργαλείο σ' αυτήν τη διαδικασία του στοχασμού, επαναπροσδιορισμού των πρακτικών και των επιλογών, φαίνεται ότι μπορούν να αποτελέσουν τα στοχαστικά ημερολόγια. Τα στοχαστικά ημερολόγια είναι ένα σημαντικό συστατικό των περισσότερων προγραμμάτων αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Αυγητίδου, 2011· Αυγητίδου & Χατζόγλου, 2013· Carter & Francis, 2001). Η ανατροφοδότηση που δέχονται από τα στοχαστικά ημερολόγια βοηθά τους φοιτητές να εξετάσουν με κριτικό πνεύμα τα εκπαιδευτικά ζητήματα που προκύπτουν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους (Bain, Ballantyne, Packer, & Mills, 1999· Bain, Mills, & Packer, 2002· Jay & Johnson, 2002· Χανιωτάκης & Πούλου, 2006). Τα στοχαστικά ημερολόγια είναι μια ατομική δραστηριότητα, όπου οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί (καθώς και οι εν ενεργεία) καταγράφουν τις ιδέες τους, τις σκέψεις τους, τους προβληματισμούς τους και τα συναισθήματά τους στο χαρτί, αναφορικά με τη διδασκαλία τους (Αυγητίδου & Χατζόγλου, 2013· Boud, 2001). Οι φοιτητές ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, αφιερώνουν κάποιο χρόνο προκειμένου να σκεφτούν πάνω στα ζητήματα και τις δραστηριότητες που συνέβησαν στην τάξη και στο σχολείο. Αυτά στη συνέχεια τα καταγράφουν προκειμένου να τα επαναφέρουν στο μυαλό τους και να μπουν σε μια διαδικασία βαθύτερου στοχασμού, να τα αξιολογήσουν και να επανατοποθετηθούν, ώστε να αποφασίσουν και να οργανώσουν στη συνέχεια τις μελλοντικές δράσεις τους (Αυγητίδου & Χατζόγλου, 2013· Αυγητίδου, 2011· Boud, 2001). Γράφοντας τακτικά, οι φοιτητές αποκτούν συνειδητές και ασυνείδητες εμπειρίες και σταδιακά ανακαλύπτουν ιδέες, στάσεις και προοπτικές για μελλοντική δράση, διαμορφώνοντας με αυτόν τον τρόπο την προσωπική τους θεωρία (Αυγητίδου & Χατζόγλου, 2013· Ματσαγγούρας, 1998). Το στοχαστικό ημερολόγιο είναι μια τεχνική για τη βελτίωση των πρακτικών τους και

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

την κριτική ανάλυση σε βάθος τόσο για διερεύνηση του ίδιου του φοιτητή ως μελλοντικού επαγγελματία όσο και των πρακτικών του.

Μετά από βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικών ερευνών είναι εμφανές ότι τα οφέλη που προσφέρουν τα ημερολόγια είναι πολύ σημαντικά (Αυγητίδου, 2011· Αυγητίδου & Χατζόγλου, 2013· Brock, Yu, & Wong, 1992· Boud, 2001· Nickel, 2013). Κοινή άποψη των ερευνητών για τη χρήση του στοχαστικού ημερολογίου είναι ότι προσφέρει σημαντικές γνώσεις σχετικά με τον τρόπο που σκέφτονται και μαθαίνουν οι μαθητές, για τα ζητήματα που απασχολούν την τάξη, για τις συνήθειες, τις απόψεις και τις συμπεριφορές μεταξύ των εμπλεκομένων στη διαδικασία του στοχασμού (στην περίπτωση των φοιτητών: συμφοιτητές, διδάσκοντες, εκπαιδευτικοί τάξεων υποδοχής, μέντορες, κτλ.). Βέβαια, από τις πιο σημαντικές λειτουργίες των στοχαστικών ημερολογίων είναι ότι δρουν ανατροφοδοτικά ως ένα εργαλείο που βοηθάει να κατανοήσουν οι φοιτητές τη δική τους διδασκαλία, να ανακαλύψουν τις στάσεις τους, τις δεξιότητές τους στη διαχείριση όλων αυτών, καθώς και τις ηθικές συνέπειες της διδασκαλίας τους (Ferraro, 1999· Αυγητίδου, 2011). Είναι πλέον γεγονός ότι έχει ξεπεραστεί η παραδοσιακή άποψη για την αποτελεσματική διδασκαλία (Παπαναούμ, 2000) και ως αποτελεσματική διδασκαλία θεωρείται αυτή που σχετίζεται με τη συνεχή έρευνα και τον προβληματισμό, διαδικασίες που οδηγούν επαγγελματική ανάπτυξη (Ferrarro, 1999).

2.4.4 Φάκελος εργασίας (portfolio)

Μα άλλη διαδεδομένη τεχνική στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η οποία προάγει τη διαδικασία του στοχασμού και της ανατροφοδότησης είναι το portfolio. Το portfolio αποτελεί μια συλλογή υλικού που έχει συγκεντρωθεί σε συγκεκριμένη χρονική περίοδο για να δείξει τις διαφορετικές πτυχές της εργασίας ενός ατόμου, την επαγγελματική του εξέλιξη και τις ικανότητές του (Berrill & Addison, 2010· Riggs & Sandlin, 2000· Wray, 2007· Zeichner & Wray, 2001). Σύμφωνα με τον Kimball (2002), η δυναμική που αναπτύσσεται από την ανάπτυξη, την υλοποίηση και τη χρήση portfolio σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα είναι σημαντική και η τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν αποτελεί εξαίρεση.

Το portfolio χρησιμοποιείται σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης, τόσο για ενδοϋπηρεσιακούς λόγους, όσο και για την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Berrill &

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Addison, 2010). Στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, αποτελεί ένα εργαλείο που δίνει στοιχεία που αναφέρονται στην κατακτημένη μάθηση του υποψηφίου εκπαιδευτικού, στην ανάδειξη της δουλειάς και ταυτότητάς του (Berrill & Addison, 2010). Το portfolio αποτελεί ένα καλό μέσο, ώστε να εμπλέξει τους εκπαιδευτικούς και τους φοιτητές σε συζητήσεις σχετικά με θέματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ένα portfolio μπορεί να περιλαμβάνει το σχεδιασμό και την πορεία μιας εργασίας, μια συλλογή υλικού που βοηθάει τους εκπαιδευτικούς και τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς να σκεφτούν και να περιγράψουν τα αποτελέσματα της δουλειάς τους, καθώς και την αξιολόγησή της (Stolle, Goerss, & Watkins, 2005˙ Wolf & Dietz, 1998˙ Wray, 2007˙ Zeichner & Wray, 2001). Συνοψίζοντας, το portfolio συνεισφέρει τόσο στην αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο και στην αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού (Riggs & Sandlin, 2000).

Ποικιλία ερευνών αναφέρουν την επιτυχή χρήση του portfolio στην υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των μελλοντικών εκπαιδευτικών, καθώς τους προσφέρει την ευκαιρία να αναστοχαστούν πάνω στη δουλειά τους, στους στόχους τους, στις δραστηριότητες μέσα και έξω από την τάξη, κτλ. (Berrill & Addison, 2010˙ Bush, 1999˙ Stolle, et al., 2005˙ Wolf & Dietz, 1998˙ Wray, 2007˙ Zeichner & Wray, 2001). Ο Kimball (2002) ανέφερε ως σημαντικό όφελος που προσφέρει το portfolio για τους φοιτητές, το γεγονός ότι παρέχει την ευκαιρία για να εξερευνήσουν και να συνδέσουν μεταξύ τους διαφορετικά πράγματα που έχουν μάθει. Αυτή η προσέγγιση στη μάθηση δίνει επίσης την ευκαιρία στο φοιτητή να δημιουργήσει κάτι απτό, κάτι που φαίνεται πραγματικό, χρήσιμο και πρακτικό (Kimball, 2002). Επίσης, του δίνει τη δυνατότητα να προβληματιστεί, να στοχαστεί σχετικά με όλη την εκπαιδευτική διαδικασία (Berrill & Addison, 2010˙ Wray, 2007˙ Zeichner & Wray, 2001). Οι Jarvinen & Kohonen (1995) πραγματοποίησαν μια έρευνα στην Φιλανδία προκειμένου να υποστηρίξουν τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο του προγράμματος εισαγωγής τους στα σχολεία, το οποίο συμπεριλάμβανε τη χρήση portfolio για να τους βοηθήσει να αναστοχαστούν και να ελέγξουν την επαγγελματική τους εξέλιξη. Τα αποτελέσματα δείχνουν ανάμεσα σε άλλα πράγματα ότι ο βαθμός του στοχασμού ήταν πιο υψηλός με τη χρήση του portfolio (Jarvinen & Kohonen, 1995).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Συνεπώς φαίνεται ότι το portfolio μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο και λειτουργικό εργαλείο στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, εφόσον εστιάζει στην αυτοαξιολόγηση, ευνοεί τη στοχαστική διαδικασία, παρέχει ανατροφοδότηση, και γενικά παρέχει ευκαιρίες κατάκτησης και βελτίωσης της "πρακτικής γνώσης". Είναι πολύ σημαντικό ότι οι μελέτες που αφορούν την χρήση του portfolio δείχνουν πόσο βοηθάει στο στοχασμό του φοιτητή πάνω στη διδασκαλία του και παρέχει στους εκπαιδευτές του ένα εργαλείο ώστε να μπορέσουν να τον αξιολογήσουν με "αυθεντικό" τρόπο (Zeichner & Wray, 2001, σ. 620). Το σημαντικό ερώτημα που προκύπτει είναι, ποια είναι η φύση και η ποιότητα του προβληματισμού που προωθείται κάτω από διαφορετικές συνθήκες χρήσης του portfolio και ποια είναι η ποιότητα της αξιολόγησης της διδασκαλίας που μπορεί κανείς να κάνει με τη βοήθεια του portfolio (Zeichner & Wray, 2001). Στόχος του πάντως είναι να αναπτύξει το στοχασμό σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία του υποψήφιου εκπαιδευτικού (Zeichner & Wray, 2001).

2.4.5 Συστηματική Παρατήρηση

Η συστηματική παρατήρηση των φοιτητών θεωρείται μια διαδικασία απαραίτητη για την κατάρτισή τους. Είναι ένα από τα πιο σημαντικά εργαλεία στην εκπαίδευση και «δηλώνει τη συστηματική παρακολούθηση και την εξέταση παιδαγωγικών φαινομένων με σκοπό τη συγκέντρωση άμεσων πληροφοριών και δεδομένων» (Καλογρίδη, 2006, σ. 36).

Στις αρχές τις δεκαετίας του '80 άρχισε η χρήση της μεθόδου της συστηματικής παρατήρησης στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και ολοένα και περισσότερο άρχισε να αποκτά ισχύ (Harvey, 2006˙ Mancini, Wuest, & Van Der Mars, 1985). Ξεκίνησε να εφαρμόζεται στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, για ερευνητικούς σκοπούς και αργότερα στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής. Αργότερα, διαδόθηκε και στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας (Locke, 1983). Η συγκεκριμένη τεχνική, μάλιστα, χρησιμοποιήθηκε ως μέσο για εποπτεία των φοιτητών από τους εκπαιδευτές τους, αλλά και ως εργαλείο συλλογής ερευνητικών δεδομένων (Mancini, et al., 1985).

Την τελευταία δεκαετία, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα που ασχολούνται με την αρχική εκπαίδευση εκπαιδευτικών, ολοένα και περισσότερα, εντάσσουν τη συστηματική

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

παρατήρηση, στα προγράμματα σπουδών τους, ως εργαλείο για την ενίσχυση της ποιότητας της εκπαίδευσης των φοιτητών (Cockburn, 2005˙ Harvey, 2006). Η συστηματική παρατήρηση της τάξη από τους φοιτητές είναι ένα σημαντικό μέρος της αρχικής τους κατάρτισης αλλά και αποτελεί ένα σημαντικό μέσο για ανατροφοδότηση, καθώς παρέχει μια πολύτιμη ευκαιρία για τους ασκούμενους εκπαιδευτικούς να παρατηρήσουν έμπειρους εκπαιδευτικούς, να λάβουν συμβουλές, να ανταλλάξουν ιδέες μαζί τους (Harvey, 2006). Υπάρχει, μάλιστα η πεποίθηση από ερευνητές ότι η χρήση της συστηματικής παρατήρησης στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ενισχύσει την αυτοπεποίθηση του φοιτητή, τον ενθουσιασμό και την εμπειρία του (Harvey, 2006˙ Sanger, 1996˙ Wragg, 1999).

Η συστηματική παρατήρηση έχει διάφορα εργαλεία για την αξιοποίησή της ως μέσο συλλογής δεδομένων της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, αλλά και ως μέσο ανατροφοδότησης (Harvey, 2006). Οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται στη συστηματική παρατήρηση είναι: Το ημερολόγιο (diary) είναι από τις πιο συνηθισμένες τεχνικές συστηματικής παρατήρησης. Στο ημερολόγιο γίνεται καταγραφή συγκεκριμένων γεγονότων στα οποία μπορεί ο φοιτητής να ξαναγυρίσει και να βγάλει συμπεράσματα για συμπεριφορές, προβλήματα, ιδέες, και άλλα γεγονότα που μπορεί να συμβαίνουν μέσα στη τάξη (Altrichter, Posch, & Somekh, 2001˙ Καλογρίδη, 2006˙ Harvey, 2006). Η βιντεοσκόπηση (video diary), επίσης μια πολύ απλή και συνηθισμένη μέθοδος. Ο υποψήφιος εκπαιδευτικός καταγράφει όλη την ημέρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, και στη συνέχεια έχει τη δυνατότητα, ανά πάσα στιγμή να προβάλει και να ωθήσει προς παρατήρηση οποιοδήποτε γεγονός τον ενδιαφέρει κάθε φορά (Καλογρίδη, 2006˙ Mancini, et al., 1985). Άλλες τεχνικές της συστηματικής παρατήρησης είναι οι σημειώσεις (note taking and field notes), οι λίστες ελέγχου (checklist), οι κλίμακες αξιολόγησης (rating scale), ανέκδοτες εγγραφές (anecdotal record), η μελέτη παρακολούθησης (Shadow study), που λειτουργούν με τον ίδιο τρόπο που περιγράψαμε παραπάνω. Ο υποψήφιος εκπαιδευτικός κάνει την καταγραφή των γεγονότων που θέλει να παρατηρήσει μέσα στην τάξη και έπειτα ξαναγυρνάει και τα επανεξετάζει, λειτουργώντας έτσι ανατροφοδοτικά γα το φοιτητή και τον εισάγει σε μια διαδικασία στοχασμού που προκύπτει από την επανεξέταση των καταγραφών του (Καλογρίδη, 2006).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Ο Mancini και οι συνεργάτες του (1985) μετά από έρευνα που διενέργησαν σε προπτυχιακούς φοιτητές, μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, τόνισαν τη σημασία της συστηματικής παρατήρησης στην ανατροφοδότηση του φοιτητή. Η αλληλουχία που ακολουθήθηκε μέσω της συστηματικής παρατήρησης (καταγραφή- εποπτεία από τον επιβλέποντα καθηγητή - αξιολόγηση) βοήθησε ώστε οι φοιτητές να αρχίσουν να συνειδητοποιούν την εκπαιδευτική πραγματικότητα και να την αξιολογούν δημιουργικά. Το υλικό, δηλαδή, από τις καταγραφές μπορεί να αποτελέσει ένα πολύ σημαντικό υλικό για στοχασμό πάνω στην εκπαιδευτική διαδικασία σε σχέση με όλα όσα συμβαίνουν κατά τη διάρκεια της παραμονής τους στην τάξη.

2.4.6 Η Έρευνα Δράσης

Η έρευνα δράσης αναγνωρίζεται παγκοσμίως ως μια ισχυρή μορφή μάθησης και χρησιμοποιείται ευρέως στην εκπαίδευση πολλών επαγγελματιών (Atweh, Kemmis & Weeks, 1996˙ Eden & Huxham, 1999˙ McNiff, McNamara, & Leonard, 2000). Τη μεγαλύτερη, όμως, απήχηση την έχει στον τομέα της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα σε σχέση με την επαγγελματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (McNiff, et al., 2000˙ Liston & Zeichner, 1990˙ Zeichner, 2007). Η ιδέα για την εφαρμογή της έρευνας δράσης ως μέσο για την ενθάρρυνση της στοχαστικής διδασκαλίας άρχισε να διαφαίνεται στη δεκαετία του 1950 όταν πολλοί εν ενεργεία εκπαιδευτικοί των Η.Π.Α. ενθαρρύνθηκαν να συμμετάσχουν σε διάφορα είδη της έρευνας δράσης (π.χ. βλέπε Corey, 1953). Από τις αρχές του 1980 και μέχρι σήμερα βλέπουμε μια ραγδαία διάδοσή της στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς και στην αρχική εκπαίδευση εκπαιδευτών όπου έχουν αναπτυχθεί ισχυρά επιχειρήματα για την αξία της σε αυτούς τους χώρους (Atweh, et al., 1996˙ Biott , 1983˙ Eden & Huxham, 1999˙ Liston, & Zeichner, 1990˙ McNiff, et al., 2000˙ Rudduck & Hopkins, 1985˙ Zeichner, 1999˙ Zeichner, 2007). Μάλιστα ο Zeichner (1999) υποστήριξε ότι πιθανότατα να αποτελεί την πιο σημαντική εξέλιξη στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Πολλοί ερευνητές ασχολήθηκαν ερευνητικά με την πειραματική εφαρμογή της έρευνας δράσης στην αρχική εκπαίδευση. Κάποιοι μάλιστα επιχείρησαν να την ορίσουν, όπως: «η έρευνα δράσης είναι ένα πρακτικός τρόπος να εξετάσει κάποιος την πρακτική του με στόχο να ελέγξει αν είναι όπως θα ήθελε και στη συνέχεια να τη βελτιώσει» (McNiff, 1995, σ. 3),

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

«Έρευνα δράσης είναι η μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης μέσα σε αυτήν» (Elliott, 1991, σ.69), «Η έρευνα δράσης είναι ένας τρόπος να ορίσουμε και να εφαρμόσουμε τη σχετική επαγγελματική ανάπτυξη. Έχει τη δυνατότητα να συνδυάσει μορφές συνεργασίας και συμμετοχής οι οποίες αποτελούν μέρος της επαγγελματικής μας υπόστασης, αλλά σπάνια επιδρούν στην πρακτική μας» (Lomax, 1990, σ. 10). Αλλά ο ορισμός που ανταποκρίνεται περισσότερο στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι ο εξής: «Διδάσκοντας έρευνα δράσης, διδάσκεις μια επιστημολογία σύμφωνα με την οποία η γνώση είναι πολύπλευρη και υπό αμφισβήτηση. Και μια μεθοδολογία που, αξιοποιώντας μια πληθώρα μεθόδων, είναι στη φύση της στοχαστική» (Jacobs & Murra, 2010, σ.332). Σύμφωνα με αυτήν την προοπτική, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται ως εκπαιδευόμενοι:

> «που πρέπει να ανασύρουν, να συνειδητοποιήσουν και να εκφράσουν την ασυνείδητη και λανθάνουσα γνώση, με στόχο να την αναμορφώσουν ως αποτέλεσμα μιας συνεχούς στοχαστικής διαδικασίας. Έτσι, τα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών που αξιοποιούν την εκπαιδευτική έρευνα δράσης, επιδιώκουν να εκπαιδεύσουν τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς με τρόπους που τους μετατρέπουν σε στοχαζόμενους επαγγελματίες, που όχι μόνο αντιλαμβάνονται και αναλύουν τα προβλήματα για να βρουν και να δοκιμάσουν λύσεις, αλλά επιπρόσθετα διερευνούν και αναμορφώνουν την κατανόηση της επαγγελματικής τους πρακτικής.» (Τσάφος, 2012, σ. 47)

Η εφαρμογή προγραμμάτων έρευνας δράσης στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών έχει αναπτυχτεί σε πολλά πανεπιστήμια τόσο στην Ευρώπη όσο και διεθνώς. Παραδειγματικά αναφέρουμε κάποια από τα πρώτα πανεπιστήμια που εφάρμοσαν προγράμματα έρευνας δράσης στις σχολές εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και αυτά είναι το πανεπιστήμιο του Wisconsin-Madison της Florida, το πανεπιστήμιο του Sheffield στο Ηνωμένο Βασίλειο, το πανεπιστήμιο του Deakin στην Αυστραλία (Liston & Zeichner, 1990).

Παρά το γεγονός ότι έχουν κάνει την εμφάνισή τους πολλές μορφές έρευνας δράσης, οι περισσότερες έχουν κοινά τα βασικά της στοιχεία (Zeichner, 2007). Η διαδικασία ξεκινάει με την αναγνώριση ενός προβληματισμού και μιας διερεύνησης αναφορικά με αυτόν τον προβληματισμό. Στη συνέχεια ο υποψήφιος εκπαιδευτικός σχεδιάζει και υλοποιεί μια αλλαγή

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

που στόχο έχει την αντιμετώπιση του προβλήματος. Η όλη διαδικασία παρακολουθείται προσεκτικά, και τα δεδομένα που προκύπτουν συλλέγονται και αναλύονται, προκειμένου να αξιοποιηθούν για την αξιολόγηση της παρέμβασης (Lattimer, 2012). Στις περισσότερες μορφές της, η έρευνα δράσης, θεωρείται κυκλική, με πολλαπλούς κύκλους σχεδιασμού, υλοποίησης, παρατήρησης, ανάλυσης και προβληματισμού (Kemmis & McTaggart, 2005˙ Riel, 2007˙ Stringer, 2007).

Η έρευνα δράσης είναι μια ενδιαφέρουσα μεθοδολογική προσέγγιση στην εκπαιδευτική έρευνα, που κυρίως αποσκοπεί στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, εστιάζοντας στη διερεύνηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (McNiff, 2001). Είναι ένας εναλλακτικός τύπος έρευνας που περιλαμβάνει «αυτοαξιολόγηση, κριτική σκέψη και περιέχεται στην υπάρχουσα γνώση της εκπαιδευτικής κοινότητας» (Ο'Hanlon, 1996, σ. 181).

Η έρευνα δράσης έχει ευρέως υιοθετηθεί από προγράμματα αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών πανεπιστημιακής εκπαίδευσης (Lattimer, 2012). Θεωρείται ως ένα εργαλείο που μπορεί να γεφυρώσει το χάσμα ανάμεσα στη πανεπιστημιακή θεωρία και στην εκπαιδευτική πραγματικότητα του σχολείου (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995˙ Lattimer, 2012˙ McLaughlin, Black-Hawkins, & McIntyre, 2007). Τρεις λόγοι επεξηγούν γιατί η έρευνα δράσης μπορεί να είναι ένα αποτελεσματικό εργαλείο εκπαίδευσης για την επαγγελματική ανάπτυξη των μελλοντικών εκπαιδευτικών: α) είναι εστιασμένη στην έρευνα και επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αναζητήσουν τους δικούς τους ορίζοντες, β) βασίζεται στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης στην εκπαίδευση και γ) καταλήγει στην σκόπιμη και οργανωμένη δράση για να προωθηθούν οι διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης (Atweh, et al., 1996˙ Eden & Huxham, 1999˙ McNiff, et al., 2000).

Η επίδραση που έχει η έρευνα δράσης στην προετοιμασία της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών είναι πολύ ουσιαστική. Μετά από βιβλιογραφική ανασκόπηση φαίνεται ότι η εικόνα των εκπαιδευτικών ως ερευνητές αυξάνεται ραγδαία (Atweh, et al., 1996˙ Eden & Huxham, 1999˙ Lattimer, 2012˙ McNiff, et al., 2000˙ Zeichner, 2007). Ως αποτέλεσμα οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι πλέον έχουν αρχίσει να σκέφτονται όχι ως μεταδότες της γνώσης, όντες ειδήμονες του αντικειμένου τους, αλλά ως δημιουργοί αυτής της γνώσης

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

(Lattimer, 2012). Έτσι προκύπτει και η πεποίθηση ότι αρκετά προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών δίνουν έμφαση στην ανάγκη να προωθήσουν το ρόλο των εκπαιδευτικών ως ερευνητών και στοχαζόμενων επαγγελματιών (Lattimer, 2012).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση φαίνεται ότι από τα κυρίαρχα ζητήματα της αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών αποτελεί η απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων από τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς. Όπως είδαμε για να ενισχυθεί και να προωθηθεί η παραπάνω επιδίωξη γίνονται προσπάθειες μεμονωμένα από τις διάφορες σχολές εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, χρησιμοποιώντας και ποικίλες τεχνικές που θα βοηθήσουν στην εξέλιξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των υποψήφιων εκπαιδευτικών. Αντίστοιχες προσπάθειες για την επαγγελματική ανάπτυξη των υποψήφιων εκπαιδευτικών εκπονούνται και από διάφορες συμπράξεις μεταξύ σχολείων, κολλεγίων και πανεπιστημίων, όπως θα δούμε στη συνέχεια.

2.5 Μορφές Επαγγελματικής Ανάπτυξης στην Αρχική Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών

Η παροχή μιας ολοκληρωμένης εκπαίδευσης που να προωθεί στη φιλοσοφία και στους σκοπούς της, την ολιστική ανάπτυξη και εκπαίδευση του υποψήφιου εκπαιδευτικού, αποτελεί βασική επιδίωξη όλων αυτών που ασχολούνται με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Με αφετηρία την παραπάνω επιδίωξη δημιουργήθηκαν συμπράξεις και δίκτυα μεταξύ σχολείων και πανεπιστημίων που ως στόχο έχουν την εκπαιδευτική αλλαγή και την προώθηση μιας αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών που θα καταστήσει το μελλοντικό εκπαιδευτικό ικανό να συνδέσει την παιδαγωγική θεωρία με την εκπαιδευτική πράξη. Τέτοιες ενδεικτικές περιπτώσεις συμπράξεων και δικτύων σχολείων αποτελούν οι Σχολές Επαγγελματικής Ανάπτυξης (Professional development schools) και το Δίκτυο συνεργασιών μεταξύ σχολείων-πανεπιστημίων (university-school partnership), τα οποία θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια.

2.5.1 Σχολές Επαγγελματικής Ανάπτυξης (Professional development schools)

Πριν από είκοσι χρόνια, περίπου, πολλοί εκπαιδευτικοί υποστήριξαν τη δημιουργία συμπράξεων ανάμεσα στα σχολεία και στα πανεπιστήμια οι οποίες ονομάστηκαν Σχολές Επαγγελματικής Ανάπτυξης (Professional development schools). Οι σχολές αυτές αποτέλεσαν

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

ένα ισχυρό μέσο για την εκπαιδευτική αλλαγή, γιατί ουσιαστικά πρότειναν μια νέα μορφή στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και για την επαγγελματική ανάπτυξη τόσο των υποψήφιων όσο και των εν ενεργεία εκπαιδευτικών (Chance, 2000˙ Levine & Churins,1999˙ Darling- Hammond, 2005). Οι Σχολές Επαγγελματικής Ανάπτυξης είναι συμπράξεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, διευθυντές σχολείων και μέλη της πανεπιστημιακής κοινότητας που δημιουργήθηκαν προκειμένου να προάγουν τη διδασκαλία και τη μάθηση για όφελος των φοιτητών ώστε να συνδέσουν την εκπαιδευτική θεωρία με την πράξη (Mantley-Bromley, 2001˙ Ridley, Hurwitz, & Hackett, 2005). Η Darling-Hammond (1998) περιγράφει τις Σχολές Επαγγελματικής Ανάπτυξης ως χώρους, όπου, τόσο για τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, όσο και για τους μέντορές τους η εκπαίδευση είναι α) πειραματική, β) στηρίζεται σε ερωτήσεις των εκπαιδευτικών και των φοιτητών, γ) είναι συνεργατική, δ) συνδέεται και έχει ως αφετηρία την εργασία των εκπαιδευτικών με τους φοιτητές, ε) είναι συνεχής και εντατική, και στ) συνδέεται με όλες τις πτυχές της αλλαγής του σχολείου.

Οι Σχολές Επαγγελματικής Ανάπτυξης προβλέπουν και απαιτούν υποστήριξη από τα πανεπιστήμια (Wise, 2000) και είναι από τις μορφές που λειτουργούν για να παρέχουν ευκαιρίες στην Επαγγελματική Ανάπτυξη των εκπαιδευτικών από την αρχή ως το τέλος της καριέρας τους (Koehnecke, 2001). Ο τρόπος με τον οποίο είναι οργανωμένες αυτές οι Σχολές Επαγγελματικής Ανάπτυξης ποικίλει από πανεπιστήμιο σε πανεπιστήμιο. Όμως, όλες μοιράζονται τον κοινό στόχο παροχής εμπειριών Επαγγελματικής Ανάπτυξης τόσο στην αρχική εκπαίδευση εκπαιδευτικών, όσο και στην συνεχιζόμενη των εν ενεργεία εκπαιδευτικών (Frankes, Valli, Coopre, 1998), καθώς και στη βελτίωση του επίπεδου της εκπαίδευσης των συνεργαζόμενων σχολείων (Chance, 2000˙ Levine & Churins,1999).

Οι Σχολές Επαγγελματικής Ανάπτυξης αναπτύχθηκαν σε συνέχεια των πειραματικών σχολείων τα οποία λειτουργούσαν στα ιδρύματα για την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στις Η.Π.Α. στις αρχές του 21^{ου} αιώνα (Stallings, Knight, & Wiseman 1995). Τα πειραματικά σχολεία ξεκίνησαν από ενέργειες του John Dewey με στόχο την πειραματική εφαρμογή καλύτερων πρακτικών μέσα στην τάξη και επικεντρώθηκαν στην έρευνα και την εφαρμογή της εκπαιδευτικής θεωρίας (Stallings & Kowalski 1990). Όμως αυτά τα πειραματικά σχολεία σταδιακά άρχισαν να μειώνονται εξαιτίας της μεγάλης κριτικής που δέχτηκαν για την

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

πολυπλοκότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας για τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς (Lange 1993). Με αυτόν τον τρόπο σταδιακά από το 1980, περίπου, αναμορφώθηκαν και πυροδοτήθηκε η ιδέα των Σχολών Επαγγελματικής Ανάπτυξης. Έτσι δημιουργήθηκαν συμπράξεις μεταξύ σχολείων και πανεπιστημίων (Cobb, 2000). Στη συνέχεια, αυτή η προσπάθεια υποστηρίχθηκε από την Αμερικανική Ομοσπονδία Εκπαιδευτικών και από άλλες εξέχουσες ομάδες από όλη τη χώρα (Stallings & Kowalski 1990).

Ωστόσο, οι διάφορες Σχολές Επαγγελματικής Ανάπτυξης που δημιουργήθηκαν (στις Η.Π.Α.) έχουν κάποιες διαφορές μεταξύ τους, όσον αφόρα στους σκοπούς και στην οργάνωσή τους (Darling- Hammond, 2005). Ένα σημείο διαφοροποίησης είναι η πεποίθηση ότι το σχολείο δε θα αλλάξει εάν δεν αλλάξει και το πανεπιστήμιο, οπότε πρέπει να γίνει προσπάθεια για διπλή αναδιαμόρφωση (σχολείο- πανεπιστήμιο). Το δεύτερο σημείο είναι ότι οι εκπαιδευτικοί των σχολείων και οι μέντορες στα πανεπιστήμια έχουν ίση αξία στη συνεργασία και στη διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης (Darling- Hammond, 2005). Στις Η.Π.Α., όπως και στις περισσότερες κοινωνίες σε όλο τον κόσμο, το κύρος της πανεπιστημιακής κοινότητας θεωρείται μεγαλύτερο σε σχέση με αυτό των εκπαιδευτικών των σχολείων (Darling-Hammond, 2005). Σημείο σύγκλισης όλων των Σχολών Επαγγελματικής Ανάπτυξης το οποίο αποτελεί κοινό στόχο είναι η αναδόμηση της προετοιμασίας και εισαγωγής των εκπαιδευτικών στο επάγγελμά τους, η βελτίωση των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών με παροχή πολλαπλών ευκαιριών για επαγγελματική ανάπτυξη, καθώς και η μεγιστοποίηση της ποιότητας της εκπαίδευσης των μαθητών (Darling- Hammond, 2005). Οι πετυχημένες Σχολές Επαγγελματικής Ανάπτυξης έχουν καταφέρει να αναδομήσουν τους ρόλους όλων των εμπλεκομένων (Darling- Hammond, 2005).

Μέχρι στιγμής οι Σχολές Επαγγελματικής Ανάπτυξης έχουν εκτιμηθεί με πολύ θετικά σχόλια από όλους τους συμμετέχοντες σε αυτές. Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς των τάξεων υποδοχής των φοιτητών, έρευνα δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι σε μόνιμη εγρήγορση ώστε να παρακολουθούν τις τελευταίες έρευνες και θεωρητικά δεδομένα στη διδασκαλία εξαιτίας της επαφής τους με την πανεπιστημιακή κοινότητα. Επιπλέον η δική τους επαγγελματική ανάπτυξη υποστηρίζεται και ενισχύεται, καθώς αυτοί γίνονται μέντορες των φοιτητών και μέλη της πανεπιστημιακής κοινότητας μέσω

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

της συνεργασίας τους σε ερευνητικά προγράμματα (Cobb, 2000). Επίσης, υπάρχει έρευνα που έχει δείξει τη θετική επίδραση των φοιτητών στις επιδόσεις των μαθητών σε τάξεις δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα μαθηματικά και στο γραπτό λόγο (Knight & Wiseman, 2000).

Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν θετικές επιδράσεις και στους φοιτητές του συνεργαζόμενου πανεπιστημίου (Kimball, 1999). Οι φοιτητές εισάγονται στο επάγγελμα και καλούνται να ενισχύσουν και να βελτιώσουν τις θεωρητικές γνώσεις τους και τις δεξιότητές τους έχοντας την υποστήριξη έμπειρων εκπαιδευτικών. Κάποιοι μελετητές υποστηρίζουν ότι οι Σχολές Επαγγελματικής Ανάπτυξης έχουν ριζικά αλλάξει το ρόλο των φοιτητών, καθώς συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς και το πανεπιστήμιο από τα πρώτα χρόνια της αρχικής τους εκπαίδευσης και εντάσσονται από νωρίς στον επαγγελματικό στίβο (Kimball, 1999). Τέλος, η πανεπιστημιακή κοινότητα ωφελείται από αυτό το μοντέλο συνεργασίας, καθώς οι πανεπιστημιακοί καθηγητές αναπτύσσουν συνεργασία με έμπειρους εκπαιδευτικούς που είναι ενημερωμένοι για την εκπαιδευτική πραγματικότητα της τάξης, επιβλέπουν τους φοιτητές και επίσης έχουν την ευκαιρία να συνδέσουν τη θεωρία και την πράξη πιο αβίαστα (Darling-Hammond, 2005).

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση έδειξε ότι οι Σχολές Επαγγελματικής Ανάπτυξης έχουν ιδιαίτερη απήχηση στις Η.Π.Α. (Darling- Hammond, 2005). Μάλιστα έχουν συγκροτηθεί δυο εθνικές οργανώσεις (National Network for Educational Renewal-NNER & National Association of Professional Development Schools-NAPDS) που πραγματοποιούν ετήσιες συναντήσεις προκειμένου να προάγουν την έρευνα στις Σχολές Επαγγελματικής Ανάπτυξης (Pennstate, χ.η.). Είναι γεγονός ότι η συγκεκριμένη μορφή Σχολών Επαγγελματικής Ανάπτυξης δε βρέθηκε σε ευρωπαϊκά πανεπιστήμια που έχουν σχολές αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, όμως αναπτύχθηκαν άλλες μορφές συνεργασίας μεταξύ των πανεπιστημιακών σχολών, όπως αυτή που θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια.

2.5.2 Δίκτυο συνεργασιών μεταξύ σχολείων-πανεπιστημίων (university-school partnership)

Εκτός από τις συμπράξεις που αντιπροσωπεύουν οι Σχολές Επαγγελματικής Ανάπτυξης, αναπτύχτηκαν στην Αμερική αλλά και στην Ευρώπη και άλλες συμπράξεις πανεπιστήμιων και

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

σχολείων με διαφορετική δομή από τις Σχολές Επαγγελματικής Ανάπτυξης. Αυτές οι συνεργασίες θα μπορούσαν να χαρακτηρίζονται ως δίκτυο που οι εμπλεκόμενοί του έχουν κοινά ενδιαφέροντα και ανησυχίες για την εκπαίδευση και αναπτύχθηκαν μεταξύ των σχολείων και των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (Furlong, Campbell, Howson, Lewis, & McNamar, 2006).

Σύμφωνα με τον Miller (2001) συνεργαζόμενα σχολεία-πανεπιστήμια έχουν τέσσερις βασικούς στόχους: α) να δημιουργηθούν σταθερές βάσεις συνεργασίας ανάμεσα σε δύο διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα με διαφορετική κουλτούρα (σχολείο και πανεπιστήμιο), β) να ξεπεραστούν τα θεσμικά όρια προκειμένου να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις ανάγκες της εκπαίδευσης, γ) να εξασφαλίσουν τη λήψη σημαντικών αποφάσεων, χωρίς περιορισμούς και δ) να δημιουργηθούν κοινά πεδία για επαγγελματική ανάπτυξη.

Μετά από ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, φάνηκε ότι υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός τέτοιων συνεργασιών παγκόσμια με θετικά αποτελέσματα (Brisard, Menter, & Smith, 2005˙ Furlong, et al., 2006˙ IALEI, 2008). Στις περισσότερες αναφορές γίνεται λόγος για σχολεία και πανεπιστήμια που συνεργάζονται και βρίσκονται στην ίδια γεωγραφική περιοχή (Brisard, et al., 2005˙ Furlong, et al., 2006), αλλά υπάρχουν και κάποιες συνεργασίες που υπερβαίνουν τα εθνικά σύνορα (Johnson, Monk, & Hodges, 2000).

Ένα παράδειγμα συνεργασίας ανάμεσα σε σχολεία –πανεπιστήμια είναι το “Learning Consortium”. Αφορά τέσσερα σχολεία του Τορόντο του Καναδά που συνεργάζονται με το Πανεπιστήμιο του Τορόντο και το Ontario Institute for Studies in Education. Έχει δημιουργηθεί από το 1988 και ισχύει μέχρι και σήμερα (University of Toronto, χ.η.). Σκοπός του Learning Consortium είναι να δημιουργηθεί μια κοινότητα έρευνας, η οποία επικεντρώνεται στη βελτίωση των επιδόσεων των φοιτητών μέσα από παρακολούθηση υποδειγματικών διδασκαλιών, πρακτικές αξιολόγησης και ενίσχυση της δημιουργικής επίβλεψης από τους πανεπιστημιακούς καθηγητές (University of Toronto, χ.η.). Μια σειρά από κοινές πρωτοβουλίες και έργα που επικεντρώνονται κυρίως στις εκπαιδευτικές προτεραιότητες, καθορίζονται από τους εμπλεκόμενους. Αυτός ο συνεταιρισμός προσφέρει δραστηριότητες για καλοκαιρινές σχολές συνεργατικής μάθησης μεταξύ συναδέλφων (peer-coaching) και

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

προγράμματα για εν ενεργεία εκπαιδευτικούς και φοιτητές, συσκέψεις πάνω στο mentoring (University of Toronto, χ.η.).

Σύμφωνα με τον Furlong και τους συνεργάτες του (2006), αυτές οι συνεργασίες έχουν ως στόχο να αναλάβουν πρωτοβουλίες για: α) να δημιουργήσουν κοινά προγράμματα για μέντορες, β) να σχεδιάσουν κοινά προγράμματα των σχολείων για την εκπαίδευση των μαθητών, γ) να επιχειρήσουν να προσεγγίσουν πιθανούς νέους συνεργάτες, δ) να υποστηρίξουν δράσεις εξειδικευμένης κατάρτισης για τους φοιτητές στο πλαίσιο διαφορετικών γνωστικών πεδίων και ε) να ανταλλάξουν ορθές πρακτικές και την εναρμόνιση της συνεργασίας ανάμεσα στα σχολεία και στα πανεπιστήμια.

Συμφώνα με στοιχεία που παρέχει η IALEI (2008) καθώς και ο Brisard και οι συνεργάτες του (2005), οι συνεργασίες ανάμεσα σε σχολεία-πανεπιστήμια έχουν υιοθετηθεί σε πολλές χώρες παγκοσμίως. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις Η.Π.Α., Αυστραλία, Νέα Ζηλανδία, Αγγλία, Ιρλανδία.

Συνοψίζοντας, αυτά τα δίκτυα συνεργαζόμενων σχολείων και πανεπιστήμιων είναι ζωτικής σημασίας στην προσπάθεια να αναβαθμίσουν την ποιότητα των εκπαιδευτικών και να ενισχύσουν τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, καθώς τους δίνεται η δυνατότητα να εργαστούν και να συνεργαστούν με κοινό σκοπό τη βελτίωση της εκπαίδευσης τόσο της δικής τους όσο και των υπόλοιπων εμπλεκομένων (Brisard, et al., 2005˙ Fullan, Erskine-Cullen & Watson, 1995˙ IALEI, 2008). Τέτοιου είδους συμπράξεις φαίνεται ότι διευκολύνουν επίσης την ανάπτυξη της αλληλεπίδρασης και του αναστοχασμού μεταξύ της πανεπιστημιακής και σχολικής κοινότητας, η οποία αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τη δημιουργίας γνώσης, για αυθεντική μάθηση από πλευράς των φοιτητών σε πραγματικές συνθήκες τάξης, για σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, καθώς και για τη δια βίου μάθηση των εκπαιδευτικών των σχολείων (Fullan, et al., 1995). Αυτή η συνεργασία και η αλληλεπίδραση μεταξύ των εμπλεκομένων φαίνεται ότι βοηθάει στη βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος, στη βελτίωση της κατάρτισης των εκπαιδευτικών και τελικά συμβάλει στη βελτίωση των επιδόσεων των φοιτητών. Κλειδί για την επιτυχία μιας τέτοιας συνεργασίας είναι η ύπαρξη ισορροπίας ανάμεσα στους ρόλους των εμπλεκομένων και η πεποίθηση για την προώθηση της μάθησης όλων όσων συμμετέχουν σε αυτήν (Fullan, et al., 1995).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η τάση που επικρατεί στην αρχική εκπαίδευση εκπαιδευτικών είναι η εισαγωγή και η ενσωμάτωση της επαγγελματικής κατάρτισης στα προγράμματα σπουδών της αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών (Ευρυδίκη, 2013˙ Neave, 2001). Με αυτόν τον τρόπο επιδιώκεται να επιτευχθεί μια ολιστική και ολοκληρωμένη εκπαίδευση στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς τόσο στην κατάκτηση της απαιτούμενης θεωρητικής γνώσης, όσο και στην απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων, δεδομένου ότι η εισαγωγή των μελλοντικών εκπαιδευτικών σε διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης από την αρχική τους ήδη εκπαίδευση είναι μόνο η αρχή μιας διαβίου διαδικασίας (Ευρυδίκη, 2013˙ Neave, 2001).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

3ο Κεφάλαιο: Επαγγελματική Ανάπτυξη

3.1 Τι είναι η επαγγελματική ανάπτυξη και τα χαρακτηριστικά της

Στη σύγχρονη κοινωνία μας, η ανάγκη για τη βελτίωση και την ανάπτυξη της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης, έχουν τεθεί στους κύκλους των εκπαιδευτικών, των ερευνητών και των φορέων χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, ζητήματα που σχετίζονται με την υψηλή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Centre for Education Statistics and Evaluation, 2013· IALEI, 2008· OECD, 2005). Η ποιότητα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών έχει γίνει ένα σημαντικό θέμα τα τελευταία χρόνια. Η επαγγελματική διάσταση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, συνεχιζόμενης και αρχικής, είναι ψηλά στα ενδιαφέροντα διεθνώς. Υπάρχει ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για τους τρόπους καθορισμού των δεξιοτήτων και των προσόντων που απαιτείται να έχει κάποιος για να γίνει δεκτός ως καταρτισμένο μέλος του επαγγέλματος, ως επαγγελματίας εκπαιδευτικός (Αυγητίδου, 1999· Γκασούκα, Φώκιαλη, Χιονίδου, Βασιλειάδης, Ευθυμίου, Δουκάκης, Ζημπίδης, & Σιωμάδης, 2007· Eurydice, 2013· IALEI, 2008· Neave, 2001). Αυτή η πεποίθηση προκύπτει από την άποψη ότι ένας εκπαιδευτικός με υψηλή και διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη θα μπορούσε να βελτιώσει τις παιδαγωγικές του πρακτικές και άρα οι μαθητές του να έχουν υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης (Borko, Jacobs, & Koellner, 2010· Cohen & Hill, 2001· Darling- Hammond & McLaughlin, 1995· Desimone, 2009· Supovitz , 2001· Van Veen, Zwart, & Meirink, 2011). Αυτή η παραδοχή υποστηρίζεται και από έρευνες που συνδέουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με την επίδοση των μαθητών (π.χ., Garet, Porter, Desimone, Birman, & Yoon, 2001· Glazerman, McKie, & Carey, 2009· Glazerman, Senesky, Seftor, & Johnson, 2006· Penuel, Fishman, Yamaguchi, & Gallagher, 2007).

Η επαγγελματική ανάπτυξη αναφέρεται στην ανάπτυξη ενός ατόμου σε σχέση με τον επαγγελματικό του ρόλο (Glatthorn, 1995). Στην περίπτωση του εκπαιδευτικού, η επαγγελματική ανάπτυξη είναι η ανάπτυξη που καταφέρνει ένας εκπαιδευτικός ως αποτέλεσμα της εμπειρίας και της συστηματικής αξιολόγησης της διδασκαλίας του (Glatthorn, 1995). Δανειζόμαστε τον ορισμό του Eraut σύμφωνα με τον οποίο η επαγγελματική ανάπτυξη

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

αντιμετωπίζεται «ως μια φυσική διαδικασία επαγγελματικής ωρίμανσης κατά την οποία ο εκπαιδευτικός, σταδιακά, αποκτά εμπιστοσύνη στον εαυτό του και στις πρακτικές του, εγκαινιάζει νέες προοπτικές, αυξάνει τις γνώσεις του, ανακαλύπτει καινούργιες μεθόδους και αναλαμβάνει νέους ρόλους» (στο Δακοπούλου, 2002, σ. 89). Σύμφωνα με τον Day (2003) ως επαγγελματική ανάπτυξη ορίζεται η «διαδικασία ανανέωσης και βελτίωσης του σκέπτεσθαι και του πράττειν» (σ. 22). Έτσι ο εκπαιδευτικός εισάγεται σε μια διαδικασία για βελτίωση της εκπαίδευσής του, με στόχο και όραμα τη βελτίωση και της εκπαίδευσης των μαθητών του «οι οποίοι είναι και οι τελικοί αποδέκτες» (Day, 2003, σ. 468), γιατί όλοι οι μαθητές πρέπει να διδάσκονται από εκπαιδευτικούς, που «έχουν τυπικά, και ουσιαστικά προσόντα να διδάσκουν, που θέλουν να διδάσκουν, που χαίρονται να διδάσκουν και που επιθυμούν να αναπτύσσονται επαγγελματικά» (Κακανά, 2008, σ. 22).

Ύστερα από ανασκόπηση της σύγχρονης βιβλιογραφίας, διαπιστώνουμε ότι, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών θεωρείται ως μια μακρόχρονη διαδικασία που περιλαμβάνει ευκαιρίες και εμπειρίες, συστηματικά σχεδιασμένες, για να προάγουν την ανάπτυξή τους μέσα από την άσκηση του επαγγέλματος (IALEI, 2008˙ Musset, 2010˙ Schwille, Dembèlè, & Schubert, 2007). Αυτή η προοπτική άρχισε να γίνεται τόσο έντονη ώστε πολλοί αναφέρονται σε αυτήν τη νέα τάση στην εκπαίδευση και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ως μια επανάσταση στην εκπαίδευση (Γκασούκα, κ.συν., 2007˙ Cochran-Smith & Lytle, 2001˙ Musset, 2010˙ Schwille et al., 2007˙ Walling & Lewis, 2000˙ IALEI, 2008).

Η επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει εμπειρίες και γνώσεις τόσο σε οργανωμένο και τυπικό πλαίσιο (π.χ. σεμινάρια, επαγγελματικές συναντήσεις, εποπτεία από μέντορα ή κριτικό φίλο) όσο και σε άτυπο πλαίσιο (π.χ. προσωπική ενασχόληση με ανάγνωση ακαδημαϊκών, παιδαγωγικών, ψυχολογικών και άλλων εγχειριδίων σχετικών με την παιδαγωγική και τη διδασκαλία κτλ) (Ganser, 2000). Αυτή η θεώρηση της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι επομένως ευρύτερη από μια απλή σταδιοδρομία ενός επαγγελματία, η οποία ορίζεται ως «η ανάπτυξη που συμβαίνει, καθώς ο εκπαιδευτικός προχωράει μέσα στον κύκλο της καριέρας» (Glatthorn, 1995, σ. 41) και ευρύτερη από την καθιερωμένη επιμόρφωση που γίνεται ομαδικά στους εκπαιδευτικούς καθώς αποτελεί μια κοινή συνισταμένη και των δύο συνθηκών που μόλις αναφέρθηκαν (Glatthorn, 1995).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Εδώ και χρόνια η μόνη μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης που μπορούσαν να έχουν οι εκπαιδευτικοί ήταν η επιμόρφωση στο πλαίσιο της υπηρεσίας, που συνήθως αποτελούνταν από σεμινάρια τα οποία πρόσφεραν στους εκπαιδευτικούς πληροφορίες πάνω σε μια συγκεκριμένη ενότητα της δουλειάς τους και όπως αναφέρει και η Feiman-Nemser (2001) δεν υπήρχε «συνδετικός ιστός» (σ. 1049) ανάμεσα στα διαφορετικά αντικείμενα στα οποία εκπαιδεύονταν οι εκπαιδευτικοί, ούτε τους πρότειναν τρόπους για το πώς αυτές οι καινούριες πληροφορίες θα ενταχθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το αποτέλεσμα αυτού του τρόπου διαχείρισης ήταν η επαγγελματική ανάπτυξη να αποτελείται από διακριτά και χωρίς συνοχή στοιχεία και να μην υπάρχει «κάτι που μοιάζει με ένα συντονισμένο σύστημα» (Feiman-Nemser, 2001, σ. 1049).

Το αυξανόμενο ενδιαφέρον για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποδεικνύεται και από:

- την ευρύτατη διαθέσιμη βιβλιογραφία που σχετίζεται με την επαγγελματική ανάπτυξη (Cochran-Smith & Zeichner, 2005˙ Garet, et al., 2001˙ Glazerman, et al., 2009˙ Glazerman, et al., 2006˙ Μπαγάκης,, 2005˙ Penuel, et a.l, 2007˙ Van Veen et al., 2011)
- τη χρηματοδότηση ερευνών σχετικών με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών από διάφορους φορείς (OECD, 2005).
- την υποστήριξη δράσεων από εθνικούς και διεθνείς οργανισμούς που έχουν ως στόχο τη βελτίωση των επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών (Γκασούκα, κ.συν., 2007˙ IALEI, 2008), καθώς και τη δημιουργία σχετικών οργανισμών (IALEI, 2008˙ Cochran-Smith & Zeichner, 2005).
- Τέλος, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών θεωρείται αναγκαία ως ένας από τους παράγοντες κλειδιά για την υλοποίηση κάθε νέας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (Cochran-Smith & Zeichner, 2005˙ Feiman-Nemser, 2001)

Η παραπάνω θεώρηση της επαγγελματικής ανάπτυξης βασίζεται σε κάποια χαρακτηριστικά, τα οποία θα προσπαθήσουμε να αναλύσουμε.

Οι εξελίξεις της παιδαγωγικής θεωρίας οδήγησαν στην ανάγκη για ανάπτυξη ενός μοντέλου που να βασίζεται στην οικοδόμηση της γνώσης παρά σε ένα παραδοσιακό μοντέλο μετάδοσης της γνώσης. Με τον τρόπο αυτό η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

προσέγγισε την κοινωνιογνωστική θεωρία (Vygotsky, 1986). Κατά συνέπεια οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί αντιμετωπίστηκαν ως ενεργοί δέκτες της εκπαίδευσής τους, οι οποίοι συμμετείχαν ενεργά στη διδασκαλία, με παρατήρηση αξιολόγηση και ανατροφοδότηση, επιδιώκοντας παράλληλα να προκαλέσουν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών τους (Dadds, 2001˙ Darling-Hmmond & McLaughlin, 1995˙ Κακανά, 2008˙ Καπαχτσή, 2011˙ Lieberman, 1994˙ McLaughlin & Zarrow, 2001).

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, θεωρείται μια μακρόχρονη διαδικασία καθώς ο εκπαιδευτικός συνεχίζει να αποκτά εμπειρίες και να μαθαίνει μέσα από αυτές με την πάροδο των χρόνων. Επομένως οι εμπειρίες που αποκτούν οι εκπαιδευτικοί μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία, φαίνεται να είναι πολύ σημαντικές, καθώς μέσα από αυτές συνδέουν την προηγούμενη με την καινούρια γνώση, γεγονός που τους βοηθάει για τη διαμόρφωση της «προσωπικής τους θεωρίας» (Ganser, 2000˙ Lieberman, 1994˙ Dudzinski, Roszmann-Millican, & Shank, 2000˙ Ματσαγγούρας, 1998). Η τακτική της συνεχούς ανάλυσης και ανατροφοδότησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας θεωρείται και «απαραίτητος καταλύτης στη διαδικασία της αλλαγής και της εξέλιξης» (Schifter, Russell & Bastable, 1999, σ. 30).

Επιπλέον, η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια διαδικασία που πραγματοποιείται μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, στο σχολείο και στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα. Γι αυτό το λόγο και η πιο αποτελεσματική μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης είναι αυτή που σχετίζεται με τις καθημερινές δραστηριότητες των εκπαιδευτικών και των μαθητών στο πλαίσιο του σχολείου (CESE, 2013˙ Darling-Hammond, 2000˙ Dudzinski et al., 2000˙ Ganser, 2000˙McLaughlin & Zarrow, 2001). Έτσι το σχολείο μετατρέπεται σε περιβάλλον μάθησης και έρευνας τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές και τελικά σε πεδίο επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς (Wood & McQuarrie, 1999).

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, η επαγγελματική ανάπτυξη αναγνωρίζεται ως ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες για τη σχολική αναμόρφωση, καθώς είναι μια διαδικασία κοινωνικής, πολιτικής και πολιτισμικής αναμόρφωσης και όχι μια στείρα ανάπτυξη δεξιοτήτων (Cohran-Smith & Lytle, 2001˙ Cochran-Smith & Zeichner, 2005˙ Guskey, 1995˙ Loocks-Horsley, 1998˙ Schwille, et al., 2007˙). Κατά συνέπεια οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να έχουν μια ενεργητική και συνεχόμενη εκπαίδευση προκειμένου να μεταφέρουν το ίδιο πνεύμα

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

και στους μαθητές τους (McLaughlin & Zarrow, 2001). Όταν οι ίδιοι συμμετέχουν στις διαδικασίες των αλλαγών τότε πολλές προσπάθειες επιτυγχάνουν (Pérez, 2004). Και όπως συμπληρώνει και ο Hargreaves (Hargreaves & Fullan, 2008) «Οι εκπαιδευτικοί δε μεταδίδουν απλώς το αναλυτικό πρόγραμμα. Το αναπτύσσουν, το προσδιορίζουν και, ακόμη, το ερμηνεύουν» (σ. 11).

Ένα από τα βασικά στοιχεία που χαρακτηρίζει τις νέες τάσεις επαγγελματικής ανάπτυξης είναι ότι πλέον ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζεται ως "στοχαζόμενος επαγγελματίας". Αφετηρία του, πλέον, αποτελεί η προηγούμενη γνώση του και πάνω σε αυτήν, όπως προαναφέραμε, οικοδομεί, συνθέτει και αφομοιώνει νέες γνώσεις και εμπειρίες (Cohran-Smith & Lytle, 2001· Cochran-Smith & Zeichner, 2005· Cochran-Smith, Barnatt, Friedman, & Pine, 2009). Σε αυτό το πλαίσιο ο ρόλος της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να διαμορφώσουν νέες παιδαγωγικές θεωρίες και πρακτικές (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995· Cochran-Smith & Zeichner, 2005· Cochran-Smith et al., 2009). Οι εκπαιδευτικοί ξεκινούν με βάση τις αντιλήψεις, τις σκέψεις και τις κρίσεις τους για τη διδασκαλία, τη μάθηση και το ρόλο του σχολείου και διαμορφώνουν την προσωπική τους θεωρία της διδασκαλίας (Newell, 1996· Clandinin & Connelly, 2004· Connelly & Clandinin, 1988· Ματσαγγούρας, 1998).

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι μια διαδικασία η οποία μπορεί να γίνει εφικτή μέσα από τη συνεργασία (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995). Ακόμη και αν υπάρχουν οι προϋποθέσεις για προσωπικό στοχασμό του εκπαιδευτικού και προσπάθεια για αυτοβελτίωση, η επαγγελματική ανάπτυξη αναπτύσσεται πιο αποτελεσματικά μέσα από την αλληλεπίδραση τόσο των εκπαιδευτικών αλλά και τη συνεργασία και αλληλεπίδραση με τη σχολική κοινότητα (εκπαιδευτικών, διευθυντών, γονέων και άλλων μελών της σχολικής κοινότητας) (Grace, 1999· Clement & Vanderberghe, 2000).

Επίσης, η επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να προωθείται και να αναπτύσσεται διαφορετικά σε κάθε εκπαιδευτικό περιβάλλον και από χώρα σε χώρα, ανάλογα με τις εκπαιδευτικές, κοινωνικές, επαγγελματικές κ.ά. συνθήκες (Scribner, 1999). Δεν υπάρχει ένα είδος επαγγελματικής ανάπτυξης που να είναι καλύτερο από τα άλλα και να μπορεί να εφαρμοστεί αυτούσιο σε κάθε περιβάλλον ή πλαίσιο. Τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αξιολογούν τις ανάγκες τους, τις πολιτισμικές πεποιθήσεις και πρακτικές προκειμένου να

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

αποφασίσουν την επαγγελματική ανάπτυξη που θα είναι πιο αρμόζουσα στη δική τους περίπτωση. Με άλλα λόγια η επαγγελματική ανάπτυξη πρέπει να εξετάζεται και να δομείται σύμφωνα με τα εκάστοτε κοινωνικά, οικονομικά και πολιτικά δεδομένα που κυριαρχούν τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο (Guskey, 1995˙ Marcelo, 2009˙ IALEI, 2008).

Στο σημείο αυτό θα θέλαμε να προσθέσουμε ότι στη διεθνή βιβλιογραφία νέα τάση αποτελεί η επαγγελματική ανάπτυξη (professional development) να μετονομάζεται σε επαγγελματική μάθηση (professional learning). Αυτή η εξέλιξη προέκυψε από την ανάγκη της συνεχούς μάθησης των εκπαιδευτικών προκειμένου να έχουν και μια συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη (Easton, 2008˙ Learning Forward, χ.η.˙ Mizell, 2010). Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια διαδικασία που αφορά την ανάπτυξη του ίδιου του εκπαιδευτικού, ενώ η επαγγελματική μάθηση προϋποθέτει να αρχίσει ο εκπαιδευτικός να μαθαίνει από την προσπάθειά του να βοηθήσει τη μάθηση των μαθητών του (Easton, 2008˙ Learning Forward, χ.η.˙ Mizell, 2010). Μάλιστα έχει δημιουργηθεί ένας Οργανισμός, που ονομάζεται Learning Forward στον οποίο συμμετέχουν 40 επαγγελματικοί οργανισμοί, και οργανισμοί που σχετίζονται με την εκπαίδευση, καθώς και πανεπιστήμια στην Αμερική που ασχολούνται ιδιαίτερα με το θέμα της επαγγελματικής μάθησης (Learning Forward, χ.η.).

Με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, λοιπόν, προσεγγίζεται η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης των εν ενεργεία ή υποψήφιων εκπαιδευτικών και επιτυγχάνεται έτσι το όραμα για ένα καλύτερο σχολείο που θα εμπνεύσει τους μαθητές του για διαρκή αναζήτηση της γνώσης και της προσωπικής ολοκλήρωσης.

3.2 Η αναγκαιότητα για Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών

Η αναγκαιότητα και η επιθυμία για βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και η πεποίθηση ότι οι ενημερωμένοι εκπαιδευτικοί προάγουν τα εκπαιδευτικά ζητήματα δημιουργώντας καλύτερες προϋποθέσεις για μάθηση, πυροδότησε την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Joyce & Showers, 1988). Εκτός από την προσωπική ικανοποίηση ή τις οικονομικές απολαβές που μπορεί να αποφέρει στους εκπαιδευτικούς, η διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης, παράλληλα έχει και μια σημαντική θετική επίδραση στα πιστεύω και στις πρακτικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί, στη διαδικασία της μάθησης (Wood &

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

McQuarrie, 1999) και στο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων (Cochran-Smith & Zeichner, 2005˙ Schwille, et al., 2007).

Με άλλα λόγια, είναι σημαντική η επίδραση της επαγγελματικής ανάπτυξης στο έργο του εκπαιδευτικού τόσο μέσα, όσο και έξω από την τάξη, ιδίως αν λάβουμε υπόψη μας ότι ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών σε όλο τον κόσμο δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι για το επάγγελμά τους (Ball, 2000˙ Henning, 2000˙ MacGilchrist, Myers, & Reed, 2004). Η Παπαναούμ (2000) χαρακτηριστικά, υποστηρίζει ότι οι πολλοί εκπαιδευτικοί «υστερούν σε γνώσεις και δεξιότητες» (σ. 13) γεγονός που επηρεάζει τις απόψεις και τη συμπεριφορά τους. Πλήθος ερευνών έχουν δείξει ότι η σχέση ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών και στις πρακτικές τους δεν είναι μονοδιάστατη ή επιφανειακή, αντίθετα είναι διαλεκτική και κινείται αμφίδρομα ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη (Κακανά, 2008˙ Kettle & Sellars, 1996˙ Levine, 2006˙ Wood & Bennett, 2000˙ Youngs, 2001˙ Zeichner & Tabachnick, 1981). Επίσης, μια τέτοια έρευνα είναι των Kallestad και Olweus (1998) που αφορά Νορβηγούς εκπαιδευτικούς. Η έρευνα αυτή αποδεικνύει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη και προετοιμασία των εκπαιδευτικών επηρεάζει τους στόχους που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές τους και αντίστοιχα αυτοί οι στόχοι επηρεάζουν τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στην τάξη.

Όσον αφορά στην επίδραση του βαθμού της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στον τρόπο μάθησης και επίδοσης των μαθητών, ένας μεγάλος αριθμός ερευνών αναφέρουν ότι όσο περισσότερες επαγγελματικές γνώσεις έχουν οι εκπαιδευτικοί τόσο καλύτερη είναι και η σχολική επίδοση των μαθητών τους (Barth, 1990˙ Joyce & Shower, 1988˙ Borko & Putman, 1995˙ Boyd, Grossmanm, Lankford, Loeb, & Wyckoff, 2009). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η έρευνα των Cohen και Hill (2001) (όπ. αναφ. στο Darling- Hammond, 1999) στην οποία συμμετείχαν εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο ενός προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης βασισμένο στο σχολικό πρόγραμμα. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι όχι μόνο οι εκπαιδευτικοί άλλαξαν τις απόψεις και τις πρακτικές που εφάρμοζαν μέσα στην τάξη, αλλά και οι μαθητές πέτυχαν καλύτερες επιδόσεις στις επίσημες εξετάσεις της πολιτείας της Καλιφόρνια.

Στην ιστορία της εκπαίδευσης πάντοτε γινόντουσαν και εξακολουθούν να γίνονται εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, κάποιες σε εθνικό επίπεδο και κάποιες στην ίδια τη σχολική

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

μονάδα (Pierce & Hunsaker, 1996). Ασχέτως του εύρους της μεταρρύθμισης, η σχέση ανάμεσα στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και την επαγγελματική ανάπτυξη είναι αμφίδρομη. Όπως έχει αποδειχτεί από έρευνες, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που έχουν σχεδιαστεί χωρίς να περιλαμβάνουν τους εκπαιδευτικούς και την επαγγελματική τους ανάπτυξη δεν έχουν επιτυχή έκβαση (Day, 2003˙ Cochran-Smith, 2004˙ Feiman-Nemser, 2001). Οι Van Driel, Beijaard και Verloop (2001) επισημαίνουν ότι η αποτυχία κάποιων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων οφείλεται στο ότι δεν έλαβαν υπόψη τους τις γνώσεις, τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών όταν τις σχεδίαζαν. Ακόμη και στο επίπεδο της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών η προσπάθεια για οποιαδήποτε αλλαγή στην εκπαίδευση των φοιτητών δε γίνεται αποδεκτή από αυτούς παρά μόνο άμα συμμετέχουν και οι ίδιοι στο σχεδιασμό της. Αυτό φάνηκε και από τα δεδομένα του Chadbourne (1995) ο οποίος διενέργησε μια έρευνα που έδειξε ότι οι φοιτητές ήταν απρόθυμοι να συμμετέχουν στην Π.Α. στα σχολεία, μετά από τις αλλαγές που είχαν προταθεί από τη διοίκηση του πανεπιστημίου. Οι φοιτητές υποστήριξαν ότι με τις αλλαγές αυτές απαιτούνταν από αυτούς μεγαλύτερη προσπάθεια, ενώ ταυτόχρονα περιορίστηκε η πρωτοβουλία και ο χρόνος που είχαν για επικοινωνία και συμμετοχή στα μαθήματα του πανεπιστήμιου, με αποτέλεσμα, η διεξαγωγή της Π.Α., να λειτούργει ανταγωνιστικά με το υπόλοιπο πρόγραμμα σπουδών.

Με άλλα λόγια οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού πρέπει να συμβαδίζουν προκειμένου να έχουν επιτυχή έκβαση, καθώς μοιράζονται μια σχέση συμβίωσης. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι μια από τις δικλείδες ασφαλείας για την επιτυχία των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων (Cochran-Smith & Zeichner, 2005). Όταν ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα για επαγγελματική ανάπτυξη, αλληλεπιδρά θετικά στην επίδοση και τη θέληση για μάθηση των μαθητών του (Day, 2003). Επομένως, όταν ο στόχος είναι η βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πρέπει να θεωρείται ένας παράγοντας κλειδί και συγχρόνως, να λαμβάνεται υπόψη στο σχεδιασμό μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Με τον τρόπο αυτό, βρίσκει απήχηση η θέση του Day (2003), που θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δέχονται τέτοια επαγγελματική ανάπτυξη ώστε να «μπορέσουν να προετοιμάσουν τους μαθητές στην επίτευξη του οράματος της κοινωνίας της μάθησης» (σ. 447).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Η πολυπλοκότητα του σημερινού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος λόγω των ποικίλων εκπαιδευτικών, κοινωνικών και πολιτισμικών συνθηκών (π.χ. άτομα με ειδικές ανάγκες) απαιτούν εκπαιδευτικούς που να διαθέτουν σύνθετες επαγγελματικές ικανότητες (Darling-Hammond & Baratz-Snowden, 2005· Κακανά, 2008· MacGilchrist, et al., 2004). Εξάλλου από μόνη της, η φύση της διδακτικής διαδικασίας, είναι πολύπλοκη και πολυδιάστατη και χρειάζεται εκπαιδευτικούς με υψηλό επίπεδο επαγγελματικής γνώσης, και που να ανανεώνεται και να εμπλουτίζεται διαρκώς σε όλη την επαγγελματική σταδιοδρομία του εκπαιδευτικού (Altrichter, et al., 2001).

3.3 Επαγγελματική Ανάπτυξη κατά την Αρχική Εκπαίδευση

Το πρώτο στάδιο στην ανάπτυξη ενός επαγγελματία οποιοδήποτε κλάδου είναι η αρχική επαγγελματική προετοιμασία του, η οποία πραγματοποιείται μέσα από την Π.Α. (Eurydice, 2013· Neave, 2001). Στην αρχική εκπαίδευση ο υποψήφιος εκπαιδευτικός, με βάση τις επιστημονικές γνώσεις, τη διδακτική πράξη, τα προσωπικά του βιώματα και την επαγγελματική εκπαίδευση που δέχεται, διαμορφώνει ένα πρότυπο εκπαιδευτικού με το οποίο τείνει να ταυτιστεί. Έτσι καθορίζει ταυτόχρονα τις προσδοκίες που έχει ο ίδιος από τον εαυτό του, προσδιορίζει τον παιδαγωγικό ρόλο του και διαμορφώνει την προσωπική του θεωρία (Clandinin & Connelly, 2004· Connelly & Clandinin, 1988· Ματσαγγούρας, 1998· Newell, 1996· Πυργιωτάκης, 1992).

Η σύγχρονη πλέον αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία και της εκπαίδευσής του ως μια διαδικασία που θα διαρκέσει από την εισαγωγή του στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού μέχρι και την αποχώρησή του, φαίνεται να απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να μετέχει ενεργητικά σε όλη την εκπαιδευτική του πορεία και να την αντιμετωπίζει ως μια διαβίου διαδικασία. Εξάλλου η σύγχρονη τάση προτείνει να αφομοιωθούν όλες αυτές οι αλλαγές που έχουν συντελεστεί, να υπάρξουν συνεργασίες ανάμεσα στα σχολεία και στις σχολές αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, ώστε να είναι συνοδοιπόροι στην προσπάθεια βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης και στην ευημερία των μαθητών, καθώς και στην προσπάθεια μιας πιο αποτελεσματικής αντιμετώπισης των εμποδίων στη μάθηση (Husbands, 2008). Το αρχικό στάδιο όμως αυτής της διαδικασίας είναι να δημιουργηθούν οι

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

προϋποθέσεις προκειμένου να λάβουν χώρα αυτές οι συνεργασίες που θα προάγουν την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού από τα χρόνια των σπουδών του.

Διάφοροι ερευνητές (Brisard, et al., 2005˙ Eraut, 1995b˙ Leithwood, 1992˙ Little, 1992) παρουσιάζουν κάποιες προϋποθέσεις που θα πρέπει να πληρούν τα προγράμματα αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών προκειμένου να προάγουν την επαγγελματική ανάπτυξη αντίστοιχα. Σύμφωνα με τη Little (1992) η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών απαιτεί ανάπτυξη της γνώσης, ανάπτυξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων, της δικαιοσύνης της τάξης και τη συμβολή των εκπαιδευτικών στη δημιουργία μιας επαγγελματικής κοινότητας. Ο Guskey (Guskey & Huberman, 1995) πρότεινε κάποια σημεία που θα οδηγήσουν στην επιτυχία που αφορά το σχεδιασμό και την εφαρμογή προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη:

- είναι μια διαδικασία τόσο ατομική (που αφορά τους ίδιους τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς) όσο και συλλογική (που αφορά τα ιδρύματα εκπαίδευσής τους)
- χρειάζεται μεγάλο όραμα στο σχεδιασμό αλλά μικρά και σταθερά βήμα στην εφαρμογή
- απαιτεί εργασία σε ομάδες ώστε να υπάρχει υποστήριξη από μέντορα
- προϋποθέτει διαδικασίες ανατροφοδότησης και
- βασίζεται στην εισαγωγή καινοτόμων προγραμμάτων

Ο Corcoran (1995) ανέφερε κάποιες βασικές αρχές που πρέπει να διέπουν όλα τα προγράμματα αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επαγγελματική ανάπτυξη:

- Να ενθαρρύνουν την συνεργασία των σχολείων, διευθύνσεων εκπαίδευσης, ιδρυμάτων και μελλοντικών εκπαιδευτικών
- Να στηρίζονται σε παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές
- Να εφαρμόζουν το μοντέλο της εποικοδομητικής μάθησης
- Να σέβονται τον εκπαιδευτικό ως επαγγελματία και ως ενήλικα μαθητή (διαβίου μάθηση)
- Να είναι προσβάσιμα και περιεκτικά

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

- Να ευνοούν την πνευματική, συναισθηματική και κοινωνική εμπλοκή και αλληλεπίδραση των εμπλεκομένων.

Η Leithwood (1992) ενίσχυσε τα προγράμματα αρχικής εκπαίδευσης που προωθούν την επαγγελματική ανάπτυξη να επικεντρωθούν στα ακόλουθα σημεία:

- Κατάκτηση βασικών δεξιοτήτων διδασκαλίας των εκπαιδευόμενων
- Απόκτηση επαρκούς γνώσης του γνωστικού τους αντικειμένου
- Ενίσχυση της ικανότητας των εκπαιδευόμενων να ελίσσονται μέσα στην τάξη
- Προώθηση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευόμενων
- Ενθάρρυνση των εκπαιδευόμενων για τη λήψη πρωτοβουλιών και αποφάσεων
- Ανάπτυξη των ικανοτήτων επαγγελματικής επιβίωσης

Τέλος ο Eraut (1995b) επισήμανε ότι υπάρχουν δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης ακλουθώντας δράσεις που δεν εντάσσονται σε σχεδιασμένο πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης. Αναφέρθηκε σε όλες αυτές τις γνώσεις που δε διδάσκονται αλλά μεταφέρονται αυθόρμητα και εμπειρικά μέσα από το επάγγελμα. Για παράδειγμα:

- Μια άτυπη αυτοξιολόγηση ή αξιολόγηση από κάποιον τρίτο μπορεί να οδηγήσει στην συνειδητοποίηση των ελλείψεων και δυνατοτήτων του εκπαιδευόμενου
- Η ενασχόληση με μια δραστηριότητα πιθανόν να αναδείξει και άλλες εκπαιδευτικές ανάγκες του εκπαιδευόμενου
- Η τοποθέτηση στόχων από τον εκπαιδευόμενο που να ευνοεί την αυτοαξιολόγηση καθώς και την υποστήριξη, αξιολόγηση και ανατροφοδότηση από τρίτους.

Όλες οι παραπάνω προϋποθέσεις που παραθέσαμε δείχνουν ουσιαστικά ότι εδώ και αρκετές δεκαετίες οι μελετητές της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ασχολήθηκαν με το θέμα της επαγγελματικής ανάπτυξης και ότι όλο και περισσότερο συγκλίνουν στην άποψη ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια πολυσύνθετη διαδικασία που μπορεί να επιτευχθεί μέσω πληθώρας δράσεων από πολύ νωρίς, από την περίοδο της αρχικής εκπαίδευσης των υποψήφιων εκπαιδευτικών.

Είναι γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια έχει εφαρμοστεί μια ποικιλία μεθοδολογιών και τεχνικών στα διάφορα προγράμματα αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Με βάση

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

λοιπόν τη βιβλιογραφία, τα προγράμματα και τις μελέτες που παρουσιάσαμε, παραθέτουμε την έρευνά μας, στην οποία επιχειρήσαμε τη διαμόρφωση και εφαρμογή του μοντέλου πρακτικής άσκησης βάσει του μοντέλου του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού, μέσω έρευνας δράσης.

Όλα τα παραπάνω που αναφέρθηκαν είναι σημαντικά στοιχεία που αν τα αντιληφθεί ένας εκπαιδευτικός από τα χρόνια των προπτυχιακών του σπουδών, θα βοηθηθεί στο να αναπτύξει και στη συνέχεια να ενισχύσει το ρόλο του στο σχολείο, γιατί «αναπόφευκτα, η αλλαγή του ρόλου του εκπαιδευτικού συνεπάγεται αλλαγές στην εκπαίδευσή του» (Καλαϊτζοπούλου, 2001, σ. 17).

Στο θεωρητικό μέρος αυτής της διδακτορικής διατριβής θελήσαμε να αναδείξουμε το μοντέλο του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού. Σύμφωνα λοιπόν με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση φάνηκε ότι στις σχολές αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, τα προγράμματα σπουδών έχουν ήδη αναδιαμορφωθεί ή τείνουν να αναδιαμορφωθούν με βάση τις επιταγές αυτού του μοντέλου που προάγει το μελλοντικό εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό ερευνητή, ικανό να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, να καινοτομήσει, να πάρει πρωτοβουλίες και να συνεργασθεί με όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαίδευση (διοίκηση, συναδέλφους, γονείς, μαθητές) με κοινό στόχο την παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευση. Είναι γεγονός ότι η ΠΑ αποτελεί το επιστέγασμα των θεωρητικών κατευθύνσεων και επιστημολογικών προσανατολισμών κάθε τμήματος εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, γιατί σε αυτήν εδράζεται η επαγγελματική ανάπτυξη των υποψήφιων εκπαιδευτικών.

Συνεπώς, η στροφή των Παιδαγωγικών Τμημάτων Προσχολικής Εκπαίδευσης της χώρας στο μοντέλο του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού αποσκοπεί στο να αναβαθμίσει το σχολείο του 21^{ου} αιώνα, στελεχώνοντάς το με εκπαιδευτικούς που θα έχουν εκπαιδευτεί με βάση τις σύγχρονες διεθνείς κατευθύνσεις, δηλαδή το σεβασμό στις γνώσεις, τις δεξιότητες και την προσωπικότητα του υποψήφιου εκπαιδευτικού, θεωρώντας εκ των ων ουκ άνευ συνθήκες για την ανάπτυξή του την έρευνα και τη συνεργασία. Η εξοικείωση των φοιτητών στο στοχασμό σε σχέση με τον παιδαγωγικό και διδακτικό τους ρόλο αποτελεί βασικό εφόδιο, για να ενεργοποιήσει τις κατάλληλες πρακτικές, να τις αξιολογήσει και να τις αναδιαμορφώσει

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

προκειμένου να βελτιώσει το έργο του και να συμβάλει στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Οι προβληματισμοί αυτοί τα τελευταία χρόνια, έχουν απασχολήσει ιδιαίτερα τα Παιδαγωγικά Τμήματα Προσχολικής Εκπαίδευσης της χώρας και έχουν επηρεάσει τα προγράμματα Π.Α. γεγονός που φαίνεται με τις συστηματικές προσπάθειες βελτίωσης της ποιότητας των προγραμμάτων Π.Α. και με την ανάπτυξη του Δικτύου Π.Α. σε αυτά τα τμήματα.

Η παρούσα μελέτη είχε σημείο αφόρμησης την ανασκόπηση των Οδηγών Σπουδών των εννέα Παιδαγωγικών Τμημάτων Προσχολικής Εκπαίδευσης[6], προκειμένου να καταγραφούν οι διαδικασίες και οι «πρακτικές» που ακολουθούν τα Π.Τ.Π.Ε. κατά την αρχική εκπαίδευση των φοιτητών τους. Μελετήθηκαν τα προγράμματα Π.Α. που υλοποιούν αυτά τα τμήματα, έγινε σύγκριση μεταξύ τους, αναδείχτηκαν οι ομοιότητες και οι διαφορές και στη συνέχεια διερευνήθηκε η διεθνής κατάσταση σε αντίστοιχες σχολές αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών (στοιχεία που παρουσιάζονται στο 2^{ο} Κεφάλαιο, της παρούσας μελέτης). Η συλλογή και ανάλυση αυτών των δεδομένων δημιούργησε την ανάγκη διερεύνησης των διαδικασιών που θα μπορούσαν τα Π.Τ.Π.Ε. να προωθήσουν το στοχασμό στο πλαίσιο των πρακτικών τους ασκήσεων, να ενισχύσουν το ρόλο του μέντορα στη *μύηση* των φοιτητών στο μοντέλο του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού και γενικά να αναδείξουν τρόπους ενδυνάμωσης της αυτοπεποίθησης και αυτάρκειας των υποψήφιων εκπαιδευτικών. Έτσι οργανώθηκε έρευνα δράσης προκειμένου να αναζητήσουμε απαντήσεις και να ανιχνεύσουμε λύσεις για τους παραπάνω προβληματισμούς.

[6] Οι οδηγοί σπουδών που μελετήθηκαν, ήταν οι τελευταίοι Οδηγοί Σπουδών των Π.Τ.Π.Ε. που είχαν εκδοθεί, μέχρι το Σεπτέμβριο του 2013

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: Μεθοδολογία της Έρευνας

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

4ο Κεφάλαιο: Το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται ο σκοπός και οι ειδικότεροι στόχοι της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα η μεθοδολογική προσέγγιση, ο ερευνητικός σχεδιασμός, καθώς, επίσης, προσδιορίζονται τα μεθοδολογικά εργαλεία και οι διαδικασίες ανάλυσης που αξιοποιήθηκαν προκειμένου να προσεγγιστούν τα ερευνητικά ερωτήματα.

4.1 Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας

Σύμφωνα, με τα προαναφερθέντα, σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η μελέτη των διαδικασιών *μύησης* των υποψήφιων εκπαιδευτικών στο στοχασμό καθώς και η ανάπτυξη και εφαρμογή ενός προγράμματος ακαδημαϊκής και επαγγελματικής ανάπτυξης με βάση το μοντέλο του στοχαζόμενου ερευνητή-εκπαιδευτικού στο πλαίσιο έρευνας δράσης.

Ειδικότερα, όπως περιγράφηκε παραπάνω, με βάση το μοντέλο του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού, στόχοι της έρευνας ήταν:

- Να υποστηριχθούν και να ενισχυθούν οι φοιτήτριες στη διαδικασία του στοχασμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με βάση το συγκεκριμένο μοντέλο.
- Να αναδειχτεί και να ενισχυθεί ο ρόλος του μέντορα ως συστατικό στοιχείο της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών του μοντέλου του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού.
- Να νιώσουν οι φοιτητές αυτάρκεις στην προετοιμασία, υλοποίηση και αξιολόγηση του προγράμματός τους.

Σύμφωνα με τους σκοπούς και τους στόχους, αλλά και τους προβληματισμούς που προηγήθηκαν, διατυπώθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Με ποιες διαδικασίες είναι δυνατόν να προωθηθεί ο στοχασμός των φοιτητών;
- Πώς διαγράφεται ο ρόλος του μέντορα κατά τη *μύηση* των φοιτητών στο μοντέλο του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού;
- Μέσα από ποιες διαδικασίες ενισχύεται η αυτοπεποίθηση και η αυτάρκεια των υποψήφιων εκπαιδευτικών;

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

4.2 Μεθοδολογία της Έρευνας -Δράσης

Στην παρούσα μελέτη επιλέχθηκε η οργάνωση και η πειραματική υλοποίηση έρευνας δράσης, διότι ο συγκεκριμένος τύπος έρευνας αποτελεί μια πολύ έγκυρη μεθοδολογική προσέγγιση στην εκπαιδευτική έρευνα, που κυρίως βασίζεται στο να βελτιώσει την ποιότητα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, εστιάζοντας στη διερεύνηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Elliot, 1991˙ McNiff, Lomax & Whitehead, 1996). Ειδικότερα επιλέξαμε την έρευνα δράσης ως μέθοδο της παρούσας μελέτης γιατί:

α) Η έρευνα δράσης έχει ως προϋπόθεση την ισότιμη συμμετοχή και συνεργασία των εμπλεκομένων (Lomax, 1990). Στην παρούσα μελέτη τόσο οι φοιτήτριες όσο και οι ερευνήτριες ενεπλάκησαν σε ερευνητική διαδικασία των πρακτικών τους και δεν αποτέλεσαν αντικείμενο έρευνας ενός εξωτερικού ερευνητή. Η επιδίωξη αυτής της μελέτης ήταν να εμπλέξει τις συμμετέχουσες σε «μια συνεχή συνομιλία με την πράξη» (Τσάφος, 2012, σ. 47), δίνοντάς τους έτσι τη δυνατότητα «να αναρωτηθούν, να διερευνήσουν, να περιγράψουν, να εξηγήσουν και κυρίως να αμφισβητήσουν» θεωρίες και πρακτικές (Valli, 1992, σ. 189). Είναι μια διαδικασία αμφίδρομης επιμόρφωσης και αποβλέπει στη συνεργατική διαδραστική απεικόνιση και καταγραφή των αναγκών και προβλημάτων (Τσάφος, 2012).

β) Η έρευνα δράσης ως βάση της έχει την υποστήριξη και ανάδειξη στοχαστικών διαδικασιών. Οι φοιτήτριες και οι ερευνήτριες της παρούσας έρευνας, εισήχθησαν στη διαδικασία να εντοπίσουν προβληματικές καταστάσεις τις οποίες επιχείρησαν να τις ερμηνεύσουν, συσχετίζοντας δράσεις και προβαίνοντας σε κριτική ανάλυση (Kemmis & McTaggart, 1988) μέσω των διαδικασιών στοχασμού. Εξάλλου, από τους βασικούς στόχους αυτής της μελέτης ήταν η ενίσχυση των φοιτητριών να αναπτύξουν στοχαστικές διαδικασίες στην ΠΑ τους. Οπότε η επιλογή αυτής της ερευνητικής μεθόδου κρίθηκε ως πιο κατάλληλη.

γ) Επίσης, όπως φάνηκε από τη θεωρητική προσέγγιση, η έρευνα δράσης αναπτύσσει την επαγγελματική ικανότητα των υποψήφιων εκπαιδευτικών, γι αυτό επιλέχτηκε ως ερευνητική προσέγγιση δεδομένου ότι μπορεί να αποτελέσει μια αποτελεσματική τεχνική εκπαίδευσης μελλοντικών εκπαιδευτικών και επαγγελματικής ανάπτυξής τους, γιατί: i) είναι εστιασμένη στην έρευνα και επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αναζητήσουν τους δικούς τους ορίζοντες, ii) βασίζεται στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης στην εκπαίδευση και iii) καταλήγει

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

στη σκόπιμη και οργανωμένη δράση για να προωθηθούν οι διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης, γεγονός που ήταν και το ζητούμενο στην παρούσα έρευνα (Altrichter, Posch, & Somekh 2001).

δ) Η έρευνα δράσης έχει τη δυνατότητα να εφαρμόζεται και να προσαρμόζεται στις ανάγκες και συνθήκες της εκάστοτε έρευνας. Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας δράσης δεν είναι υποχρεωτικός ο καθορισμός ερευνητικών υποθέσεων ή αυστηρών ερωτημάτων (Kemmis & McTaggart, 1988). Μπορούν να διατυπωθούν κάποια ερωτήματα ώστε να δείξουν τη κατεύθυνση της έρευνας (Kemmis & McTaggart, 1988), όπως άλλωστε έγινε και στην παρούσα μελέτη. Καθώς επίσης επιτρέπει στον ερευνητή να χρησιμοποιήσει πολλαπλά μεθοδολογικά εργαλεία (μέσω τις τριγωνοποίησης όπως θα δούμε στη συνέχεια) η οποία ενισχύει την ευρύτητα και την αξιοπιστία της έρευνας (Elliot, 1995).

ε) Τέλος η έρευνα δράσης προσφέρει ένα κατάλληλο μεθοδολογικό πλαίσιο για την εισαγωγή καινοτομιών και αλλαγών στην εκπαίδευση (Rudduck & Hopkins, 1989). Αυτό συνεπάγεται αλλαγή της κουλτούρας στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, ώστε οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί να μη θεωρούν πρώτιστο μέλημα της επαγγελματικής τους ιδιότητας, τη μετάδοση της γνώσης ως ειδήμονες του αντικειμένου τους, αλλά να αισθανθούν δημιουργοί αυτής της γνώσης (Stokes, 2001). Έτσι μέσα από αυτήν τη μελέτη οι ερευνήτριες και οι φοιτήτριες δοκίμασαν νέες καταστάσεις, τις οποίες τις αξιολογούσαν και τις βελτίωναν μέσα από διαδικασίες στοχασμού.

Για όλους τους παραπάνω λόγους που αναφέραμε, έγινε η επιλογή της συγκεκριμένης μεθοδολογικής προσέγγισης.

4.3 Η διαδικασία της έρευνας

Πριν παρουσιάσουμε τη διαδικασία της έρευνας της παρούσας μελέτης, θα παραθέσουμε κάποια στοιχεία που αφορούν στο πρόγραμμα Π.Α. του Π.Τ.Π.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Η Π.Α. του 6^{ου} εξαμήνου αποτελούσε την τελευταία φάση του προγράμματος Π.Α., στο πλαίσιο της οποίας οι φοιτήτριες αναλάμβαναν το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας για 6 συνεχείς βδομάδες σε ζεύγη. Παράλληλα, παρακολουθούσαν 3 υποχρεωτικά θεωρητικά μαθήματα, υποστηρικτικά της Π.Α. Πρόκειται για τα: α)

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Εφαρμοσμένη προσχολική παιδαγωγική, β) Κοινωνικά θέματα προσχολικής παιδαγωγικής και γ) Εφαρμογές σχολικής ψυχολογίας. Σε όλο το διάστημα της διεξαγωγής της Π.Α. προβλεπόντουσαν εβδομαδιαίες συναντήσεις στη σχολή και 2 υποχρεωτικές συναντήσεις για την προετοιμασία των σχεδίων τους και ανατροφοδότηση του προγράμματός τους. 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 Δ.Ε.Π. 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.).

Η έρευνα προσανατολίστηκε στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή ενός μοντέλου Π.Α., αυτό του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού, το οποίο εστίασε στη συνεχή ανατροφοδότηση των φοιτητριών του δείγματος και στην αξιοποίηση του ρόλου του μέντορα στην Π.Α. Για το λόγο αυτό οργανώθηκε και υλοποιήθηκε έρευνα δράσης, κατά την οποία επιχειρήθηκε παρέμβαση μικρής κλίμακας σε φοιτήτριες του Π.Τ.Π.Ε. του Π.Θ. (Cohen & Manion, 1994). Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα διεξήχθη από δύο ερευνήτριες. Η μια ερευνήτρια ανέλαβε το ρόλο του παρατηρητή (η ερευνήτρια της παρούσας διδακτορικής διατριβής). Η δεύτερη ερευνήτρια (μέλος Δ.Ε.Π. και επιβλέπουσα της παρούσας διδακτορικής διατριβής), 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. Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων, η πρώτη ερευνήτρια ανέλαβε την παρατήρηση και καταγραφή των προγραμματισμένων συναντήσεων της ομάδας των φοιτητριών με τη μέντορα. Συγκεκριμένα, αφού γνωρίστηκε με την ομάδα των φοιτητριών και εξήγησε το ρόλο της, σε μεγάλο βαθμό 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, καθώς στην έρευνα δράσης καταργούνται οι αποστάσεις μεταξύ έρευνας και πράξης, συνεργάζονται ισότιμα τόσο οι ερευνητές όσο και οι άνθρωποι του δείγματος (Παρασκευόπουλος, 1993).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Η ερευνητική διαδικασία διεξήχθη σε **3 φάσεις**. Στην **1η φάση** που αποτέλεσε και τον προέλεγχο, δόθηκε σε όλες τις φοιτήτριες[7] του 6ου εξαμήνου ερωτηματολόγιο που αποσκοπούσε να ανιχνεύσει τις απόψεις τους για την ΠΑ, προτού ενταχθούν σε αυτήν. Το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο. Επώνυμα το συμπλήρωσαν μόνο οι 17 φοιτήτριες που συμμετείχαν στη 2η φάση της έρευνας, όπως εξηγούμε στη συνέχεια. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε στις αρχές του εξαμήνου, στο πλαίσιο υποχρεωτικού μαθήματος που είχε μεγάλη προσέλευση φοιτητριών και συμπληρώθηκε στο πανεπιστήμιο.

Κατά τη **2η φάση**, δημιουργήθηκε μια πειραματική ομάδα (περισσότερες λεπτομέρειες βλ. στο 4.3.1. Πληθυσμός-Δείγμα της έρευνας) που συμμετείχε σε έρευνα δράσης. Για τη διενέργεια της έρευνας δράσης προγραμματίστηκαν οκτώ τρίωρες εβδομαδιαίες συναντήσεις της πειραματικής ομάδας με τις ερευνήτριες. Τελικά υλοποιήθηκαν λιγότερες, έξι τρίωρες εβδομαδιαίες συναντήσεις. Οι δύο επιπλέον προβλεπόμενες συναντήσεις δεν πραγματοποιήθηκαν, γιατί συνέπεσαν με αργίες (θρησκευτικές και εθνική) και δεν κατέστη δυνατόν να αναπληρωθούν. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι συναντήσεις χρονικά-εξελικτικά.

Η **πρώτη** συνάντηση έγινε στις 25/02/09, εβδομάδα που οι φοιτήτριες θα επισκέπτονταν τις τάξεις υποδοχής όπου θα υλοποιούσαν την Π.Α. Ουσιαστικά η πρώτη συνάντηση πραγματοποιήθηκε προκειμένου να γνωριστεί η ομάδα μεταξύ της, να παρουσιαστεί από τη μέντορα η συγκεκριμένη δράση και να συζητηθεί γενικότερα η Π.Α. Η θεματολογία της συγκεκριμένης συνάντησης ήταν προκαθορισμένη. Στη συγκεκριμένη συνάντηση η μέντορας αναφέρθηκε σε διάφορα περιστατικά που αφορούσαν λάθος διδακτικές επιλογές παλαιότερων φοιτητριών που πλέον ήταν εν ενεργεία εκπαιδευτικοί. Η μέντορας, επίσης, τους μίλησε για τον ανατροφοδοτικό χαρακτήρα των συναντήσεων καθώς και για τη μεθοδολογία που θα τηρούσαν.

Η **δεύτερη** συνάντηση πραγματοποιήθηκε την επόμενη εβδομάδα (04/03/09) κατά την οποία οι φοιτήτριες είχαν ήδη ξεκινήσει την Π.Α. Η ατζέντα αυτής της συνάντησης διαμορφώθηκε από θέματα που επιλέξανε οι φοιτήτριες να συζητήσουν. Ουσιαστικά αναφέρθηκαν σε περιστατικά της προηγούμενης εβδομάδας, που ήταν εβδομάδα

[7] Στο εξής θα χρησιμοποιηθεί το θηλυκό γένος γιατί η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα ήταν γυναίκες

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

παρατήρησης και γνωριμίας των φοιτητριών με το Νηπιαγωγείο. Στη συνάντηση αυτή κατέθεσαν τις εμπειρίες τους, περίπου οι μισές φοιτήτριες (8). Οι υπόλοιπες φοιτήτριες έδειχναν μια συστολή και συμμετείχαν στη συζήτηση, κυρίως, γνέφοντας συγκαταβατικά όταν συμφωνούσαν, αλλά απέφυγαν να πάρουν το λόγο και να αναπτύξουν τις απόψεις τους. Η συνάντηση περιστράφηκε κυρίως σε θέματα διδακτικών επιλογών και γενικότερων χειρισμών των νηπιαγωγών των τάξεων υποδοχής. Στη 2η αυτή συνάντηση, η οποία έγινε μετά από την Καθαρά Δευτέρα, οι φοιτήτριες ανέφεραν αρκετά περιστατικά θρησκευτικού αλλά και "διαπολιτισμικού" ενδιαφέροντος, δεδομένου ότι οι νηπιαγωγοί ανέπτυξαν αντίστοιχες δραστηριότητες. Άσκησαν αυστηρή κριτική και μίλησαν με αρκετά επικριτικό και απόλυτο τρόπο για τις επιλογές των νηπιαγωγών των τάξεων. Ακόμη, στη συνάντηση αυτή τέθηκαν οι πρώτες αναφορές για προβλήματα συνεργασίας με τις αποσπασμένες νηπιαγωγούς αλλά και με τις νηπιαγωγούς των τάξεων υποδοχής. Αυτό που αξίζει να σχολιαστεί είναι ότι στο τέλος της συγκεκριμένης συνάντησης υπήρξε ένας διάχυτος ενθουσιασμός από τις φοιτήτριες του δείγματος αλλά και από τις ερευνήτριες, που πήγαζε από το θετικό κλίμα που φάνηκε να διαμορφώθηκε, για το οποίο δημιουργήθηκε η αισιοδοξία ότι θα είχε αντίκτυπο στην υποβοήθηση και υποστήριξη των φοιτητριών στο πλαίσιο της Π.Α.

Στις 11/03/09 πραγματοποιήθηκε η **τρίτη** συνάντηση. Στη συνάντηση αυτή η ατζέντα πάλι ήταν ανοιχτή και η πειραματική ομάδα επικεντρώθηκε, κυρίως, σε θέματα διδακτικής φύσεως αλλά και σε θέματα διαχείρισης της τάξης, καθώς επίσης τέθηκαν, ακόμη περισσότερο, ζητήματα συνεργασίας με τις αποσπασμένες νηπιαγωγούς. Η μέντορας στη συνάντηση αυτή συζήτησε μαζί τους για το σχεδιασμό και την υλοποίηση των δραστηριοτήτων τους και τους έδωσε ιδέες πώς θα μπορούσαν στη συνέχεια να τις εμπλουτίσουν, καθώς επίσης τις ενθάρρυνε να ανταλλάξουν μεταξύ τους ιδέες. Επίσης, συζήτησαν για υιοθέτηση τεχνικών που θα τις βοηθούσαν προκειμένου να χειριστούν διάφορα ζητήματα π.χ. πώς να εισάγουν ένα νέο υλικό στην τάξη. Συζήτησαν τη σχέση στόχων και περιεχομένου σε σχέση με το αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών, κ.ά. Επιπλέον οι φοιτήτριες προβληματίστηκαν και συζήτησαν, για το πώς θα μπορούσαν να αντιδράσουν όταν μια δραστηριότητα για διάφορους λόγους "δεν πηγαίνει καλά". Αναρωτιόντουσαν, επίσης, αν υπήρχε η δυνατότητα να αλλάξουν ή να τροποποιήσουν μια ήδη προγραμματισμένη δραστηριότητα. Αυτό ήταν ένα ζήτημα που

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

απασχόλησε όλη την ομάδα και συζητήθηκε εκτενώς στις συναντήσεις, γιατί ουσιαστικά συνδεόταν με την αξιολόγηση της Π.Α. και αυτοαξιολόγησή τους, αλλά και την τελική τους αξιολόγηση από την διδάσκουσα υπεύθυνη της Π.Α. Ακολούθησε συζήτηση μεταξύ όλης της ομάδας, πέραν της προκαθορισμένης ώρας για να διατυπωθούν όλες οι απόψεις των φοιτητριών, μετά από επιθυμία τους να μη διακόψουν τη συζήτηση. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι σε αυτή τη συνάντηση κινητοποιήθηκαν ακόμη περισσότερες φοιτήτριες (11).

Η **τέταρτη** συνάντηση πραγματοποιήθηκε στις 18/03/09. Στη συνάντηση αυτή έλειπαν 3 φοιτήτριες λόγω ασθένειας. Οι υπόλοιπες 14 συμμετείχαν όλες. Για πρώτη φορά συμμετείχαν ενεργά και οι 2 φοιτήτριες ενός ζευγαριού που ως τότε είχαν πιο σιωπηλή συμμετοχή. Στην 4^{η} συνάντηση η ατζέντα ήταν επίσης ανοιχτή και η πειραματική ομάδα επικεντρώθηκε κυρίως σε θέματα διδακτικής φύσεως και διαχείρισης της τάξης αλλά και σε χειρισμούς που έκαναν τους οποίους τους επέλεξαν μετά από τις σχετικές συζητήσεις και προβληματισμούς που είχαν αναπτυχθεί στην προηγούμενη συνάντηση. Επίσης τέθηκαν κάποια θέματα που αφορούσαν προβλήματα συνεργασίας με τις αποσπασμένες νηπιαγωγούς και με τις νηπιαγωγούς των τάξεων.

Ακολούθησε η **πέμπτη** συνάντηση η οποία πραγματοποιήθηκε στις 01/04/09 με ανοιχτή θεματολογία, αφού οι φοιτήτριες είχαν ξεκινήσει την υλοποίηση των Project. Τα θέματα συζήτησης περιστράφηκαν κυρίως στα προβλήματα που είχαν προκύψει σχετικά με τα Project. Επίσης, σε αυτήν τη συνάντηση, όλες οι φοιτήτριες είχαν την ανάγκη να αναφερθούν στην προγραμματισμένη συνάντηση με την υπεύθυνη για την Π.Α., η οποία έγινε σε ολομέλεια του εξαμήνου (150 άτομα) και δεν είχε τα επιθυμητά αποτελέσματα, τουλάχιστον για τις φοιτήτριες της πειραματικής ομάδας. Και σε αυτή τη συνάντηση απουσίαζαν μόνο 2 φοιτήτριες, ενώ όσες παραβρίσκονταν συμμετείχαν ενεργά (15).

Η **έκτη** συνάντηση πραγματοποιήθηκε στις 08/04/09, που ήταν η δεύτερη εβδομάδα υλοποίησης των Project και τελευταία της Π.Α. Και σε αυτήν τη συνάντηση η ατζέντα ήταν ανοιχτή. Οι φοιτήτριες συζήτησαν ίδια περίπου θέματα με την προηγούμενη συνάντηση, δηλαδή, για την ανάπτυξη των Project και για προβλήματα με τη διαχείριση της τάξης. Η έκτη ήταν και η τελευταία συνάντηση της πειραματικής ομάδας

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

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 πεποιθήσεις τους, και παράλληλα να επιδείξουν ικανότητες που απαιτούσαν επαγγελματική εμπειρία. Ωστόσο, επιδίωξή μας ήταν, στο πλαίσιο της πειραματικής ομάδας, να μπορούν να λέγονται και να συζητούνται όλα, 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 6^{ου} εξαμήνου τηρούσαν ένα ημερολόγιο στο πλαίσιο του ενός από τα 3 υποστηρικτικά θεωρητικά μαθήματα της Π.Α. Επιπλέον, οι φοιτήτριες της πειραματικής ομάδας συμπλήρωναν ένα στοχαστικό ημερολόγιο για τις ανάγκες της έρευνας. Ουσιαστικά για τις φοιτήτριες του δείγματος 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, καθώς και θέματα διαχείρισης της τάξης, το χειρισμό τους, τους προβληματισμούς τους, καθώς και το ενδεχόμενο διαφορετικών χειρισμών. Για την συμπλήρωση του ημερολογίου, τους δόθηκε συγκεκριμένη φόρμα, χωρίς να είναι όμως αυστηρή και υποχρεωτική και για το λόγο αυτό, στις περισσότερες περιπτώσεις δεν τηρήθηκε πιστά. Ημερολόγια τήρησαν και οι 17 φοιτήτριες που συμμετείχαν στην έρευνα. Οι φοιτήτριες κατέγραψαν κατά μέσο όρο 14 ημέρες η κάθε μια, στη διάρκεια των έξι βδομάδων.

Στην **3^{η} και τελευταία φάση** της έρευνας και αφού οι φοιτήτριες είχαν ολοκληρώσει την Π.Α. στις τάξεις των νηπιαγωγείων, ακολούθησαν οι συνεντεύξεις των φοιτητριών του δείγματος, καθώς και των 17 φοιτητριών της ομάδας έλεγχου (περισσότερες λεπτομέρειες βλ. στο 4.3.1. Πληθυσμός-Δείγμα) από την πρώτη ερευνήτρια, προκειμένου να αξιολογηθεί η έρευνα δράσης. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιηθήκαν από την ερευνήτρια στο χώρο του πανεπιστημίου. Η κάθε φοιτήτρια συμμετείχε στην συνέντευξη μόνη της, και όχι με τη

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

συμφοιτήτρια με την οποία συνεργάστηκε για τη διεξαγωγή της Π.Α. Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν και ακολούθησε απομαγνητοφώνηση από την ερευνήτρια.

Η έρευνα ολοκληρώθηκε με το 2^{ο} ερωτηματολόγιο, το οποίο δόθηκε σε όλες τις φοιτήτριες του 6^{ου} εξαμήνου, το οποίο ήθελε να ανιχνεύσει πιθανές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και στις υπόλοιπες φοιτήτριες του έτους. Δυστυχώς, το 2^{ο} ερωτηματολόγιο της 3^{ης} φάσης απαντήθηκε από λίγες φοιτήτριες (15). Και αυτό το ερωτηματολόγιο απαντήθηκε επώνυμα από τις φοιτήτριες της πειραματικής ομάδας.

4.3.1 Δείγμα

Στην πρώτη φάση της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο δόθηκε σε όλες τις φοιτήτριες του 6^{ου} εξάμηνου του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κατά το ακαδημαϊκό έτος 2008-2009 (ολομέλεια). Το ερωτηματολόγιο το απάντησαν 84 φοιτήτριες εκ των οποίων οι 17 αποτέλεσαν το δείγμα της πειραματικής ομάδας, οι οποίες πήραν μέρος σε όλες τις φάσεις της έρευνας. Η επιλογή της πειραματικής ομάδας έγινε με μοναδικό κριτήριο την εθελοντική τους συμμέτοχη, μετά από πρόσκληση που έγινε στο σύνολο των φοιτητριών του 6^{ου} εξαμήνου. Στην πρόσκληση ανταποκρίθηκαν μόνο οι συγκεκριμένες φοιτήτριες, οι οποίες και αποτέλεσαν την Πειραματική Ομάδα (Π.Ο.) του δείγματος.

Στην 2^{η} φάση της έρευνας, στην όποια διενεργήθηκε η έρευνα δράσης συμμετείχε η Π.Ο. της παρούσας μελέτης.

Για τη διενέργεια της 3^{ης} φάσης της έρευνας δημιουργήθηκε μια ομάδα ελέγχου (Ο.Ε.), για να συγκριθούν τα δεδομένα της έρευνας δράσης και να διαφανούν τα αποτελέσματα της παρέμβασης. Συγκεκριμένα, η Ο.Ε., που ήταν ισομεγέθης με την ΠΟ και η επιλογή των φοιτητριών έγινε επίσης με κριτήριο την εθελοντική συμμετοχή τους, πήρε μέρος μόνο στην 3^{η} φάση της έρευνας και συγκεκριμένα στις συνεντεύξεις.

Στο τέλος του εξαμήνου και αφού το σύνολο των φοιτητριών ολοκλήρωσε την Π.Α. στα νηπιαγωγεία, τις δόθηκε το ίδιο ερωτηματολόγιο που δόθηκε στην πρώτη φάση, το οποίο απαντήθηκε όμως μόνο από 15 φοιτητές του συνολικού πληθυσμού και από 17 φοιτήτριες της Π.Ο. Μια πιθανή ερμηνεία για το γεγονός της εξαιρετικά μικρής συμμετοχής των φοιτητριών

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

του συνολικού πληθυσμού (84) είναι ότι το ερωτηματολόγιο δόθηκε στο τέλος του εξαμήνου και οι φοιτήτριες δεν παρακολουθούσαν συστηματικά τα μαθήματα στο τμήμα.

Πίνακας 3: Συμμετέχουσες σε κάθε ερευνητική φάση

	1η φάση	2η φάση	3η φάση
Ολομέλεια	**X**		**X**
Π.Ο.	**X**	**X**	**X**
Ο.Ε.			**X**

Όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα μόνο η Π.Ο. έλαβε μέρος σε όλες τις φάσεις της έρευνας, η ολομέλεια του έτους στην 1η και στην 3η φάση και η Ο.Ε. μόνο στην 3η φάση της έρευνας, όπως θα περιγράψουμε και στη συνέχεια με βάση τις μεθόδους συλλογής δεδομένων.

4.4 Εργαλεία συλλογής δεδομένων:

Για την συλλογή των δεδομένων της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκαν διάφορα μέσα συλλογής, όπως το ερωτηματολόγιο, η παρατήρηση, τα στοχαστικά ημερολόγια και οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Επιλέχθηκε η μέθοδος της τριγωνοποίησης για τη διασφάλιση της εγκυρότητας των δεδομένων. Αυτή η πολυ-μεθοδική προσέγγιση στην κοινωνική έρευνα παρέχει μια πιο ευρεία εικόνα της ανθρώπινης συμπεριφοράς για τις καταστάσεις αλληλεπίδρασης των ανθρώπων, γεγονός με το οποίο ασχολήθηκε και η παρούσα μελέτη, καθώς αντικείμενό της αποτέλεσαν τα αποτελέσματα της αλληλεπίδρασης της μέντορα με τις φοιτήτριες του δείγματος (Cohen & Manion, 1994). Δεδομένου ότι οι ερευνητικές μέθοδοι δεν είναι ποτέ ουδέτερες, γι’ αυτό το λόγο η αποκλειστική εμπιστοσύνη σε μια μέθοδο μπορεί να επηρεάσει ή να παραποιήσει την εικόνα που έχει ένας ερευνητής για το συγκεκριμένο δείγμα (Cohen & Manion, 1994˙ Smith, 1975˙). Επίσης επιλέχθηκαν οι συγκεκριμένες μέθοδοι γιατί είναι διαφορετικές μεταξύ τους και όσο περισσότερο διαφορετικές είναι (αλλά παράγουν τα ίδια αποτελέσματα), τόσο αυξάνεται η εγκυρότητα των ευρημάτων και μας δίνουν μια

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

πληρέστερη εικόνα της σχέσης που εξετάζουμε και των στάσεων των εμπλεκομένων στην έρευνα (Cohen & Manion, 1994).

Ερωτηματολόγιο: Στην έρευνα μας επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο, το οποίο δόθηκε στην ολομέλεια των φοιτητριών του 6^{ου} εξαμήνου. Το ερωτηματολόγιο περιείχε 8 άξονες (46 ερωτήσεις) που ήταν σύμφωνα με την κλίμακα Likert 5-βαθμών: Συμφωνώ πάρα πολύ, Συμφωνώ πολύ, Συμφωνώ μέτρια, Συμφωνώ λίγο, Δε συμφωνώ καθόλου. Πέντε κατηγορίες είναι το σύνηθες στις ερωτήσεις τύπου Likert (Ary, Jacobs, & Razavieh, 1985˙ Mueller, 1986). Περιείχε περίπου ίσο αριθμό θετικών και αρνητικών ερωτήσεων, για να αποφύγουμε τις τυχαίες απαντήσεις. Η συνολική βαθμολογία υπολογίστηκε αθροίζοντας τη βαθμολογία για κάθε ερώτηση, χρησιμοποιώντας τις εξής τιμές: Συμφωνώ πάρα πολύ 5, Συμφωνώ πολύ 4, Συμφωνώ μέτρια 3, Συμφωνώ λίγο 2, Δε συμφωνώ καθόλου 1.

Παρατήρηση: Η παρατήρηση (στη 2^{η} φάση της έρευνας) κρίθηκε σκόπιμη, γιατί θα επέτρεπε την ερευνήτρια να διεισδύσει στην ομάδα, να παρατηρήσει συστηματικά τη διάδραση των συμμετεχουσών στην έρευνα δράσης και να καταγράψει με υψηλότερη ευκρίνεια τις συζητήσεις και τους προβληματισμούς της Π.Ο. Συγκεκριμένα, η παρατήρηση συνέβαλε στην καταγραφή της σχέσης που αναπτύχθηκε ανάμεσα στη μέντορα και στις φοιτήτριες, καθώς και στην εξέλιξή της, στην πορεία των συναντήσεων. Η καταγραφή έγινε πάνω σε μια λίστα αξόνων που είχαν καθοριστεί, από την αρχή, ως άξονες παρατήρησης.

Στοχαστικό ημερολόγιο: Παράλληλα με τις συναντήσεις που πραγματοποιήθηκαν κατά τη περίοδο της Π.Α., οι φοιτήτριες της Π.Ο. κρατούσαν στοχαστικό ημερολόγιο και εκεί κατέγραφαν την πορεία των διδασκαλιών τους, διάφορα περιστατικά που συνέβαιναν στην τάξη, ανησυχίες, σκέψεις, προβληματισμούς, συναισθήματα και αξιολόγηση των χειρισμών τους. Ζητήθηκε από τις φοιτήτριες να χρησιμοποιήσουν το στοχαστικό ημερολόγιο, γιατί όπως έχει ήδη αναφερθεί και στο θεωρητικό μέρος, αποτελεί ένα πολύ εύχρηστο και αποτελεσματικό μέσο που βοηθάει τον εκπαιδευτικό να οδηγηθεί στο στοχασμό (Bain, et al., 1999, 2002˙ Jay & Johnson, 2002). Επίσης, επιλέξαμε τη χρήση του στοχαστικού ημερολογίου στην ερευνά μας, γιατί έτσι θα δινόταν η δυνατότητα να εισαχθούν σε μια διαδικασία στοχασμού και να δούμε στη συνέχεια τους προβληματισμούς, ονομαστικά, όλων των φοιτητριών του δείγματος, ακόμα και αυτών που δεν ήταν πολύ ομιλητικές στις συναντήσεις

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

της Π.Ο. Έτσι με τη χρήση του στοχαστικού ημερολογίου είχαν τη δυνατότητα, να “σταθούν” περισσότερο σε περιστατικά, να δώσουν περισσότερες πληροφορίες, να αναφερθούν στις προσπάθειες χειρισμού των διαφόρων καταστάσεων και τα αποτελέσματα που εισέφεραν, να τα αναλύσουν παραθέτοντας τις σκέψεις τους και τις επιλογές τους. Στοχαστικό ημερολόγιο τήρησαν όλες οι φοιτήτριες της Π.Ο. αρκετά πιστά.

Ημι-δομημένες Συνεντεύξεις: Στην 3^{η} φάση της παρέμβασης χρησιμοποιήθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη στις 2 ομάδες των φοιτητριών, δηλαδή στις φοιτήτριες της Π.Ο. και της ΟΕ. Υπήρχε ένας κεντρικός κορμός πέντε ερωτήσεων. Οι ερωτήσεις αποτέλεσαν τον κεντρικό άξονα μιας συζήτησης που προέκυπτε από τη συνέντευξη. Χρησιμοποιήθηκε αυτή η μέθοδος συνέντευξης, γιατί το ζητούμενο ήταν να εκμαιευθούν από τις φοιτήτριες οι σκέψεις, οι απόψεις και οι αντιλήψεις τους, τόσο για την έρευνα δράσης όσο και γενικότερα για την Π.Α. στην οποία πήραν μέρος(Cohen & Manion, 1994˙ Mason, 1996). Οι ερωτήσεις της συνέντευξης εστίαζαν στην αξιολόγηση του προγράμματος Π.Α., αλλά και στην αυτοαξιολόγηση των φοιτητριών, καθώς και στο σχολιασμό όλων των παραπάνω. Στις φοιτήτριες της Π.Ο. επιπλέον ζητήθηκε να διατυπώσουν προτάσεις για την παρέμβαση αλλά και γενικά για την Π.Α. Για τη διερεύνηση όσων προαναφέρθηκαν, από την ερευνήτρια επιλέχθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη και η διάδραση που προκύπτει από αυτήν την επικοινωνία ως κατάλληλη, προκειμένου να μπορέσει να δοθεί η ευκαιρία στις φοιτήτριες να πούνε ελεύθερα τη γνώμη τους και όπου χρειαζόταν η ερευνήτρια να εμβαθύνει με επιπλέον υποερωτήματα που προέκυπταν εκείνη την ώρα, διατηρώντας, έτσι ένα φιλικό ύφος προκειμένου να μειωθεί το πιθανόν άγχος των φοιτητριών, να αισθανθούν άνεση και ασφάλεια και να προσεγγίσει και να κατανοήσει σε μεγαλύτερο βαθμό και σε βάθος τα τεκμήρια των συνεντεύξεων (Mason, 1996).

Επίσης, δεδομένου ότι από την αρχή η ερευνήτρια είχε ενεργό συμμετοχή σε όλη την ερευνητική διαδικασία οπότε κρίθηκε σκόπιμο να έχει αναστοχαστική συμμετοχή και σε αυτό το μέρος της έρευνας (Mason, 1996), μάλιστα για κάποιους ερευνητές η συνέντευξη αποτελεί μέρος της συνολικής στρατηγικής της συμμετοχικής παρατήρησης, η οποία χρησιμοποιήθηκε στη παρούσα μελέτη (Cohen & Manion, 1994˙ Woods, 1979). Όπως επιβεβαιώθηκε και στην πορεία των συνεντεύξεων οι φοιτήτριες αρχικά αισθανόντουσαν άγχος και ανασφάλεια για τη συνέντευξη. Όταν όμως η ερευνήτρια τους διαβεβαίωσε για την ανωνυμία τους και τους

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

ξεκαθάρισε ότι οι συνεντεύξεις θα χρησιμοποιηθούν μόνο για την εκπόνηση της παρούσας έρευνας, οι φόβοι των φοιτητριών άρθηκαν και θεωρούμε πως οι φοιτήτριες μίλησαν με παρρησία.

4.5 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Στην παρούσα μελέτη μας ενδιέφερε να καταγράψουμε και να κατανοήσουμε την εξέλιξη, προσέγγιση και ενδεχόμενη μεταστροφή των φοιτητριών της Π.Ο. προς το μοντέλο του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού, κατά τη διάρκεια της Π.Α. μέσα από το ερωτηματολόγιο, την παρατήρηση, τα στοχαστικά ημερολόγια και τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις.

Η επεξεργασία και ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων που πρόεκυψαν από τα *ερωτηματολόγια* έγινε με τη χρήση του «Στατιστικού Πακέτου για τις κοινωνικές επιστήμες» SPSS 18.0. Το 1^{ο} ερωτηματολόγιο ήταν διαρθρωμένο σε 8 άξονες και το 2^{ο} ερωτηματολόγιο σε 9 άξονες και διερευνούσαν:

1^{ος}: Τις προσδοκίες των φοιτητριών αναφορικά με την Π.Α.

2^{ος}: Τους φόβους και τις αγωνίες των φοιτητριών που σχετιζόντουσαν με την Π.Α.

3^{ος}: Τις προσδοκίες των φοιτητριών σε σχέση με τη συνεργασία τους με την αποσπασμένη νηπιαγωγό.

4^{ος} Τις προσδοκίες των φοιτητριών, σε σχέση με τη συνεργασία τους με τη νηπιαγωγό της τάξης.

5^{ος}: Τα θετικά σημεία που θεωρούσαν ότι θα είχε η συνεργασία τους με τις συμφοιτήτριές τους.

6^{ος}: Τα αρνητικά σημεία που θεωρούσαν ότι θα είχε η συνεργασία τους με τις συμφοιτήτριές τους.

7^{ος}: Τα σημεία στα οποία η Π.Α. θα συνέβαλε θετικά, και τέλος

8^{ος}: Τις απόψεις των φοιτητριών αναφορικά με το ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί.

9^{ος}: Την τελική αποτίμηση της Π.Α. (υπήρχε μόνο στο 2^{ο} ερωτηματολόγιο)

Η επεξεργασία και ανάλυση των αποτελεσμάτων του 1^{ου} ερωτηματολογίου αποσκοπούσε στην ανάδειξη των αρχικών απόψεων των φοιτητών και φοιτητριών του 6^{ου} εξαμήνου για την Π.Α. και του 2^{ου} ερωτηματολογίου αποσκοπούσε στο να διαφανούν τυχόν

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

μεταστροφές των αρχικών απόψεων των φοιτητριών, καθώς και να προκύψουν συγκρίσιμα δεδομένα ανάμεσα στην Π.Ο. με την Ο.Ε.

Τα υπόλοιπα μεθοδολογικά εργαλεία συλλογής δεδομένων είναι ποιοτικά, 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 (content analysis) και ειδικότερα, αναπαράσταση του υπό έρευνα υλικού με παρουσίαση χαρακτηριστικών αναφορών (Mason, 1996). Η συγκεκριμένη μέθοδος βοηθάει να αναλυθεί το περιεχόμενο κάθε μορφής επικοινωνίας και επίσης βοηθάει στην ποσοτικοποίηση ποιοτικών δεδομένων, που στη συγκεκριμένη περίπτωση προέκυψαν από την παρατήρηση, τα στοχαστικά ημερολόγια και τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις (Mason, 1996). Επίσης, η ανάλυση περιεχομένου, στηρίζεται στη μελέτη μικρού αριθμού περιπτώσεων, αναζητά τα κοινά και διαφορετικά, μεταξύ τους στοιχεία και εξυπηρετεί την εις βάθος διερεύνησή τους (Κυριαζή, 1999).

Για τη συλλογή, επεξεργασία και την ανάλυση των δεδομένων της *παρατήρησης* κατασκευάστηκε από την αρχή ένας πίνακας. Στην οριζόντια πλευρά του στις γραμμές του οποίου είχαν καταγραφεί τα ονόματα των φοιτητριών της Π.Ο. και στις κάθετες στήλες οι γενικοί άξονες, οι οποίοι είχαν προαποφασιστεί και αφορούσαν θέματα: α) παιδαγωγικά, β) διαχείρισης της τάξης, γ) διδακτικής φύσεως, δ) συνεργασίας. Στη συνέχεια, με την καταγραφή, επεξεργασία και ανάλυση των συμβάντων, αναδείχθηκαν οι ακόλουθες υποκατηγορίες σε σχέση με τους κεντρικούς άξονες:

α) Παιδαγωγικά Θέματα

i) Συμμετοχής των παιδιών στις δραστηριότητες

ii) Διασκεδαστικός χαρακτήρας δραστηριοτήτων

iii) Διαχείριση ευαίσθητων θεμάτων (π.χ. θρησκευτικές & εθνικού περιεχομένου γιορτές)

β) Θέματα Διαχείρισης της τάξης

i) Χειρισμός διδακτικού υλικού

ii) Χειρισμός δύσκολων περιπτώσεων παιδιών

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

γ) Θέματα Διδακτικής φύσεως

i) Επιλογή θεμάτων

ii) Στοχοθεσία

iii) Επιλογή υλικών

iv) Διδακτικές επιλογές νηπιαγωγών τάξεων υποδοχής

v) Project

δ) Θέματα Συνεργασίας

i) Νηπιαγωγοί της τάξης

ii) Αποσπασμένες νηπιαγωγοί

iii) Δ.Ε.Π και υπεύθυνη διδάσκουσα για Π.Α

Με τους ίδιους, περίπου, άξονες αναλύθηκαν τα δεδομένα που προέκυψαν από την ανάλυση των *στοχαστικών ημερολογίων*. Υπήρξε διαφοροποίηση σε κάποιες μόνο υποκατηγορίες. Συγκεκριμένα:

α) Παιδαγωγικά Θέματα

i) Συμμετοχή παιδιών

ii) Διασκεδαστικός χαρακτήρας δραστηριοτήτων

iii) Χειρισμός δύσκολων περιπτώσεων παιδιών

iv) Συνεργασία παιδιών

v) Εργασία σε ομάδες

β) Θέματα Διαχείρισης της τάξης

i) Χειρισμός δύσκολων περιπτώσεων παιδιών

ii) Χειρισμός διδακτικού υλικού

iii) Συμβολή της Π.Ο.

γ) Θέματα Διδακτικής φύσεως

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

i) Πορεία δραστηριοτήτων

ii) Μέθοδος Project

δ) Θέματα Συνεργασίας με τις νηπιαγωγούς της τάξης

i) Ποιότητα διδασκαλιών των νηπιαγωγών

ii) Παρεμβατικότητα νηπιαγωγών

Αναφορικά με τις *ημι-δομημένες συνεντεύξεις*, οι βασικοί άξονες ήταν πέντε και περιλάμβαναν υποκατηγορίες. Οι άξονες και οι υποκατηγορίες τους ήταν προκαθορισμένοι από την αρχή στο πλαίσιο των οποίων κινήθηκε και η συνέντευξη των φοιτητριών. Πιο συγκεκριμένα οι άξονες και υποκατηγορίες τους ήταν οι ακόλουθοι:

α) Θέματα συνεργασίας

i) Νηπιαγωγοί τάξεων υποδοχής

ii) Αποσπασμένες νηπιαγωγοί

β) Θέματα Στοχασμού

i) Ανατροφοδότηση

ii) Στοχαστικό Ημερολόγιο

iii) Στοχασμός

γ) Θέματα Αξιολόγησης

i) Σύνδεση Θεωρίας με Πράξη

ii) Αξιολόγηση Π.Α.

iii) Αυτοαξιολόγηση

δ) Ο ρόλος των φοιτητριών ως μελλοντικοί νηπιαγωγοί

ε) Συναντήσεις της Π.Ο.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Η ανάλυση περιεχόμενου των κειμένων που προέκυψαν από τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήσαμε στην έρευνα δράσης (παρατήρηση των συναντήσεων της Π.Ο. και συνεντεύξεις) μας προμήθευσε με επαρκή στοιχεία ώστε να απαντηθούν τα ερωτήματα της παρούσας έρευνας. Επιπλέον, από τα στοχαστικά ημερολόγια αντλούμε απαντήσεις για το ερώτημα αν οι φοιτήτριες της Π.Ο. στοχάστηκαν πάνω στην εκπαιδευτική διαδικασία και αν κατάφεραν να συνδέσουν τη θεωρία με την πράξη.

Με άλλα λόγια με την επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων των παραπάνω ερευνητικών εργαλείων, εντοπίστηκαν οι συνθήκες που ενισχύουν το στοχασμό των φοιτητριών και αναδείχθηκε η σημασία του ρόλου του μέντορα και της ανατροφοδότησης.

Στη συνέχεια ακολουθούν τα αποτελέσματα της έρευνας.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ: Αποτελέσματα της Έρευνας

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

5ο Κεφάλαιο: Αποτελέσματα Έρευνας

Σε αυτό το κεφάλαιο θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της έρευνας. Για την καλύτερη παρουσίαση και κατανόησή τους θα παρουσιαστούν χωριστά σύμφωνα με τις τρεις φάσεις της έρευνας.

5.1 Πρώτη Φάση έρευνας- Αποτελέσματα 1ου Ερωτηματολόγιου

Το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στο σύνολο των συμμετεχουσών θυμίζουμε, επώνυμα το συμπλήρωσαν μόνο οι φοιτήτριες της Π.Ο. προκειμένου να υπάρχει η δυνατότητα ανάλυσης των αποτελεσμάτων της κάθε φοιτήτριας ξεχωριστά, με σκοπό να αναδειχθούν τυχόν διαφορές ανάμεσα στην Π.Ο. και στις φοιτήτριες της ολομέλειας του έτους.

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα του 1ου ερωτηματολογίου, καθώς και οι μέσοι όροι (Μ.Ο.) που προέκυψαν μετά από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων. Στο τέλος της παρουσίασης των αποτελεσμάτων του πρώτου ερωτηματολογίου εμφανίζεται ο Πίνακας 3 που περιλαμβάνει το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στο σύνολο των συμμετεχουσών φοιτητριών καθώς και της Π.Ο. και τους αντίστοιχους Μ.Ο. που προέκυψαν από τις απαντήσεις τους. Οι Μ.Ο. και των 2 ομάδων παρουσιάζονται παράλληλα για να είναι εύκολη η ανάγνωση και η σύγκρισή τους.

Από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων, διαπιστώνουμε ότι τόσο το σύνολο των φοιτητριών όσο και οι φοιτήτριες της Π.Ο. με την είσοδό τους στην Π.Α. είχαν κοινές προσδοκίες, φόβους, ανησυχίες και σχεδόν κοινές απόψεις αναφορικά με θέματα που αφορούσαν την Π.Α. Απάντησαν σχεδόν σε όλες τις ερωτήσεις με την ίδια ένταση. Η μόνη διάσταση απόψεων που προέκυψε ανάμεσα στις 2 ομάδες αφορούσε την ερώτηση 46. Οι φοιτήτριες της Π.Ο. δίνουν ένα αρκετά υψηλό ΜΟ, σε σχέση με τις συμφοιτήτριες αναφορικά με την προσδοκία τους ως εκπαιδευτικοί, να συμβάλουν στην αναβάθμιση της εκπαίδευσης και της κοινωνικής αλλαγής, (Ολομέλεια –Μ.Ο.=2.93, Π.Ο.-Μ.Ο.=4). Η συγκεκριμένη διάσταση, κρίνουμε πως αποτελεί και ένα σημαντικό εύρημα, γιατί δείχνει ότι οι συγκεκριμένες φοιτήτριες που ενεπλάκησαν εθελοντικά στην έρευνα-δράσης είχαν αυξημένες ανησυχίες και προσδοκίες σε σχέση με τις φοιτήτριες της Ολομέλειας του έτους.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Πίνακας 4: Συγκριτικά αποτελέσματα στο 1ο Ερωτηματολόγιο μεταξύ Ολομέλειας & Π.Ο.

1ο ερωτηματολόγιο			
		Ολομέλεια	**Π.Ο.**
1.	Η Π.Α. θα με βοηθήσει να προγραμματίζω μια διδασκαλία	3,16	2,88
2.	Η Π.Α. θα με βοηθήσει να υλοποιώ μια διδασκαλία	3,30	2,88
3.	Η Π.Α. θα με βοηθήσει να κάνω αυτοαξιολόγηση και αξιολόγηση μιας διδασκαλίας	2,75	2.65
4.	Η Π.Α. θα με βοηθήσει να παρέχω κίνητρα στους μαθητές	2,39	2,71
5.	Η Π.Α. θα με βοηθήσει να προσαρμόζω τις μεθόδους διδασκαλίας στο επίπεδο ανάπτυξης των παιδιών	2,97	2,53
6.	Η Π.Α. θα με βοηθήσει να διαχειρίζομαι την τάξη	2,69	3
7.	Η Π.Α. θα με βοηθήσει να πειραματιστώ σε νέες μεθόδους διδασκαλίας	2,13	2,88
8.	Κατά την Π.Α. θα δυσκολευτώ στη συνεργασία μου με την αποσπασμένη νηπιαγωγό	2,9	1,82
9.	Κατά την Π.Α. θα δυσκολευτώ στη συνεργασία μου με την νηπιαγωγό της τάξης	1,93	1,41
10.	Κατά την Π.Α. θα δυσκολευτώ στη συνεργασία μου με τους καθηγητές του Τμήματος	1,80	2
11.	Κατά την Π.Α. θα δυσκολευτώ εξαιτίας της απειρίας μου με τα παιδιά	3,28	4
12.	Κατά την Π.Α. θα δυσκολευτώ εξαιτίας της ανεπάρκειας χρόνου προετοιμασίας	3,61	3,35
13.	Κατά την Π.Α. θα δυσκολευτώ εξαιτίας ελλιπών γνώσεων/ απειρία	2,33	2
14.	Κατά την Π.Α. θα δυσκολευτώ εξαιτίας ελλείψεων σε υλικά και σε χώρους των τάξεων υποδοχής	2,36	2,41
15.	Ο ρόλος της απ. νηπιαγωγού είναι να με συμβουλεύει στο συνολικό σχεδιασμό του προγράμματος	4,69	4,95
16.	Ο ρόλος της απ. νηπιαγωγού είναι να μου παρέχει έτοιμες λύσεις & προτάσεις	1,42	1
17.	Ο ρόλος της απ. νηπιαγωγού είναι να με βοηθήσει σε θέματα διδακτικής	3,90	4
18.	Ο ρόλος της απ. νηπιαγωγού είναι να βοηθάει στη διαχείριση τάξης	2,30	2,82

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

19.	Ο ρόλος της νηπιαγωγού είναι να με συμβουλεύει στο σχεδιασμό του προγράμματος	3,24	3,65
20.	Ο ρόλος της νηπιαγωγού είναι να μου παρέχει έτοιμες λύσεις & προτάσεις	1,21	1
21.	Ο ρόλος της νηπιαγωγού είναι να με βοηθήσει σε θέματα διδακτικής	3,46	3,35
22.	Ο ρόλος της νηπιαγωγού είναι να με βοηθήσει στη διαχείριση της τάξης	3,99	4,29
23.	Η συνεργασία με τη συμφοιτήτρια θα με βοηθήσει γιατί έχουμε κοινές απόψεις & αντιλήψεις για τα παιδιά	2,10	1,41
24.	Η συνεργασία με τη συμφοιτήτρια θα με βοηθήσει γιατί έχουμε κοινές απόψεις & αντιλήψεις για τη διδασκαλία	1,97	1,94
25.	Η συνεργασία με τη συμφοιτήτρια θα με βοηθήσει γιατί έχουμε ούτως ή άλλως φιλική σχέση	2,55	2,53
26.	Η συνεργασία με τη συμφοιτήτρια θα με βοηθήσει γιατί θα μοιραστούμε τις ίδιες αγωνίες & άγχη	2,49	1,94
27.	Η συνεργασία με τη συμφοιτήτρια θα με βοηθήσει γιατί θα μοιραστούμε το φόρτο εργασίας/ανταλλαγή ιδεών πάνω στο σχεδιασμό	3,42	3,88
28.	Η συνεργασία με τη συμφοιτήτρια θα με βοηθήσει γιατί έχουμε κοινή «κοσμοθεωρία»	2,37	2
29.	Η συνεργασία με τη συμφοιτήτρια θα με βοηθήσει γιατί από τη συνεργασία προκύπτουν ούτως ή άλλως θετικά αποτελέσματα	2,60	2,65
30.	Η συνεργασία με τη συμφοιτήτρια θα είναι δύσκολη γιατί θα ενδιαφέρεται περισσότερο για τη διεξαγωγή του «δικού του/της» προγράμματος	1,13	1,12
31.	Η συνεργασία με τη συμφοιτήτρια θα είναι δύσκολη γιατί έχουμε διαφορετικές απόψεις & αντιλήψεις για τη διδασκαλία	1,21	1,06
32.	Η συνεργασία με τη συμφοιτήτρια θα είναι δύσκολη γιατί έχουμε διαφορετικές απόψεις & αντιλήψεις για τα παιδιά	1,15	1,06
33.	Η συνεργασία με τη συμφοιτήτρια θα είναι δύσκολη γιατί έχουμε διαφορετική «κοσμοθεωρία»	1,15	1
34.	Η συνεργασία είναι δύσκολη υπόθεση	1,34	1,18
35.	Γενικά, δε μου αρέσει να εκτίθεμαι στις συμφοιτήτριές μου	1,15	1
36.	Η συμβολή της Π.Α. θα είναι πολύ σημαντική στην απόκτηση	2,04	2,29

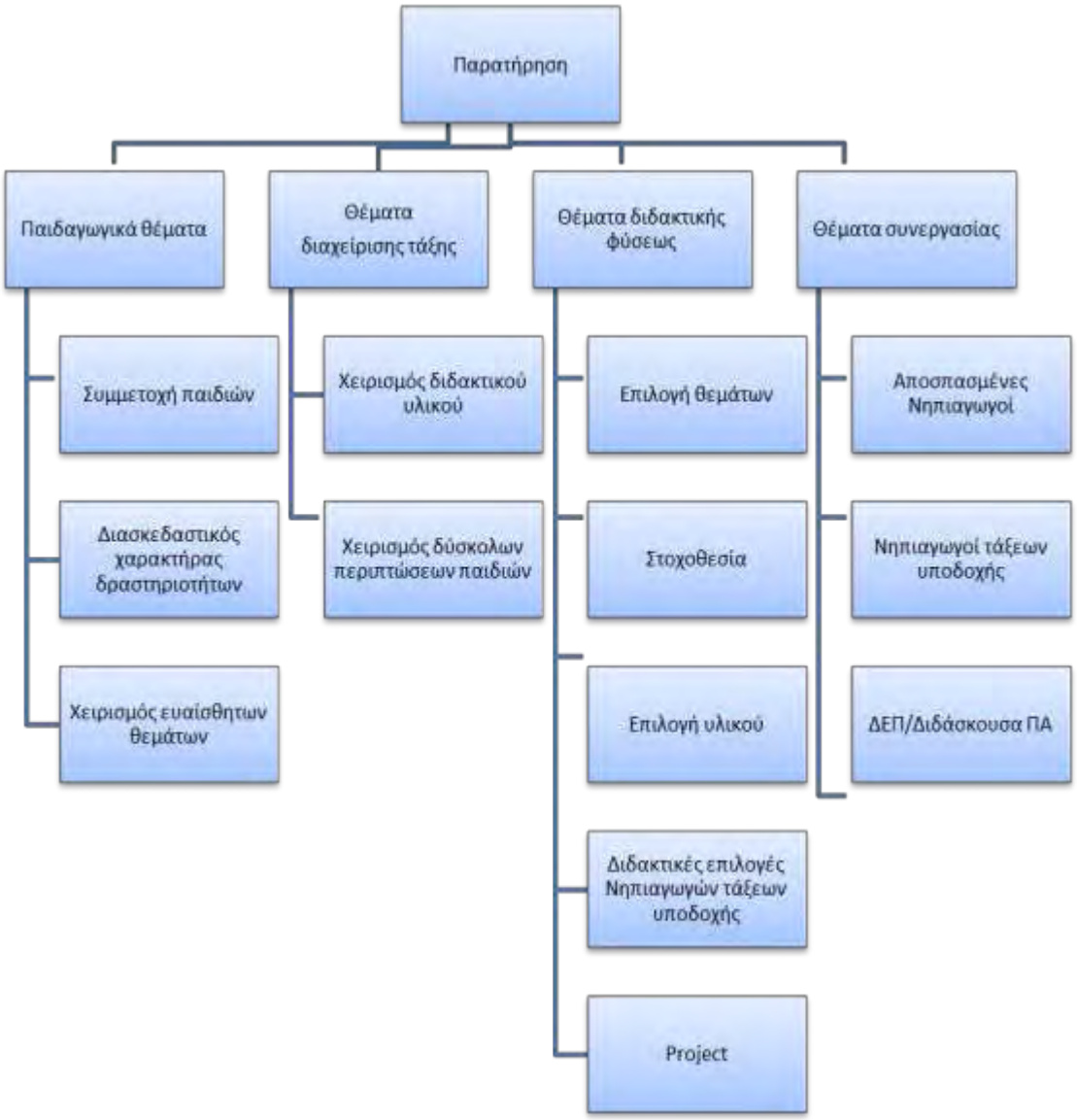
Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

	παιδαγωγικών γνώσεων		
37.	Η συμβολή της Π.Α. θα είναι πολύ σημαντική στην κατάκτηση διδακτικών δεξιοτήτων	3	3
38.	Η συμβολή της Π.Α. θα είναι πολύ σημαντική στο να έρθω σε επαφή με το επάγγελμα	3,54	3,12
39.	Η συμβολή της Π.Α. θα είναι πολύ σημαντική στο να έρθω σε επαφή με τα παιδιά	2,82	3
40.	Η συμβολή της Π.Α. θα είναι πολύ σημαντική στο να μάθω να διαχειρίζομαι το προσωπικό μου άγχος	1,28	1,29
41.	Η συμβολή της Π.Α. θα είναι πολύ σημαντική στο να μπορέσω να συνδέσω τη θεωρία με την πράξη	3,55	3,71
42.	Ο ρόλος μου ως νηπιαγωγός είναι να φροντίζω και να φυλάω τα παιδιά	1,90	1,12
43.	Ο ρόλος μου ως νηπιαγωγός είναι να κάνω μάθημα	2,97	2,06
44.	Ο ρόλος μου ως νηπιαγωγός είναι να παίζω με τα παιδιά	2,96	2,35
45.	Ο ρόλος μου ως νηπιαγωγός είναι να εμψυχώνω τα παιδιά	3,76	4,35
46.	Ο ρόλος μου ως νηπιαγωγός είναι να συμβάλλω σε βαθμό που μου αναλογεί στην αναβάθμιση της εκπαίδευσης & κοινωνικής αλλαγής	2,93	4

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

5.2 Δεύτερη Φάση έρευνας- Αποτελέσματα παρατήρησης Π.Ο.

Στην παρούσα ενότητα θα αναφερθούμε στα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις συναντήσεις των φοιτητριών του δείγματος με τη μέντορα, στο πλαίσιο της έρευνας δράσης που πραγματοποιήθηκε. Η παρουσίαση θα γίνει με βάση τους άξονες που είχαμε προκαθορίσει και τις υποκατηγορίες τους που προέκυψαν κατά την υλοποίηση των συναντήσεων. Οι άξονες θυμίζουμε ότι αφορούσαν θέματα: α) παιδαγωγικά, β) διαχείρισης της τάξης γ) διδακτικής φύσεως & δ) συνεργασίας.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

5.2.1 Παιδαγωγικά Θέματα

Σύμφωνα με τον πρώτο άξονα που έχει τεθεί στην έρευνα και αφορούσε τα παιδαγωγικά θέματα, διαπιστώνουμε, όπως ήταν και αναμενόμενο, ότι όλες οι φοιτήτριες κατά την διάρκεια των συναντήσεων, αναφέρθηκαν τουλάχιστον μια φορά σε κάποιο θέμα παιδαγωγικής φύσεως.

Συμμετοχή παιδιών: Ένα από τα θέματα που απασχόλησε ιδιαίτερα τις φοιτήτριες κατά την υλοποίηση της Π.Α. ήταν ο βαθμός της συμμετοχής των παιδιών στις δραστηριότητες που οι ίδιες είχαν οργανώσει. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε, ότι σχεδόν όλες οι φοιτήτριες (15) αναφέρθηκαν σε δραστηριότητες που τα παιδιά είχαν ενεργητική-βιωματική συμμετοχή ή συμμετείχαν ελάχιστα ή ακόμη δε συμμετείχαν καθόλου. Οι φοιτήτριες μίλησαν για δραστηριότητες που ήταν επιτυχημένες ή αποτυχημένες και αυτό το αξιολόγησαν από τη συμμετοχή των παιδιών και το απέδωσαν, είτε στο ότι το θέμα των δραστηριοτήτων ήταν ενδιαφέρον: «Η*ταν πολύ ωραία. Όλα τα παιδιά είχαν πάρει ρόλους και ρωτούσαν*», «*τα παιδιά ενδιαφέρθηκαν πολύ για τις μεταφορές* (δραστηριότητα στη Γλώσσα), *συμμετείχαν όλα και το ευχαριστήθηκαν πάρα πολύ*», είτε στην αδιαφορία των παιδιών για κάποιες δραστηριότητες: «*Σήμερα φάγαμε την πρώτη μας σφαλιάρα. Τα παιδιά είχαν ήδη κάνει ανακύκλωση και δε τους ενδιέφερε*». Σε όλες, πάντως, τις περιπτώσεις, οι φοιτήτριες μπήκαν στη διαδικασία να αξιολογήσουν τις δραστηριότητές τους από τη συμμετοχή των παιδιών ή την απουσία συμμετοχής και να διερευνήσουν τις πιθανές αιτίες.

Διασκεδαστικός χαρακτήρας δραστηριοτήτων: Πέραν όμως της ενεργής ή μη συμμετοχής των παιδιών, οι φοιτήτριες αναφέρθηκαν ιδιαίτερα σε καταστάσεις που αφορούσαν τη διασκέδαση και την ευχαρίστηση που πιθανόν η δραστηριότητα να προκάλεσε στα παιδιά, και αναγνώρισαν ως ένα συστατικό στοιχείο μιας επιτυχημένης δραστηριότητας, τον παιγνιώδη χαρακτήρα της. Οκτώ (8) ήταν οι φοιτήτριες που το θεώρησαν πολύ σημαντικό, γιατί παίζοντας τα παιδιά μάθαιναν και συμμετείχαν με ενδιαφέρον στις διάφορες δραστηριότητες. Συγκεκριμένα οι φοιτήτριες ανέφεραν ότι «*Έφεραν τα παιδιά παιχνίδια από το σπίτι τους σε αυτή τη δραστηριότητα. Ήταν πολύ ωραία*», «*Αφήσαμε τα παιδιά να παίξουν με το υλικό για να το γνωρίσουν και συνεχίσαμε τη δραστηριότητα. Τα παιδιά και συμμετείχαν*

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

μετά στη δραστηριότητα και διασκέδασαν πάρα πολύ» «*Διαβάσαμε το παραμύθι και μετά τα παιδιά διένειμαν τους ρόλους και το παίξανε. Διασκέδασαν πάρα πολύ*».

Χειρισμός ευαίσθητων εθνικών και θρησκευτικών θεμάτων: Ένα από τα θέματα που προβλημάτισε ιδιαίτερα τις φοιτήτριες ήταν ο χειρισμός ευαίσθητων θεμάτων όπως ήταν και τα θέματα θρησκευτικού περιεχομένου. Η Π.Α. των φοιτητριών συνέπιπτε με μια σειρά θρησκευτικών εορτών. Στην πλειονότητα των τάξεων υποδοχής υπήρχαν παιδιά μεταναστών που ήταν αλλόθρησκα. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με τις διάφορες διδακτικές επιλογές των νηπιαγωγών των τάξεων σε αντίστοιχα ζητήματα, προβλημάτισε τις φοιτήτριες αναφορικά με το πώς θα χειριστούν τις θρησκευτικές εορτές και τα διάφορα θρησκευτικά ζητήματα που πιθανόν να προέκυπταν στις τάξεις με αφορμή τις γιορτές, και όχι μόνο. Σύμφωνα με τις σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση, αλλά και το Δ.Ε.Π.Π.Σ., οι φοιτήτριες θεωρούσαν ότι το νηπιαγωγείο είναι υποχρεωμένο να παρέχει ευκαιρίες για τη στήριξη τις πολιτισμικής ταυτότητας όλων των παιδιών. Κάτι τέτοιο όμως δεν είδαν να γίνεται από τις νηπιαγωγούς των τάξεων, όποτε υπήρξε έντονος προβληματισμός στις συναντήσεις για το πώς θα χειριστούν τέτοια θέματα από σημαντικό αριθμό (10) φοιτητριών. Οι φοιτήτριες μετέφεραν στη μέντορα περιστατικά που έκαναν τις ίδιες να αισθανθούν αμήχανα και ζητούσαν αντίστοιχα συμβουλές για το πώς θα χειριστούν αυτά τα λεπτά ζητήματα. Συγκεκριμένα ανέφεραν ότι σχεδόν σε όλες τις τάξεις υποδοχής τηρούσαν μια εθιμική δραστηριότητα της κυράς Σαρακοστής[8] αγνοώντας την ύπαρξη των αλλόθρησκων παιδιών αλλά και την 'ποιότητα' του εθίμου. Επίσης σε μια τάξη νηπιαγωγείου η νηπιαγωγός απευθυνόταν στα παιδιά λέγοντας συνεχώς «*εμείς οι χριστιανοί*» αγνοώντας την ύπαρξη αλλόθρησκων παιδιών. Αλλά και πέρα από την ύπαρξη αλλόθρησκων παιδιών η προσέγγιση των νηπιαγωγών σε διάφορα θέματα δημιουργούσε παρανοήσεις και τα παιδιά θεωρούσαν ότι «*Ο Χριστούλης είναι μάγος»,* και ότι «*Μόνο εμείς οι Χριστιανοί είμαστε καλοί*».

Στο ίδιο πλαίσιο με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω ήταν ο προβληματισμός που δημιουργήθηκε στις φοιτήτριες για θέματα εθνικού περιεχομένου στο πλαίσιο της 25^{ης}

[8] Έθιμο κατά το οποίο υπάρχει μια γυναίκα σχεδιασμένη με 7 πόδια. Κάθε εβδομάδα της κόβουν το ένα πόδι μέχρι να φτάσει η Μεγάλη εβδομάδα.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Μαρτίου. Στις τάξεις, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, υπήρχαν παιδιά διαφορετικών εθνικοτήτων. Για το λόγο αυτό υπήρξε από τις φοιτήτριες έντονος προβληματισμός, όταν διαπίστωναν την αμηχανία των αλλοδαπών παιδιών σε σχόλια αρνητικά των υπόλοιπων, ντόπιων παιδιών για την εθνική τους ταυτότητα ή ακόμα και σε λόγια της νηπιαγωγού «*Έχουμε υπέροχη χώρα και όλοι θέλουν να μας την πάρουνε*». Κάποια φοιτήτρια σχολίαζε: «*Υπήρξε περιστατικό όπου ένα παιδί έλεγε ότι: όσα παιδιά δεν είναι Έλληνες είναι κακά. Δεν ήξερα πώς να το χειριστώ*». Με αφορμή διάφορα περιστατικά σαν αυτό που αναφέρθηκε, αλλά και βάση κάποιων χειρισμών των νηπιαγωγών, αρκετές φοιτήτριες (10) ήρθαν στις συναντήσεις με την αγωνία πώς θα αντιμετωπίσουν αυτά τα ευαίσθητα θέματα. Μάλιστα μια φοιτήτρια σημείωσε: «*Δεν θα αγγίζω θέματα που δε ξέρω πώς να τα χειριστώ όπως το σεξ, τα θρησκευτικά θέματα και τις εθνικές γιορτές. Και εγώ που δε τα έμαθα από τη νηπιαγωγό δεν έπαθα τίποτα. Γενικά δε με ενδιαφέρει και η πολιτική*». Ουσιαστικά φαίνεται ότι μέσα από τα δικά της βιώματα, προαισθανόμενη την ανεπάρκειά της να τα «χειριστεί» και υπό το άγχος των παιδαγωγικών επιλογών, η λύση που προτίμησε ήταν να τα δαιμονοποιήσει και τελικά να τα εξοβελίσει. Σαν γενικό σχόλιο θα μπορούσαμε να πούμε από την περιγραφή των παραπάνω περιστατικών ότι φαίνεται πως οι φοιτήτριες δεν ήταν προετοιμασμένες από το πανεπιστήμιο να αντιμετωπίσουν τέτοια ζητήματα.

5.2.2 Διαχείριση της τάξης

Ο δεύτερος άξονας, που τέθηκε στην έρευνα, αφορούσε θέματα που σχετίζονται με το αρκετά σοβαρό ζήτημα για έναν εκπαιδευτικό, και πολύ περισσότερο για έναν αρχάριο εκπαιδευτικό, που είναι το ζήτημα της διαχείρισης της τάξης. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων των συναντήσεων των φοιτητριών με τη μέντορα έδειξε πως το θέμα αυτό ήταν ένα από τα κυρίαρχα ζητήματα κάθε συνάντησης. Σχεδόν όλες οι φοιτήτριες (15) ανέφεραν ότι είχαν κάποιο προβληματισμό σε θέματα διαχείρισης της τάξης, τουλάχιστον μια φορά κατά τη διάρκεια των συναντήσεων ή αναφέρθηκαν σε κάποιους χειρισμούς τους και στην έκβασή τους. Οι φοιτήτριες συνεχώς αναρωτιόντουσαν πώς έπρεπε να χειριστούν διάφορες καταστάσεις για τις οποίες δεν ήταν προετοιμασμένες. Πήγαιναν στις συναντήσεις με την ελπίδα ότι η μέντορας ή οι άλλες συμφοιτήτριές τους, θα τους έδιναν κάποιες λύσεις για τα

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

προβλήματα που τους προέκυπταν ή για μελλοντικές παραπλήσιες καταστάσεις. Στην συνέχεια θα αναφερθούμε πιο συγκεκριμένα σε ζητήματα που τους απασχόλησαν και σχετίζονται με τη διαχείριση της τάξης.

Χειρισμός διδακτικού υλικού: Από τις πρώτες συναντήσεις αρκετές φοιτήτριες (11) εξέφρασαν το φόβο και την αγωνία τους για το αν θα καταφέρουν να χειριστούν το διδακτικό υλικό. Ο φόβος αυτός προκλήθηκε από την εικασία ότι μπορεί το νέο υλικό να προσέλκυε την προσοχή των παιδιών και να την αποσπούσε από τη δραστηριότητα. Ανέφεραν περιπτώσεις, όπου εισήγαγαν στην τάξη τον ηλεκτρονικό υπολογιστή ή κάποιες κούκλες κουκλοθέατρου ή μακέτες, και γενικά διάφορα αντικείμενα που ήταν πρωτότυπα και ελκυστικά. Στα περιπτώσεις αυτές τα παιδιά ήταν ανήσυχα και απείθαρχα γιατί η προσοχή τους επικεντρωνόταν στο νέο υλικό, γεγονός που δημιουργούσε πρόβλημα στη διαχείριση της τάξης, και κατά συνέπεια στη διεξαγωγή της δραστηριότητας. Οι φοιτήτριες έρχονταν στις συναντήσεις προβληματισμένες από σχετικά περιστατικά, θεωρώντας τον εαυτό τους «ανίκανο» να χειριστεί τέτοιες καταστάσεις. Κάποια φοιτήτρια σχολίασε «*Σήμερα τίποτα δε πήγε καλά. Τα παιδιά έπαιζαν με το υλικό και δε μας έδιναν καμία σημασία*». Κάποια άλλη ανέφερε: «*Θέλανε όλα τα παιδιά να πιάσουν την κούκλα. Παραλίγο να την χαλάσουν. Δεν ήταν και δικιά μας*». Μια άλλη σημείωσε: «*Ο Γιώργος ζητούσε συνέχεια το φτερό. Του είπα ότι αν είναι τόσο επίμονος δε θα του το δώσω. Τελικά του το έδωσα γιατί τον λυπήθηκα. Ξέρω ήταν λάθος*». Όταν η εισαγωγή κάποιου νέου υλικού γινόταν χωρίς προβλήματα το σχολίαζαν πολύ θετικά και με μεγάλη ικανοποίηση: «*Τους πήγα φωτογραφική μηχανή και παίξανε με το φλας. Ήταν ήσυχα και το ευχαριστηθήκαν πάρα πολύ».*

Χειρισμός δύσκολων περιπτώσεων παιδιών: Άλλο θέμα που τις απασχόλησε και ζητούσαν συμβουλές ήταν ο τρόπος χειρισμού περιπτώσεων ανήσυχων, μη υπάκουων παιδιών (9) καθώς και θέματα που προέκυπταν και απειλούσαν την ομαλή λειτουργία όλης της τάξης. Το γεγονός ότι υπήρχαν, πάντα, κάποιες περιπτώσεις παιδιών που δημιουργούσαν πολύ φασαρία μέσα στη τάξη, ήταν απείθαρχα και γενικά καθόλου συνεργάσιμα μαζί τους, τις απασχόλησε πολύ: «Γ*ενικά τα παιδιά αυτής της τάξης συνέχεια μιλάνε, δε ξέρω τι μπορώ να*

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

κάνω». Τέτοια περιστατικά δεν είχαν αντίκτυπο μόνο στην ομαλή λειτουργία της τάξης, αλλά πολλές φορές είχαν ως αποτέλεσμα να ανατρέπεται ο αρχικός προγραμματισμός των φοιτητριών κατά τη διεξαγωγή μιας δραστηριότητας, χωρίς να μπορέσουν να βρουν κάποια εναλλακτική λύση. Προσπαθούσαν οι φοιτήτριες να κάνουν σωστούς χειρισμούς, όχι όμως πάντα με επιτυχία. Μια φοιτήτρια μας είπε «*Χάσαμε εντελώς τον έλεγχο. Τελικά μπήκε μέσα η νηπιαγωγός και δε μας άφησε να συνεχίσουμε τη δραστηριότητα*». Άλλες με παράπονο ανέφεραν: «*Τα παιδιά μας λένε ότι: δεν είσαι η δασκάλα μου και δε σε ακούω*». Ακόμη αναφέρθηκαν σε περιστατικά που δυσκολεύτηκαν με τη διαχείριση της τάξης εξαιτίας εξωγενών παραγόντων που δεν είχαν προβλέψει, όπως ήταν τα παιδιά της διπλανής τάξης: «*Ήρθαν και τα παιδιά από το άλλο τμήμα με αποτέλεσμα να μη μπορέσω να ελέγξω την κατάσταση*». Χαρακτηριστικό ήταν, ότι κατά τις αρχικές συναντήσεις ζητούσαν συμβουλές από τη μέντορα, σταδιακά όμως, μέσα από τις παραινέσεις και την έμμεση καθοδήγηση της μέντορα, η συζήτηση μετατοπίστηκε σε επίπεδο ομάδας. Έδειχναν να έχουν ανάγκη να ακούσουν παραπλήσιες προβληματικές καταστάσεις και αντίστοιχους χειρισμούς από τις συμφοιτήτριές τους. Μάλιστα, ήδη από την 3^{η} συνάντηση και έπειτα, ξεκίνησαν να προτείνουν μεταξύ τους πιθανές λύσεις για την αντιμετώπιση τέτοιων καταστάσεων. Στο σημείο αυτό θα θέλαμε να επισημάνουμε ότι οι φοιτήτριες, όταν αναφέρονταν στις αποτυχίες τους, τα προβλήματα πρώτα τα αναζητούσαν σε δικές τους λανθασμένες επιλογές και στον τρόπο εκτέλεσης των δραστηριοτήτων και έπειτα σε εξωγενείς παράγοντες.

Υπήρξαν βέβαια και περιπτώσεις φοιτητριών (4) που ανέφεραν θετικά περιστατικά διαχείρισης καταστάσεων που συνέβαλλαν στην επιτυχή έκβαση της δραστηριότητας: «*Αρχικά ήταν πολύ ανήσυχα. Με τη συμφοιτήτριά μου καθίσαμε και τους εξηγήσαμε ότι θα έπρεπε να κάνουμε τη δραστηριότητα και μετά θα βγαίναμε έξω να παίξουμε όλη μαζί στην αυλή. Η δραστηριότητα δεν έγινε ακριβώς όπως την είχαμε σχεδιάσει, μα κάτι κάναμε και αισθανθήκαμε ωραία που μας άκουσαν και κάθισαν όλα ήσυχα μέχρι το διάλειμμα*», «*Τους αφήσαμε πρώτα να παίξουν με την κούκλα και μετά αρχίσαμε το κουκλοθέατρο οπότε και δεν έγινε πανικός να θέλουν όλα να την πιάσουν και διασκεδάσαμε στο κουκλοθέατρο».*

Είναι γεγονός ότι από την 4^{η} συνάντηση και έπειτα οι φοιτήτριες είχαν την ανάγκη να αναφέρουν και τη θετική έκβαση κάποιων χειρισμών τους πιο συχνά, σαν να επιζητούσαν την

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

επιβράβευση και την ενίσχυση όσο εξελίσσεται η Π.Α., ώστε να συνεχίσουν με αυτοπεποίθηση.

Επιπλέον κάποιες φοιτήτριες (7) τις απασχόλησε κατά πόσο και η δική τους συμπεριφορά ήταν η κατάλληλη απέναντι στα παιδιά, καθώς θεώρησαν ότι σε κάποιες περιπτώσεις στάθηκαν πολύ αυστηρές ή, αντίθετα, επιεικείς και το ανέφεραν γιατί «*οι ισορροπίες ήταν πολύ λεπτές*», οπότε αισθανόντουσαν ανασφάλεια αναφορικά με τον τρόπο που χειρίστηκαν τις διάφορες καταστάσεις. Υπήρξαν φοιτήτριες, που προσπαθώντας να φέρουν σε πέρας κάποια δραστηριότητά τους ύψωσαν τον τόνο της φωνής τους «*Σήμερα τους φώναξα πάρα πολύ στην τάξη. Αισθάνθηκα όμως τόσο άσχημα που το βράδυ ανέβασα πυρετό*», «*Κάτι που έκανα και δε μου άρεσε ήταν που δύο παιδιά μιλούσαν και τους φώναξα. Έπειτα όμως τους εξήγησα γιατί τους φώναξα και τους ζήτησα και συγνώμη*». Σε άλλες περιπτώσεις οι φοιτήτριες αισθάνθηκαν ότι ενήργησαν με πολύ επιείκεια: «*…του το έδωσα γιατί τον λυπήθηκα. Ξέρω ήταν λάθος*». Αυτά τα περιστατικά τις προβλημάτισαν και τις δημιούργησαν την ανάγκη να τα συζητήσουν στην ομάδα ώστε να θέσουν τις επιλογές τους υπό συζήτηση και κριτική, ώστε να είναι περισσότερο υποψιασμένες την επόμενη φορά που θα τους προκύψουν παραπλήσια περιστατικά σε μελλοντικές καταστάσεις. Έχει ενδιαφέρον να σημειώσουμε, όπως φαίνεται από τα παραπάνω αποτελέσματα, σε αυτό το σημείο ότι, σε περιπτώσεις, ενεργοποιήθηκε και στοχασμός κατά τη δράση (reflection in action) των φοιτητριών.

5.2.3 Διδακτικά Θέματα

Ο τρίτος άξονας της έρευνας σχετίστηκε με ζητήματα διδακτικής. Όπως ήταν αναμενόμενο αυτός ο τομέας ίσως να κυριάρχησε στις συζητήσεις των φοιτητριών στην ομάδα, γεγονός που ερμηνεύεται από το ότι τα θέματα διδακτικής φύσεως αποτελούσαν το μεγαλύτερο άγχος των φοιτητριών δεδομένου ότι ήξεραν πως κυρίως σε αυτά θα βασιστεί η αξιολόγησή τους. Όλες οι φοιτήτριες που συμμετείχαν στην έρευνα-δράσης έθεσαν, στις συναντήσεις, παραπάνω από μια φορά κάποιο θέμα διδακτικής φύσεως που αφορούσε τις θεματικές τους επιλογές, τα project, αλλά σχολίασαν και κάποιες διδακτικές επιλογές των

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

νηπιαγωγών των τάξεων υποδοχής. Στη συνέχεια θα αναφερθούμε εκτενέστερα σε αυτά τα θέματα.

Επιλογή Θεμάτων: Η ανάλυση των δεδομένων που αφορά θέματα διδακτικής φύσεως, έδειξε ότι υπήρξε έντονος προβληματισμός των φοιτητριών για το ποιος ήταν ο ρόλος τους. Καταγράφηκε άγχος από πλευράς των φοιτητριών σχετικά με το πώς θα μπορέσουν να συνταιριάξουν ένα σύγχρονο πρόγραμμα δραστηριοτήτων με ένα παραδοσιακό σχολείο και συχνά με αντικρουόμενες θέσεις των εμπλεκομένων με την Π.Α., από πλευράς του πανεπιστημίου. Συγκεκριμένα, αρκετές φοιτήτριες (11) ανέφεραν ότι προσπαθούσαν να επιλέξουν σύγχρονα θέματα αλλά οι αποσπασμένες νηπιαγωγοί τις αποθάρρυναν υπό την απειλή μιας πιθανής αποτυχίας, που κατά την άποψη των φοιτητριών θα επέφερε και αρνητική τελική αξιολόγηση, άποψη που φυσικά απείχε πολύ από το κλίμα και την κουλτούρα της ΠΑ. Χαρακτηριστικά, κάποια φοιτήτρια «*παραπονέθηκε*» προς την μέντορα «*όποτε πάμε στην αποσπασμένη κάποια δραστηριότητα πιο "διαφορετική" μας λέει να μην την κάνουμε γιατί δε θα μας βγει. Ούτε η αποσπασμένη νηπιαγωγός ούτε η διδάσκουσα της Π.Α. μας βοηθάνε παραπάνω. Τι να κάνω;*». Επιπλέον, υπήρξαν φορές που οι αποσπασμένες νηπιαγωγοί κατεύθυναν τις φοιτήτριες σε εγχειρίδια με προσχεδιασμένες δραστηριότητες (15), «*Δεν της άρεσε η δραστηριότητά μας για το σώμα και μας έδωσε ένα εγχειρίδιο με προσχεδιασμένες δραστηριότητες και μας είπε να επιλέξουμε από εκεί*».

Στοχοθεσία: Από τις πρώτες συναντήσεις οι φοιτήτριες αναφέρθηκαν στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων και τη στοχοθεσία τους. Οι φοιτήτριες φάνηκαν πολύ προβληματισμένες, γιατί στην πορεία των συναντήσεων αναδύθηκε η διάσταση απόψεων ανάμεσα στους εμπλεκόμενους με την Π.Α. (αποσπασμένες νηπιαγωγούς, υπεύθυνη για Π.Α. Π.Δ. 407/80, Δ.Ε.Π. ειδικών διδακτικών, μέντορα) και τελικά και των ιδίων. Πολλές φοιτήτριες (13) διερωτήθηκαν αν τα θέματα και οι στόχοι που είχαν επιλέξει ήταν σωστοί και σύμφωνα με το αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών. Υπήρξαν περιπτώσεις φοιτητριών που σύμφωνα με την μέντορα είχαν θέσει λάθους στόχους. Συγκεκριμένα μια φοιτήτρια αναφέρει «*Μετά από συνεργασία με τον υπεύθυνο για την Φυσική Αγωγή θέσαμε στόχο τα παιδιά να περπατάνε με*

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

τη μύτη τους». Η μέντορας, την ενθάρρυνε να σκεφτεί αν αυτός ο στόχος είναι υλοποιήσιμος. Ακολούθησε συζήτηση και προβληματισμός. Επίσης κάποιες φοιτήτριες είχαν θέσει στόχους που δεν ανταποκρινόντουσαν στο μαθησιακό επίπεδο των παιδιών και ο προβληματισμός αυτός προέκυψε από το γεγονός ότι κάποιες δραστηριότητες ολοκληρώθηκαν πολύ γρήγορα επειδή θεωρήθηκαν εύκολες από τα παιδιά «*Το θέμα ήταν να γνωρίσουν τα παιδιά τα επαγγέλματα. Έβαλα να κάνουν τα παιδιά αντιστοίχιση αλλά τελείωσε πολύ γρήγορα η δραστηριότητα*». Σε άλλη περίπτωση, είχε υποδειχτεί στις φοιτήτριες να κάνουν μια δραστηριότητα μαθηματικών αξιοποιώντας τις τέσσερις αριθμητικές πράξεις. Δεδομένου ότι τα παιδιά δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν στις ανάγκες της δραστηριότητας, γιατί ήταν δύσκολη για το επίπεδό τους, οι φοιτήτριες σχολίασαν: *«Κάναμε τελικά τη δραστηριότητα με 2 πράξεις, όπως μας είχατε επισημάνει στην προηγούμενη συνάντηση* (η αναφορά στη μέντορα) *γιατί τα παιδιά δε μπορούσαν να τα καταφέρουν με 4 πράξεις*».

Διδακτικό υλικό: Ένα άλλο θέμα που απασχόλησε τις φοιτήτριες και συνδέεται με το προηγούμενο προβληματισμό τους, ήταν η επιλογή κατάλληλων διδακτικών υλικών και μέσων. Όπως φαίνεται από τα πεπραγμένα δήλωσαν ότι, κατά τη διάρκεια των συναντήσεων με τη μέντορα, αρκετές φοιτήτριες (11) απέδωσαν την επιτυχία ή αποτυχία μιας δραστηριότητας στην επιλογή των υλικών και μέσων. Έτσι, υπήρξαν περιπτώσεις που τελικά το επιλεγμένο εκπαιδευτικό υλικό δεν υποβοήθησε την εξέλιξη της δραστηριότητας, άλλες που εξαιτίας του γεγονότος ότι το υλικό ήταν εντελώς άγνωστο, πρωτότυπο και ελκυστικό, μονοπώλησε το ενδιαφέρον των παιδιών με αποτέλεσμα να μην προσέχουν τις φοιτήτριες και τη δραστηριότητα, καθώς επίσης υπήρξαν και περιπτώσεις που το υλικό εκπλήρωσε το λόγο ύπαρξής του, προσέλκυσε το ενδιαφέρον των παιδιών και συνέβαλλε στην ανάπτυξη και ολοκλήρωση της δραστηριότητας. Αυτό το αντιλήφθηκαν από νωρίς οι φοιτήτριες, για αυτό και σε κάθε συνάντηση έκαναν ερωτήσεις προκείμενου να προετοιμαστούν κατάλληλα για μια πιο επιτυχημένη δραστηριότητα αξιοποιώντας το ανάλογο υλικό. Έτσι οι φοιτήτριες συζήτησαν με τις συμφοιτήτριές τους και τη μέντορα τα ακόλουθα θέματα: «*Θα φτιάξουμε μακέτα για τα μαθηματικά. Πώς προτείνετε να την κάνουμε;*» «*Θέλουμε να παίξουμε με τις σκιές. Να πάρουμε πανί ή χαρτί του μέτρου;*», «*Τα παιδιά έχουν κάνει για την ανακύκλωση, έχουν και*

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

κάδο όμως δε το χρησιμοποιούν. Τι υλικά να τους πάμε για να τα ενεργοποιήσουμε να το χρησιμοποιούν; Πώς να τα χειριστούμε αυτά τα υλικά;».

Διδακτικές επιλογές των Νηπιαγωγών των τάξεων υποδοχής. Επίσης μεγάλο μέρος των συζητήσεων των συναντήσεων κινήθηκε γύρω από το σχολιασμό των διάφορων διδακτικών επιλογών που έκαναν οι νηπιαγωγοί των τάξεων υποδοχής. Όλες οι φοιτήτριες του δείγματος, τουλάχιστον για μια φορά, σχολίασαν και αξιολόγησαν κάποια διδακτική επιλογή των νηπιαγωγών. Γενικώς, οι φοιτήτριες έκριναν αρκετά αυστηρά τις νηπιαγωγούς και στάθηκαν με σκωπτική διάθεση απέναντί τους, δεδομένου ότι οι πρακτικές των νηπιαγωγών ήταν σε πλήρη αναντιστοιχία με τα όσα είχαν διδαχθεί στο πανεπιστήμιο. Για αυτό το λόγο προσπαθούσαν να συζητήσουν όλα όσα συνέβαιναν μέσα στις σχολικές τάξεις ώστε να τις γίνει πιο κατανοητός στη συνέχεια ο ρόλος τους. Μάλιστα σε περιπτώσεις, σύμφωνα με τις αναφορές ενός ζευγαριού φοιτητριών, οι νηπιαγωγοί ενθάρρυναν και τις φοιτήτριες να υιοθετήσουν κοινό τρόπο (παραδοσιακής) προσέγγισης τόσο της διδασκαλίας: *«…ήθελε να δώσουμε στα παιδιά έτοιμες φωτοτυπίες. Της είπαμε πως κάτι τέτοιο δε μπορούμε να το κάνουμε και είναι αντίθετο σε όσα μαθαίνουμε στο πανεπιστήμιο. Δεν επέμεινε»,* όσο και της διαχείρισης της τάξης: *«Μας προέτρεψε, άμα κάνουν τα παιδιά φασαρία να τα βάλουμε στη γωνία τιμωρίας. Το ανακοίνωσε και στα ίδια τα παιδιά».*

Project: Ένα άλλο από τα θέματα που κυριάρχησε στις συναντήσεις και κυρίως στις τελευταίες ήταν θέματα διδακτικής που αφορούσαν τα Project. Αρχικά αυτό που τις προβλημάτισε ήταν κατά πόσο το θέμα, που επέλεξαν, προέκυψε βιωματικά από τα παιδιά και ανταποκρινόταν στις επιθυμίες και τα ενδιαφέροντά τους (13). Μάλιστα σε κάποιες περιπτώσεις (6) φάνηκε ότι, ενώ το θέμα διερεύνησης του project είχε προκύψει από τα παιδιά, στη συνέχεια αναγκάστηκαν να τροποποιήσουν το πρόγραμμα εξαιτίας πιέσεων και παραινέσεων που δέχτηκαν από τις αποσπασμένες νηπιαγωγούς, οι οποίες συχνά έκριναν εκ των προτέρων τα θέματα ως ακατάλληλα και τις αποθάρρυναν. Συγκεκριμένα ανέφεραν: «*Έβγαινε πολύ ωραία η Φάλαινα, αλλά η αποσπασμένη θεώρησε ότι δε θα το χειριστούμε*

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

καλά και θα αποτύχουμε, οπότε κάναμε τη μέλισσα.», «*Θέλαμε να κάνουμε τα ζώα και η αποσπασμένη μας είπε πως δεν είναι Project. Τα παιδιά όμως είχανε προτείνει αυτό το θέμα».*

Οι φοιτήτριες (9), επίσης, αναφέρθηκαν στις δυσχέρειες του Project τόσο κατά το σχεδιασμό του όσο και στην εκπόνησή του, δεδομένου ότι ήταν πρωτόγνωρη εμπειρία για τα παιδιά. Τα παιδιά δεν είχαν μάθει να αυτενεργούν και να συνεργάζονται, να ερευνούν και να παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της έρευνάς τους στους συμμαθητές τους και γενικά να έχουν ενεργό ρόλο στο σχολικό πρόγραμμα. Το γεγονός αυτό είχε ως αποτέλεσμα να μη συμμετέχουν ιδιαίτερα στη διαδικασία και οι φοιτήτριες κατά τις συναντήσεις ζητούσαν από τη μέντορα να τους προτείνει, κατά περίπτωση, τρόπους προκειμένου να προκαλέσουν πιο ενεργά τη συμμετοχή των παιδιών. Για παράδειγμα κάποιες φοιτήτριες ανέφεραν: «*Στην προετοιμασία για να ετοιμάσουμε τις ερωτήσεις προς τον ειδικό (*που θα επισκεπτόταν την τάξη του νηπιαγωγείου για να τους μιλήσει για το μέλι*) δε συμμετείχαν ιδιαίτερα τα παιδιά*», «*Έβαλα πολλές φωτογραφίες για να προσελκύσω τα παιδιά αλλά αυτά δεν ενδιαφέρθηκαν. Τι άλλο μπορώ να κάνω;*», «*Τα παιδιά δε λέγανε τι θέλανε να κάνουν. Μετά από πολλά θέματα και ιστογράμματα καταλήξαμε σε αυτό*». Επίσης ανέφεραν ως πρόβλημα τη μικρή συμμετοχή των παιδιών στη δημιουργία του ιστογράμματος σχετικά με τις γνώσεις, ιδέες και απόψεις για το θέμα: «*Τα παιδιά δε λένε τίποτα. Δεν έχω καλό ιστόγραμμα*», «*Το ιστόγραμμα δεν είναι καλό. Τα παιδιά δε λέγανε τι θέλανε να μάθουν αλλά τι ήθελαν να κάνουν*». Άλλο ζήτημα που τις απασχόλησε ήταν η διαχείριση του υλικού: «*Ανέλαβε μια ομάδα να φέρει φωτογραφίες από παλιά αμάξια αλλά δε ξέρουμε τι να τις κάνουμε», «Ζήτησα από τους γονείς να μου φέρουνε γραπτά κείμενα, αλλά δε ξέρω πώς να τα αξιοποιήσω*» αλλά και στην οργάνωση και διαχείριση των ομάδων εργασίας των παιδιών: «*Ενώ είχαμε χωριστεί σε ομάδες το δουλέψαμε σε ολομέλεια επειδή ήθελαν να ακούσουν όλα τα παιδιά. Δε ξέρω τι έπρεπε να κάνω*». Αυτό τους το άγχος ενισχυόταν από το γεγονός ότι τα παιδιά των τάξεων είχαν εμπειρία μόνο σε κατευθυνόμενες συνθήκες και δυσκολεύονταν να αυτενεργήσουν και να πάρουν πρωτοβουλίες «*Στην κατασκευή της πρόσκλησης κάθισαν όλα ήσυχα άλλα δε βγήκε ομαδοσυνεργατικά. … Γενικά δε μου βγήκαν από την αρχή οι ομάδες γεγονός που με ανησύχησε!*». Αυτή η απειρία των νηπίων δημιούργησε γενικώς σε όλες τις ομάδες δυσκολίες στο να εργαστούν σε ομάδες και να συνεργαστούν.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Υπήρξε και η περίπτωση μιας φοιτήτριας που την 6η πλέον εβδομάδα έκανε την αξιολόγηση του Project και την αυτοαξιολόγησή της αναφέροντας τα ακόλουθα: «*Δεν είμαι ευχαριστημένη. Αναρωτιέμαι μήπως δεν έκανα και Project...Βέβαια σήμερα στην παρουσίαση είπαν περισσότερα από ότι προσδοκούσα… Πάντως ούτε η ομαδοσυνεργατική δούλεψε. Σε μια ομάδα είχε ανατεθεί να δουλέψει για τον κηφήνα, μα όλα τα παιδιά θέλανε να ακούσουν. Τελικά το δουλέψαμε σε ολομέλεια. Και όταν είπα στα παιδιά να ζωγραφίσουνε μέλισσες μόνα τους, μου ζήτησαν να τους κάνω περιγράμματα και αυτά να τα βάψουν. Τελικά τους έπεισα να κάνουνε μόνα τους τις μέλισσες και όποιο παιδί με χρειαζόταν θα το βοηθούσα… Πάντως δεν ήταν Project*». Κάνουμε ιδιαίτερη μνεία στη συγκεκριμένη φοιτήτρια, γιατί είναι η ίδια φοιτήτρια που στις αρχικές συναντήσεις εξέφραζε τις πιο παραδοσιακές απόψεις, με καμία εμφανή διάθεση για αυτοαξιολόγηση.

Το ζήτημα της διαχείρισης των ομάδων απασχόλησε κάποιες φοιτήτριες (10) και για έναν επιπλέον λόγο. Οι φοιτήτριες, με βάση το πρόγραμμα της Π.Α. έπρεπε να οργανώσουν και υλοποιήσουν το Project ατομικά και όχι σε ζεύγη, όπως είχαν εξοικειωθεί, προκειμένου να έχουν αποκτήσει και την εμπειρία της ατομικής διδασκαλίας. Το γεγονός ότι θα ήταν για πρώτη φορά μόνες τους στην τάξη, τις έκανε να αισθάνονται «*πελαγωμένες»,* πως *«θα έπρεπε να κολυμπήσουν στα βαθιά*». Μεταξύ άλλων ανέφεραν «*Σήμερα χρειαζόμουν το ταίρι μου όχι σε θέμα διδακτικό αλλά για να μετακινήσουμε κάτι έπιπλα. Η αποσπασμένη ήταν πολύ αρνητική σε κάτι τέτοιο. Τελικά ήρθε.*», «*Θέλω να πάω τα παιδιά επίσκεψη αλλά μόνη μου φοβάμαι να το κάνω*».

Στο σημείο αυτό θα θέλαμε να σημειώσουμε ότι οι φοιτήτριες του δείγματος είχαν παρακολουθήσει σχετικό σεμινάριο που αφορούσε τα Project. Παρόλα αυτά, οι πλειονότητα (14) αντιμετώπιζε την οργάνωση και υλοποίηση ενός Project ως μια πολύ δύσκολη διαδικασία. Αυτή τη δυσχέρειά τους την απέδωσαν και στο γεγονός ότι υπήρξε διάσταση απόψεων μεταξύ των αποσπασμένων νηπιαγωγών, της διδάσκουσας με το Π.Δ. 407/80 και των υπεύθυνων για την Π.Α. μελών Δ.Ε.Π. σχετικά με την επιλογή των θεμάτων που προορίζονταν για Project, την κατασκευή των ιστογραμμάτων, αλλά και γενικά με τον τρόπο προσέγγισής τους.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

5.2.4 Θέματα συνεργασίας

Συνεργασία με τις νηπιαγωγούς των τάξεων υποδοχής: Οι φοιτήτριες, όπως έχει ήδη αναφερθεί, πριν ξεκινήσουν τις διδασκαλίες τους, παρακολουθούσαν για μια εβδομάδα τις διδασκαλίες των νηπιαγωγών των τάξεων υποδοχής. Οπότε από την πρώτη συνάντηση ανέφεραν κάποια γεγονότα που είτε τους άρεσαν, είτε τα χαρακτήρισαν ως λάθος επιλογές των νηπιαγωγών. Στην πορεία, όμως, των συναντήσεων φάνηκε ότι όλα όσα είδαν και άκουσαν την πρώτη εβδομάδα της Π.Α., βασίζονταν σε στερεοτυπικές επιλογές, γεγονός που δημιούργησε προβλήματα συνεργασίας με τις νηπιαγωγούς των τάξεων υποδοχής. Έτσι, συχνά, οι περισσότερες φοιτήτριες (13) κατέκριναν τις νηπιαγωγούς για τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούσαν: «*Η νηπιαγωγός μάς ανάγκασε να δώσουμε έτοιμη φωτοτυπία στα παιδιά και να βάψουνε τον τσολιά με χρώματα που τους υπέδειξε αυτή*». Επίσης για την απαρχαιωμένη θεματολογία που απασχολούσαν τα νήπια: «*Κάνανε μέχρι και σύντομες βιογραφίες των εθνικών ηρώων, μίλησαν και για το κρυφό σχολειό*». Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να δημιουργηθούν σε κάποιες τάξεις προβλήματα και αμηχανία από την πλευρά των φοιτητριών (8), γιατί οι νηπιαγωγοί προσπάθησαν να παρέμβουν στην ανάπτυξη του προγράμματός τους, επιβάλλοντας στερεότυπα θέματα, συμβατά με τις δικές τους πρακτικές: «*Οι νηπιαγωγοί των τάξεων προωθούν τα δικά τους θέματα. Εντάξει ο καθένας θέλει να κάνει τη δουλειά του αλλά και εμείς θέλουμε να κάνουμε τη δουλειά μας*». Οι συναντήσεις όμως ενδυνάμωσαν τις φοιτήτριες και αφού τα προβλήματα συνεργασίας συζητήθηκαν διεξοδικά, όλες οι φοιτήτριες που αντιμετώπιζαν προβλήματα, κατάφεραν να διεκδικήσουν τη θέση και το ρόλο τους χωρίς να προσβάλουν τη δομή της τάξης: *«…η νηπιαγωγός μάς πρότεινε να κάνουμε αντιγραφή. Της εξηγήσαμε πολύ ευγενικά πως κάτι τέτοιο δε μπορούμε να το κάνουμε και σταμάτησε εκεί η κουβέντα».* Επίσης φάνηκε ότι άρχισαν να κατανοούν τις νηπιαγωγούς και να τις βοηθάνε: «*θα συμμετέχουμε και εμείς και θα χορέψουμε με τα παιδιά*». Οι φοιτήτριες προσπάθησαν να γίνουν πιο διαλλακτικές με τις νηπιαγωγούς μετά από παραινέσεις της μέντορα: «*Τελικά με τη νηπιαγωγό δεν είχαμε κανένα πρόβλημα για το Πάσχα. Μας άφησε και κάναμε το πρόγραμμα μας. Μόνο αύριο θα την βοηθήσουμε να βάψουμε τα αυγά*». Το θέμα του ρόλου των φοιτητριών στις τάξεις υποδοχής, της στάσης τους απέναντι στις νηπιαγωγούς αλλά και της αυστηρής και άκαρπης κριτικής που

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

ασκούσαν, συζητήθηκε εκτενώς στην ομάδα. Οι φοιτήτριες ενθαρρύνθηκαν να είναι πιο διαλλακτικές και συνεργάσιμες με τις νηπιαγωγούς, στο πλαίσιο ενός εποικοδομητικού διαλόγου που επιβάλει μια συνεργασία.

Συνεργασία με τις αποσπασμένες νηπιαγωγούς: Ένα από τα πολύ σημαντικά προβλήματα που αποτέλεσαν κεντρικό θέμα των συναντήσεων και αποτελούν και τον πέμπτο άξονα της έρευνάς μας, ήταν το ζήτημα της συνεργασίας των φοιτητριών με τις αποσπασμένες νηπιαγωγούς. Οι φοιτήτριες, στην πλειονότητά τους (13), σε όλη τη διάρκεια των συναντήσεων της ομάδας, εξέφραζαν παράπονα και προβλήματα που σχετίζονταν με την καθοδήγηση που δέχονταν από τις αποσπασμένες νηπιαγωγούς. Υπήρχε ένας γενικός προβληματισμός που τέθηκε από όλες τις φοιτήτριες στη μέντορα για το ρόλο που διαδραματίζουν στην ΠΑ. Αναρωτιόντουσαν αν ο ρόλος των αποσπασμένων νηπιαγωγών περιοριζόταν στο να διορθώνουν τις δραστηριότητές τους ή θα έπρεπε να τις βοηθούν γενικότερα παρέχοντάς τους ιδέες για να προχωρήσουν σε πιο πρωτότυπες δραστηριότητες και γενικά να έχουν πιο στενή επαφή μαζί τους, ώστε να βελτιώνουν τις πρώτες εκπαιδευτικές τους προσπάθειες: «*Ποιος είναι ο ρόλος της αποσπασμένης; Να είναι τι; Να διορθώνει τις δραστηριότητες; Να μας εμπνέει;*». Ακόμη και φοιτήτριες (15) που δεν αντιμετώπιζαν κάποιο συγκεκριμένο πρόβλημα συνεργασίας δήλωναν πως με τις αποσπασμένες νηπιαγωγούς δεν γινόταν ουσιαστική ανατροφοδότηση, καθώς οι συναντήσεις τους περιορίζονταν κυρίως στη διόρθωση των δραστηριοτήτων. Οι αποσπασμένες νηπιαγωγοί ασκούσαν μεγάλη πίεση στις φοιτήτριες ώστε να είναι σωστά γραμμένες οι δραστηριότητες, σε σημείο που οι φοιτήτριες ένιωθαν πως «*όλη η Π.Α. γίνεται για να έχω σωστό φάκελο*». Ακόμη ανέφεραν ότι τους πίεζαν στην τυπολατρική τήρηση του Δ.Ε.Π.Π.Σ. (15), γεγονός που δημιουργούσε πρόβλημα στις φοιτήτριες και δεν τους έδινε τη δυνατότητα να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να αυτενεργήσουν: «*Το μόνο που τους ενδιαφέρει να είναι σωστά γραμμένες οι δραστηριότητες σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τίποτα άλλο*». Τέλος, υπήρξαν αρκετές αναφορές (8) ότι κάποιες αποσπασμένες νηπιαγωγοί τις επέβαλαν την υιοθέτηση θεμάτων: «*Μας διέγραψε τη δραστηριότητα χωρίς να μας εξηγήσει το γιατί και μας έγραψε μια δικιά της*» ή τις κατεύθυναν σε βιβλία του εμπορίου με προσχεδιασμένες δραστηριότητες που λειτουργούν ως “τυφλοσούρτες” (15), γεγονός με το

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

οποίο οι φοιτήτριες δε συμφωνούσαν: «*Μας λέει να παίρνουμε ιδέες από το βιβλίο της ... και αν δει ότι είναι από εκεί σχεδόν δε τις διορθώνει*». Σ΄ αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι μόνο ένα ζευγάρι δεν είχε κανένα πρόβλημα με την αποσπασμένη εκπαιδευτικό που συνεργάστηκε κατά την ΠΑ, δήλωσαν ότι πολλές φορές τις εμψύχωνε, τις στήριζε, τις ανατροφοδοτούσε χωρίς να επιβάλει την άποψή της, τις άφηνε να πειραματιστούν και ύστερα συζητούσε τις επιλογές τους: «*Εμείς με την αποσπασμένη βρισκόμαστε κάθε μεσημέρι, μετά τις διδασκαλίες, χωρίς να προβλέπεται στο πρόγραμμα και συζητάμε όλα αυτά που λέμε τώρα εδώ στην ομάδα*».

Συνεργασία με Δ.Ε.Π. και τη Διδάσκουσα Π.Δ. 407/80: Ένα άλλο επίπεδο συνεργασίας που απασχόλησε τις συναντήσεις κατά τη διεξαγωγή των συναντήσεων ήταν αυτό με κάποιους/ες διδάσκοντες/ουσες, αλλά κυρίως και με την υπεύθυνη για την Π.Α., διδάσκουσα στο τμήμα (Π.Δ. 407/80). Αρχικά όλες οι φοιτήτριες συμφώνησαν στο ότι υπήρχε μεγάλη ασυμφωνία μεταξύ των Δ.Ε.Π., της διδάσκουσας με το Π.Δ. 407/80 και των αποσπασμένων νηπιαγωγών σε θέματα παιδαγωγικά, διδακτικής και ερμηνείας του Δ.Ε.Π.Π.Σ. Το γεγονός αυτό τις δημιουργούσε αφενός αμηχανία, αφετέρου σύγχυση γιατί δεν ήξεραν «*ποιον τελικά θα έπρεπε να ακούσουν*» και «*ποιανού τις οδηγίες να ακολουθήσουν*». Συγκεκριμένες μαρτυρίες φοιτητριών λένε: «*Ενώ η αποσπασμένη μου έλεγε ότι το πρόγραμμά μου ήταν καλά δομημένο, η διδάσκουσα, μου τα έσβησε όλα. Καλύτερα να μην είχα επίβλεψη από κανέναν*». Επίσης προσδοκούσαν από τη διδάσκουσα με το Π.Δ. 407/80 κάποια ουσιαστική ανατροφοδότηση, γεγονός που δεν πραγματοποιήθηκε και με σχετική ενόχληση ανέφεραν «*Το μόνο που την ενδιαφέρει είναι, οι δραστηριότητες να είναι σωστά γραμμένες στο φάκελο. Μου διόρθωσε δραστηριότητες την προηγούμενη βδομάδα, ενώ εγώ τις είχα ήδη πραγματοποιήσει στην τάξη*». Οι φοιτήτριες ανέφεραν ότι υλοποιήθηκαν μόνο 2 συναντήσεις με τη διδάσκουσα και μάλιστα οι συναντήσεις αυτές πραγματοποιήθηκαν στην ολομέλεια του εξαμήνου, με αποτέλεσμα να μη γίνει κάτι ουσιαστικό και για το λόγο αυτό ανέφεραν: «*ήρθαν φοιτήτριες και ρωτούσαν μια εβδομάδα πριν το Project, τι είναι Project. Έτσι εκείνη προτίμησε να ασχοληθεί να λύνει απορίες 10 φοιτητριών ενώ η πλειοψηφία είχε πιο εξειδικευμένες απορίες και να χαθούν 2 ώρες χωρίς να λυθεί καμία απορία*».

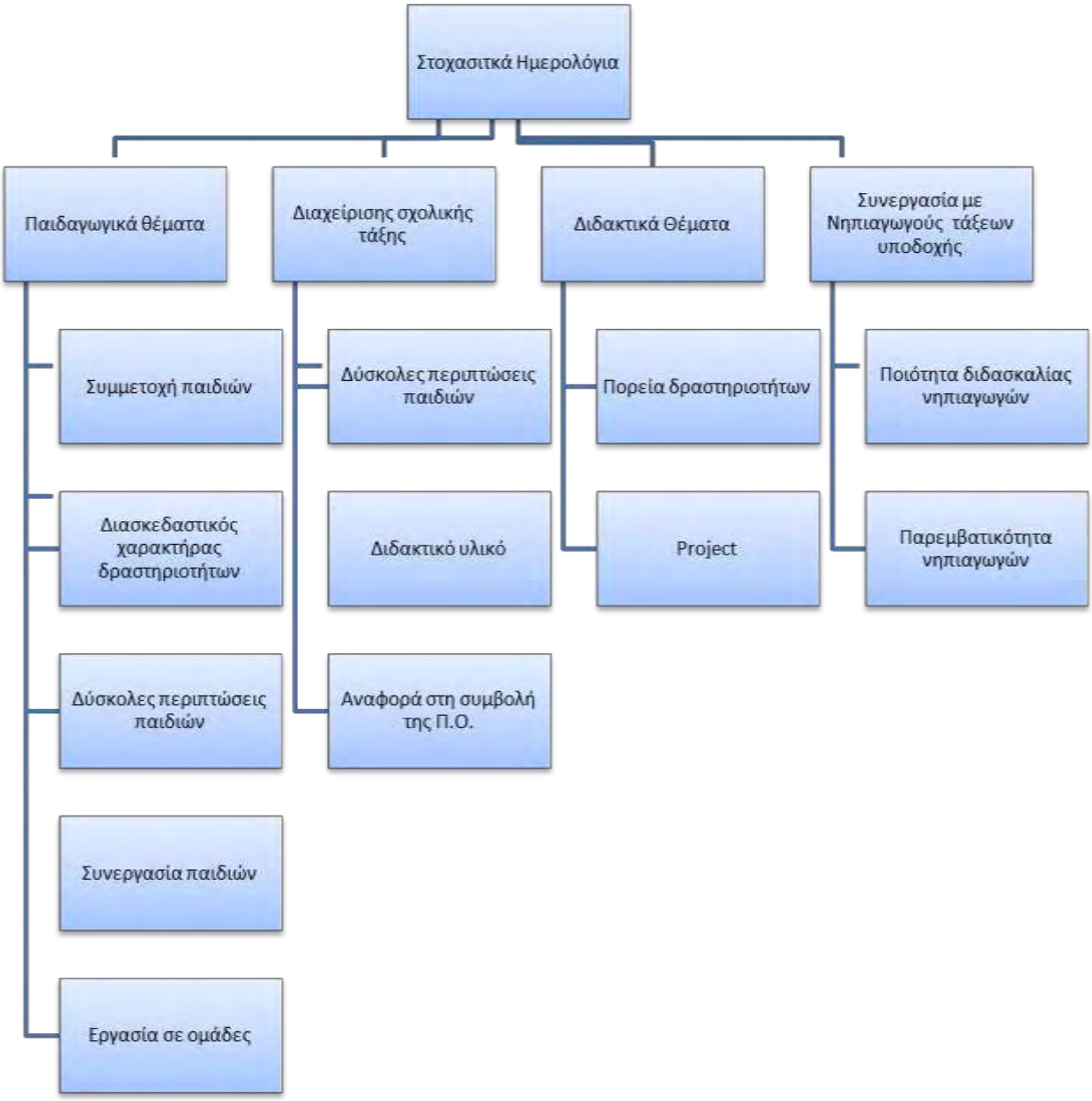
Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Σε όλη την πορεία των συναντήσεων της Π.Ο. διαπιστώθηκε ότι οι φοιτήτριες Π.Ο. μέσα από την επαφή τους με τις συμφοιτήτριές τους και τη μέντορα, και από την ανατροφοδότηση που δέχτηκαν από την Π.Ο., μπήκαν στη διαδικασία να κρίνουν την Π.Α. και τα γεγονότα κριτικά και στοχαστικά και όχι με απόλυτο τρόπο, όπως έκαναν στην αρχή της Π.Α. και των συναντήσεων της Π.Ο.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

5.3 Αποτελέσματα Στοχαστικών Ημερολογίων

Το δεύτερο εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων ήταν τα στοχαστικά ημερολόγια. Συνολικά αναλύθηκαν 17 ημερολόγια, όσες και οι φοιτήτριες που συμμετείχαν στην έρευνα-δράσης. Κάθε φοιτήτρια συμπλήρωσε κατά μέσο όρο 15 ημέρες. Η ανάλυση αυτών των κειμένων θα γίνει βάση των αξόνων που είχαν προαποφασιστεί και των υποκατηγοριών που προέκυψαν.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

5.3.1 Παιδαγωγικά θέματα.

Συμμετοχή παιδιών: Σχετικά με τον πρώτο άξονα που αναφερόταν σε παιδαγωγικά θέματα, φάνηκε ότι όλες τις φοιτήτριες τις απασχόλησαν περίπου ίδια θέματα και σχεδόν με την ίδια συχνότητα. Ένα από τα θέματα που όλες οι φοιτήτριες, σχεδόν σε κάθε καταγραφή αναφέρονταν, σχετιζόταν με τη συμμετοχή και ενεργοποίηση των παιδιών στις δραστηριότητες, καθώς και τη συμμετοχή τους σε αυτές, ταυτίζοντάς την με την επιτυχία ή μη, της συγκεκριμένης δραστηριότητας. Ουσιαστικά αξιολογούσαν την επιτυχία ή την αποτυχία μιας δραστηριότητας από την απήχηση που είχε στην τάξη. Συγκεκριμένα σχόλια φοιτητριών ανέφεραν: «*Ένιωθα πολύ ευχάριστα και περήφανη για τη δραστηριότητα. Δε περίμενα τα παιδιά να ανταποκριθούν με τόσο μεγάλο ενδιαφέρον*», «*Το θετικό ήταν, αν και δε συμμετείχαν όλα τα παιδιά το ίδιο στην σύνθεση της ιστορίας, τουλάχιστον όλα είπαν κάτι*», ενώ αντίθετα: «*Η δραστηριότητα δεν είχε μεγάλη επιτυχία, τα περισσότερα παιδιά δε συμμετείχαν. Δε ξέρω τι φταίει*».

Διασκεδαστικός χαρακτήρας δραστηριοτήτων: Ένα άλλο σημείο στο οποίο επικεντρώθηκαν οι φοιτήτριες στις καταγραφές τους ήταν στο κατά πόσο οι δραστηριότητες προκαλούσαν το ενδιαφέρον των παιδιών και ήταν διασκεδαστικές. Οι 16 φοιτήτριες από τις 17 αναφέρθηκαν στο αν τα παιδιά διασκέδαζαν κατά τη διεξαγωγή της δραστηριότητας, αν έδειχναν ενθουσιασμό ή αν τα παιδιά έδειχναν να βαριούνται. Συνήθως στις καταγραφές τους προσπαθούσαν να προχωρήσουν σε ένα βαθύτερο επίπεδο σκέψης και ανάλυσης για να ερμηνεύουν το βαθμό της αποδοχής ή όχι της δραστηριότητας από τα παιδιά. Μάλιστα αξίζει να σημειωθεί ότι έκαναν σχόλια σχετικά με τη διασκέδαση ή μη, των παιδιών κατά τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων, σχεδόν μετά από όλες τις καταγραφές των διδασκαλιών τους. Συγκεκριμένα οι φοιτήτριες ανέφεραν: «*Στόχος μου ήταν τα παιδιά να διασκεδάσουν όπως μπορούν και αυτό έγινε*», «*Άρεσε πάρα πολύ στα παιδιά και διασκέδασαν ιδιαίτερα*», «*Ήταν μια ευχάριστη δραστηριότητα που ενθουσίασε τα παιδιά και εμάς*». Από την άλλη σημείωσαν: «*Το παραμύθι μάλλον δεν τους άρεσε και πάρα πολύ και από ένα σημείο και μετά άρχισαν να κάνουν φασαρία, μάλλον βαρέθηκαν*».

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Χειρισμός δύσκολων περιπτώσεων παιδιών: Από την αποδελτίωση των ημερολογίων των φοιτητριών φάνηκε έντονα το ενδιαφέρον τους για τις διαφορετικές, και πολλές φορές πιο "δύσκολες" περιπτώσεις παιδιών. Οι φοιτήτριες του δείγματος για πρώτη φορά θα αναλάμβαναν την ευθύνη της τάξης για τόσο μεγάλο χρονικό διάστημα, οπότε για πρώτη φορά θα βρίσκονταν κοντά με τόσα παιδιά μαζί. Έτσι, διαπιστώνουμε ότι οι περισσότερες (15) φοιτήτριες έκαναν έστω και μια αναφορά στα ημερολόγιά τους για κάποιες ιδιαίτερες περιπτώσεις παιδιών. Αυτό που έκαναν συνήθως, ήταν να αφηγούνται διάφορα περιστατικά που τους έκαναν εντύπωση και έπειτα να προσπαθούν να ελέγξουν την ερμηνεία, σύμφωνα με όλα αυτά που ήξεραν από τα θεωρητικά τους μαθήματα, και την αποτελεσματικότητα των παιδαγωγικών και διδακτικών τους επιλογών. Έτσι, κατέγραφαν κάποια περιστατικά που τους είχαν κάνει εντύπωση για διάφορα παιδιά και έπειτα αυτές τις συμπεριφορές τις έκριναν εξελικτικά. Σε μια καταγραφή της κάποια φοιτήτρια γράφει: «*Με δυσκόλεψε πολύ η Μαρία… Μου είπε ότι δεν ήθελε να κάνει τίποτα*». Μετά από 13 μέρες και ενώ η φοιτήτρια είχε ασχοληθεί πολύ με την περίπτωση του συγκεκριμένου παιδιού, σημειώνει: «*Πάλι στην ομάδα μου ήταν η Μαρία που αυτή την φορά ανέλαβε να κάνει ένα σηματάκι…».*

Συνεργασία παιδιών: Ένα άλλο σημείο που απασχόλησε τις φοιτήτριες κατά την τήρηση των ημερολογίων, ήταν το θέμα της συνεργασίας των παιδιών. Έντεκα φοιτήτριες έκαναν αναφορές για το αν τα παιδιά συνεργαζόντουσαν μεταξύ τους στις διάφορες δραστηριότητες, για τα προβλήματα που προέκυπταν λόγω έλλειψης συνεργασίας, για τα θετικά αποτελέσματα που πιθανόν να προέκυπταν από την καλή συνεργασία: «*Της λέω: Μαράκι μου μπορείς να κάνεις δέντρο αφού το κάνεις και στις ζωγραφιές σου. Τότε αρχίζει και κάνει τον κορμό. Στη συνέχεια μου λέει ότι δεν ξέρει τι άλλο να βάλει… τότε η Αλέξια που καθόταν δίπλα της λέει: «Θα σου δείξω εγώ» και παίρνει τα χρώματα και την βοηθάει… και τότε η Μαρία κάνει ακόμα ένα δέντρο από δίπλα*». Υπήρξαν φοιτήτριες που αντιμετώπισαν το θέμα της συνεργασίας των νηπίων ως πολύ σημαντικό και το επισήμαναν καθημερινά στα ημερολόγιά τους.

Εργασία σε ομάδες: Σε συνδυασμό με το θέμα της συνεργασίας των παιδιών, κάποιες φοιτήτριες (9) αναφέρθηκαν και στην εργασία σε ομάδες. Οι φοιτήτριες με την είσοδό τους

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

στις τάξεις υποδοχής προσπάθησαν να εισάγουν τη συνεργασία μέσα στην τάξη, στο πλαίσιο των οργανωμένων δραστηριοτήτων τους. Αυτές οι προσπάθειες των φοιτητριών στην πλειοψηφία τους απέτυχαν, σύμφωνα με τις μαρτυρίες τους, με αποτέλεσμα να επικρατεί στην τάξη φασαρία. Συγκεκριμένα μια φοιτήτρια περιγράφει τα εξής: «*Δεύτερη δραστηριότητα είχαμε τα Μαθηματικά. Στην ουσία μόνο μαθηματικά δε κάναμε, χωρίσαμε τα παιδιά σε 3 ομάδες ανάλογα με τις ικανότητές τους. Αναμείξαμε δηλαδή τα αδύναμα παιδιά με τα ικανά…. Τα παιδιά έπρεπε να συνεργαστούν μεταξύ τους… Αντί γι' αυτό τα παιδιά άρχισαν να διαμαρτύρονται … στην πορεία άκουγες γκρίνιες και παράπονα*». Στη συνέχεια όμως και ενώ βρίσκονται στην εβδομάδα που πραγματοποιούν τα Project, όπου η εργασία σε ομάδες αποτελεί προαπαιτούμενο, αναφέρονται και σε περιπτώσεις που λειτούργησε η εργασία σε ομάδες. «*Δημιουργήθηκαν 4 ομάδες και ζήτησα να μου πουν σε ποια ήθελαν να εργαστούν… με δυσκόλεψε λιγάκι, αλλά στο τέλος λειτούργησε*».

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι φοιτήτριες κατέγραψαν στα ημερολόγιά τους τα, περίπου, ίδια παιδαγωγικά ζητήματα τα οποία τις απασχολούσαν και στις συναντήσεις και τις δυσκολίες που είχαν να τα διαχειριστούν, γεγονός που δείχνει τη βαρύνουσα σημασία που είχαν για αυτές.

5.3.2 Διαχείριση της τάξης.

Χειρισμός δύσκολων περιπτώσεων παιδιών: Από τις πρώτες καταγραφές των φοιτητριών αναδείχθηκε το άγχος τους για την διαχείριση της τάξης. Χαρακτηριστικά μια φοιτήτρια στην καταγραφή του ημερολόγιου για την πρώτη της διδασκαλία περιέγραψε: *«Σίγουρα η αγωνία μου ήταν τεράστια όχι τόσο για τη διεξαγωγή της δραστηριότητας, όσο για τη διαχείριση της τάξης»*. Όλες οι φοιτήτριες αντιμετώπισαν διάφορα και διαφορετικά προβλήματα στη διαχείριση της τάξης. Στην προσπάθειά τους να βρουν τις αιτίες και να διατυπώσουν ερμηνείες αναφορικά με τις αποτυχίες τους, τις απέδιδαν είτε σε εξωγενείς παράγοντες είτε τις χρεωνόντουσαν οι ίδιες. Αρχικά αναφερόντουσαν (15) σε κάποιες ειδικές περιπτώσεις παιδιών που δυσκολεύτηκαν να χειριστούν. Οι περιπτώσεις αυτές ήταν οι ίδιες που συζητήθηκαν στις συναντήσεις της Π.Ο. και αναφέρθηκαν προηγουμένως κατά την ανάλυση των συναντήσεων. Στα ημερολόγια, όμως, οι φοιτήτριες ανέλυαν τα περιστατικά παραπάνω και είχαν τη δυνατότητα να τα εξετάσουν διεξοδικά, παρατηρώντας εξελικτικά τη

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

συμπεριφορά ενός παιδιού, από την αρχή της ΠΑ και στο τέλος να καταλήξουν σε συμπεράσματα: *«Ο Παναγιώτης παρουσιάζει μια συνεχή αντίδραση και δε θέλει να συμμετέχει. Ενώ είχε ζητηθεί από τα παιδιά να ζωγραφίσουν, ο Παναγιώτης κάνει μουτζούρες. Πριν έρθουν τα παιδιά στο νηπιαγωγείο συζητήσαμε με τη νηπιαγωγό και τη συμφοιτήτριά μου για τον Παναγιώτη»,* μετά από κάποιες μέρες η φοιτήτρια περιγράφει: *«Ο Παναγιώτης έβαλε το δεξί του χέρι πάνω στη δεξιά πλευρά της σελίδας, μας κοίταξε και όταν μας είδε να του χαμογελάμε, πήρε το μαρκαδόρο και ξεκίνησε να ζωγραφίζει. Αυτή τη φορά σχεδίασε ένα λιβάδι σε λίγα λεπτά».*

Διδακτικό υλικό: Οι φοιτήτριες θεώρησαν ότι μεγάλο ρόλο στη διαχείριση της τάξης έπαιξε η πρωτοτυπία ή όχι του υλικού που χρησιμοποιούσαν και ο τρόπος παρουσίασής του. Έντεκα (11) φοιτήτριες ανέφεραν ότι τα παιδιά των τάξεων υποδοχής ήταν πολύ ανήσυχα και ανυπάκουα κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής των δραστηριοτήτων, γιατί είχαν κάνει λάθος στην επιλογή των υλικών των δραστηριοτήτων, με αποτέλεσμα τα υλικά να τραβάνε την προσοχή των παιδιών περισσότερο από την ίδια τη δραστηριότητα και να δημιουργείται μια άναρχη κατάσταση στη τάξη. Το παρακάτω σχόλιο φοιτήτριας καταδεικνύει το προηγούμενο: «*είχαν πέσει όλα πάνω από τη μακέτα και δεν μπορούσα να κάνω τίποτα, γιατί τα παιδιά ήταν ανήσυχα και δε μπορούσα να τα χειριστώ*». Στην πορεία της συγγραφής των ημερολογίων, διαπιστώνουμε ότι οι φοιτήτριες αναφέρθηκαν σε επιτυχημένες δραστηριότητες, αποδίδοντας την επιτυχία τους στη σωστή επιλογή του υλικού. Για παράδειγμα: «*Συνήθως τα παιδιά ζωγραφίζουν με ξυλομπογιές, όποτε μόλις είδαν τα καινούρια υλικά τρελάθηκαν από τη χαρά τους. Προσπαθήσαμε όμως να κάνουμε σωστή εισαγωγή των μαρκαδόρων ώστε να μη γίνει χαμός. Όλα πήγαν μια χαρά*».

Αναφορά στη συμβολή της Π.Ο.: Στην προσπάθειά τους οι φοιτήτριες να αντιμετωπίσουν με επιτυχία κάποιες καταστάσεις που τις δυσκόλεψαν, συζητούσαν τόσο με τις συμφοιτήτριές τους όσο και με την Π.Ο. τρόπους που θα τους βοηθούσαν στην καλύτερη διαχείριση αυτών των καταστάσεων. Αυτές τις εμπειρίες τους τις παρέθεσαν και στα ημερολόγια. Αρκετές φοιτήτριες (12) αναφέρθηκαν σε ενέργειες στις οποίες είχαν προβεί

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

προκειμένου να αντιμετωπίσουν, μια δύσκολη κατάσταση μετά από συμβουλές που δέχτηκαν από τις συμφοιτήτριές τους, στο πλαίσιο της Π.Ο. Στο τέλος, αξιολογώντας τα αποτελέσματα της παρέμβασής τους κατέληγαν ευχαριστημένες από τις επιλογές τους: «*Είχαμε συζητήσει στην Π.Ο. την περίπτωση του Σπύρου. Ο Σπύρος, πάλι, δεν ενδιαφέρθηκε να έρθει τελικά να παίξει μαζί με τους άλλους, αλλά για να μην τον αφήσουμε απομονωμένο του ζητήσαμε να πάρει τη δικιά μας θέση και να δίνει οδηγίες… Κάναμε όπως μας είχαν προτρέψει στην Π.Ο.*», *«… και πριν ξεκινήσω να διαβάζω το μύθο, ακούμπησα το κάθε παιδί με το μαγικό φτερό για να τα ηρεμήσω. Χάρηκα πολύ, το κόλπο με το φτερό που μας πρότειναν στην Π.Ο. έπιασε και τους άρεσε τόσο πολύ. Επίσης σκέφτηκα ότι θα μπορούσα να το ξαναχρησιμοποιήσω ή να βρω μια παρόμοια τεχνική», «Είπαμε να βγάλουμε ένα όνομα στο ψαράκι. Στην Π.Ο. μας πρότειναν να κάνουμε ψηφοφορία… Μετά τη ψηφοφορία, όλα τα παιδιά δέχτηκαν με χαρά το όνομα».*

Βλέπουμε από τα παραπάνω ότι η χρήση του στοχαστικού ημερολογίου τα έδωσε τη δυνατότητα να στοχαστούν πάνω στις επιλογές τους (reflection-on-action) με πιο αποστασιοποιημένο τρόπο και σε περιπτώσεις να “δοκιμάσουν” άλλους χειρισμούς για την επιτυχία μιας πιο ομαλής λειτουργίας της τάξης.

5.3.3 Διδακτικά θέματα.

Πορεία δραστηριοτήτων: Με τον καιρό φάνηκε ότι οι φοιτήτριες μπορούσαν να χειριστούν τα διάφορα παιδαγωγικά θέματα καλύτερα και το άγχος να μετατίθεται σε θέματα διδακτικής φύσεως. Όλες οι φοιτήτριες που συμμετείχαν στην Π.Ο. αναφέρθηκαν σε πετυχημένες και προβληματικές δραστηριότητες. Κάποιες φοιτήτριες (10) μπήκαν στη διαδικασία και ερμήνευσαν την πορεία των δραστηριοτήτων τους σύμφωνα με το αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών. Σε κάποιες δραστηριότητες τα παιδιά συμμετείχαν, με ενθουσιασμό ενώ σε άλλες ήταν αδιάφορα εξ αρχής ή έχαναν στην πορεία το ενδιαφέρον τους. Σύμφωνα με μαρτυρίες φοιτητριών αυτό συνέβαινε όταν, κάποιες φορές είχαν υπερεκτιμήσει τις δυνατότητες των νηπίων και τελικά η δραστηριότητα αποδεικνυόταν δυσκολότερη ή είχαν υποτιμήσει τις δυνατότητές τους και η δραστηριότητα ήταν πολύ εύκολη με αποτέλεσμα και στις δυο περιπτώσεις τα παιδιά να χάνουν το ενδιαφέρον τους: «*Δεν πήγε καλά. Τα παιδιά δυσκολεύτηκαν. Ήταν πολλά αυτά που τους έδειξα*» ή «*ήταν εύκολα,*

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

τελείωσαν γρήγορα την εργασία και μετά βαρέθηκαν», «*Όλα τα παιδιά και με μεγάλη επιτυχία μπόρεσαν να αναγνωρίσουν τις λέξεις και να τις διαβάσουν, αυτό που θα έλεγα ως αρνητικό ήταν ότι υπήρχε μια ανησυχία και έτσι δημιουργούνταν φασαρία με το πέρασμα του χρόνου*» «*Ήταν μάλλον εύκολη δραστηριότητα και τα παιδιά βαρέθηκαν*». Υπήρξαν βέβαια και φοιτήτριες που οι δραστηριότητές τους είχαν καλή έκβαση, παρόλο που δε το περίμεναν: «*Ενθουσιάστηκαν, δε περίμενα ότι θα έβγαινε τόσο καλή η ιστορία. Δεν πρέπει να υποτιμώ τα παιδιά. Για παράδειγμα δε περίμενα πως θα καταφέρουν να συνθέσουν ιστορία από τις ζωγραφιές τους. Περίμενα πως θα δημιουργηθεί φασαρία, μα διαψεύστηκα».*

Οι δραστηριότητες που εκτελούσαν οι φοιτήτριες στις τάξεις υποδοχής ήταν ήδη προσχεδιασμένες από τις ίδιες. Κάποιες φορές, όμως, η πορεία των δραστηριοτήτων δεν ήταν αυτή που επιθυμούσαν. Για το λόγο αυτό 13 φοιτήτριες αναφέρθηκαν στην έλλειψη ευελιξίας τους στο να αλλάξουν την κατάσταση εκείνη την ώρα, αλλά κατέγραψαν στο ημερολόγιό τους με ποιο τρόπο θα τη βελτιώσουν μελλοντικά: «*Ενδεχομένως, να έπρεπε να προϋπάρξουν μερικές δραστηριότητες με τα μουσικά όργανα. Όταν ξανακάνω μια τέτοια δραστηριότητα θα το θυμάμαι*». Το γεγονός αυτό το απέδωσαν στην έλλειψη καλής οργάνωσης της δραστηριότητας. Θεώρησαν ότι θα έπρεπε να είχαν προβλέψει μια αρνητική έκβαση της δραστηριότητας και γι’ αυτό θα έπρεπε να είχαν έτοιμες εναλλακτικές λύσεις. Υπήρξαν βέβαια κάποιες περιπτώσεις φοιτητριών που δοκίμασαν να πειραματιστούν εκείνη την ώρα (3): «*Η δραστηριότητα δεν εκτελέστηκε σύμφωνα με το σχεδιασμό μου. Επικρατούσε αναρχία και είχα μια ιδέα της στιγμής… & όλα πήγαν καλύτερα*». Η παραπάνω, όμως, εμπειρία τη βοήθησε στη συνέχεια να είναι υποψιασμένη και να μπορέσει τελικά να αντιμετωπίσει με επιτυχία παραπλήσιες καταστάσεις «*τους άφησα να παίξουν πρώτα με τα μουσικά όργανα ώστε να μην γίνει το ίδιο που έγινε με τις γαντόκουκλες*».

Στο τέλος των δραστηριοτήτων παρέθεταν κάποιες φοιτήτριες (10) και κάποιες προτάσεις για μελλοντικές χρήσεις: «*Αυτό που θα άλλαζα αν ξαναέκανα τη δραστηριότητα θα ήταν να έχω περισσότερες εικόνες και λέξεις, ώστε τη δεύτερη φορά να τους είναι λίγο πιο δύσκολο και να μην βαριούνται*», «*ως προς την πρώτη δραστηριότητα θα μπορούσαμε να χωρίσουμε τα παιδιά σε ομάδες, να καθίσουν στα τραπεζάκια εργασίας και να επεξεργαστούν ένα μέρος των υλικών, να συζητήσουν μεταξύ τους και ίσως να προβληματιστούν*».

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Project: Ένα από τα θέματα που απασχόλησε ιδιαίτερα τις φοιτήτριες της ΠΟ στην καταγραφή των στοχαστικών ημερολογίων ήταν το Project. Οι φοιτήτριες ασχολήθηκαν με το Project επί δυο συνεχόμενες εβδομάδες στο πλαίσιο της Π.Α. και γενικώς ήταν μια εκπαιδευτική δράση με την οποία δεν ήταν ιδιαίτερα εξοικειωμένες ούτε οι φοιτήτριες ούτε τα παιδιά, καθώς και οι νηπιαγωγοί των τάξεων που φιλοξενούσαν την Π.Α. Στα στοχαστικά ημερολόγια υπήρξαν μαρτυρίες για τη μέθοδο Project από 9 φοιτήτριες στο σύνολο των 17 φοιτητριών της ΠΟ. Οι υπόλοιπες φοιτήτριες δε έκαναν καμία σχετική αναφορά. Ίσως αυτό να ερμηνεύεται, ότι δηλαδή στις δυο εβδομάδες που διαρκούσε η υλοποίηση των Project έχουμε τις λιγότερες καταγραφές στα στοχαστικά ημερολόγια, από το γεγονός ότι αυτή η εκπαιδευτική δράση απορροφούσε τον περισσότερο από τον ελεύθερο χρόνο τους και δεν προλάβαιναν να τηρήσουν τα στοχαστικά ημερολόγια. Όλες οι φοιτήτριες που αναφέρθηκαν στο Project, αρχικά περιέγραψαν την οργάνωση και την εκτέλεσή του. Ανέφεραν πόσο εύκολα ή δύσκολα τους προέκυψε το θέμα, την πορεία για τη δημιουργία των ιστογραμμάτων με τα παιδιά, και οτιδήποτε άλλο αφορούσε την οργάνωση και υλοποίηση του Project. Επίσης, κατέγραφαν τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν με τη διαχείριση της τάξης. Υπήρξαν αρκετές αναφορές στα σημεία που τις δυσκόλεψαν τόσο κατά την οργάνωση όσο και κατά την υλοποίηση του Project. Επίσης, το γεγονός ότι έμειναν για πρώτη φόρα μόνες στην τάξη, χωρίς καν την παρουσία της συμφοιτήτριάς τους ήταν ένα ακόμη δύσκολο σημείο: *«Ξεκίνησα λοιπόν με τα ιστογράμματα και ήμουν μόνη μου χωρίς τη συμφοιτήτριά μου. Δυσκολεύτηκα αρκετά με τα παιδιά».*

Κάποιες φοιτήτριες αναφέρθηκαν στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν στη δημιουργία των ομάδων, κατά την οργάνωση του Project αλλά και γενικά εστίασαν στην πορεία της δημιουργίας των ομάδων εργασίας: *«όλα τα παιδιά διάλεγαν τις ομάδες τους σύμφωνα με τους φίλους τους και όχι σύμφωνα με τις απορίες τους και τα ενδιαφέροντά τους… τότε ένα παιδί πρότεινε να ρίξουμε κλήρο. Έτσι και έγινε. Προβληματίστηκα πολύ για το αν ο κλήρος ήταν και ο σωστός τρόπος αλλά ήταν και ο μοναδικός. Το θετικό ήταν ότι τα παιδιά δέχτηκαν το αποτέλεσμα της κλήρωσης»*. Μάλιστα υπάρχουν και τέσσερις αναφορές που εκτιμούν ότι τελικά άρχισαν τα παιδιά να δουλεύουν σε ομάδες: *«Δημιουργήθηκαν τέσσερις ομάδες και ζήτησα να μου πουν σε ποια ήθελαν να πάνε. Βέβαια τα καθοδήγησα και εγώ. Τελικά αυτό που*

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

με δυσκόλεψε περισσότερο ήταν ο διαχωρισμός των ομάδων, στο τέλος όμως λειτούργησε». Κάποιες φοιτήτριες (5) φάνηκε ότι είχαν συνέχεια στο μυαλό τους το θέμα της οργάνωσης και λειτουργίας των ομάδων και της συνεργασίας μεταξύ των μελών, ώστε όταν αυτό επιτεύχθηκε, ένιωθαν απόλυτη ικανοποίηση για το επίτευγμά τους: «*Μου έκανε εντύπωση που όλα τα παιδιά συνεργαζόταν μεταξύ τους, δούλευαν αρμονικά στις ομάδες, δείχνοντας μεγάλο ενδιαφέρον γι' αυτό που κατασκεύαζαν*», *«ήμουν ικανοποιημένη γιατί τα περισσότερα παιδιά (εκτός από ένα) συνεργάστηκαν και δούλεψαν αποτελεσματικά στις ομάδες».*

Έτσι βλέπουμε τις φοιτήτριες στις πρώτες καταγραφές να περιγράφουν τα συμβάντα και να αξιολογούν την πορεία των δραστηριοτήτων περισσότερο διαισθητικά: *«Πήγε καλά, τα παιδιά χάρηκαν πολύ, και εγώ χάρηκα».* Αργότερα αρχίζουν και εξετάζουν κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι στόχοι τους: «*Ο στόχος της δραστηριότητας δεν επιτεύχθηκε*». Σταδιακά πέρασαν από την απλή περιγραφή των περιστατικών σε ερμηνείες, ώστε να φτάσουν στο σημείο να διατυπώσουν και προτάσεις. Από την ανάλυση των παραπάνω διαπιστώνουμε πως οι περισσότερες φοιτήτριες του δείγματος αισθάνθηκαν την ανάγκη, τελικά, να στοχαστούν πάνω στη διδασκαλία τους (reflection-on-action) μέσα από την τήρηση ημερολογίων, των οποίων άλλωστε είναι και ο βασικός τους σκοπός.

5.3.4 Θέματα συνεργασίας με τη νηπιαγωγό της τάξης.

Αρκετές φοιτήτριες (10) στις καταγραφές τους στα ημερολόγια, αφιέρωσαν σημαντικό μέρος των σχολίων τους σε θέματα συνεργασίας με τη νηπιαγωγό της τάξης. Από τις 10 φοιτήτριες που σχολίασαν θέματα συνεργασίας, οι 6 περιέγραψαν με θετικά σχόλια τη συνεργασία τους με τη νηπιαγωγό της τάξης υποδοχής: *«αυτό με έκανε να αισθανθώ μεγάλη ασφάλεια και ανακούφιση καθώς η εξασφάλιση της καλής συνεργασίας με τη νηπιαγωγό της τάξης αποτελούσε για μένα κάτι σημαντικό».* Οι υπόλοιπες φοιτήτριες είχαν κάποια προβλήματα συνεργασίας. Για παράδειγμα: *«ο Σ. μου ζήτησε να τον βοηθήσω σε μια εργασία που του έβαλε η νηπιαγωγός γιατί είχε απορίες. Προσπάθησα να του εξηγήσω από την αρχή τι πρέπει να κάνει, αλλά με το που με είδε η νηπιαγωγός μου είπε να μην το ξανακάνω γιατί αυτή θα εξηγεί στα παιδιά ό,τι θέλουν… Απλά αναρωτήθηκα μετά, ποιος άραγε είναι ο ρόλος μας εκεί;».*

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Ποιότητας της διδασκαλίας των νηπιαγωγών: Ένα από τα θέματα στο οποίο στάθηκαν σχεδόν όλες οι φοιτήτριες στα ημερολόγιά τους ήταν η αξιολόγηση της ποιότητας της διδασκαλίας των νηπιαγωγών, άσχετα με την ποιότητα της σχέσης που είχε αναπτυχθεί ανάμεσά τους. Όλες, από αυτές που αναφέρθηκαν στις νηπιαγωγούς των τάξεων, σημείωσαν ότι οι νηπιαγωγοί ακολουθούσαν παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας και ήταν δασκαλοκεντρικές: *«το πρόγραμμα από μέρα σε μέρα δε διαφοροποιείται. Ασχολούνται με την καθημερινή συμπλήρωση του μηνιαίου ημερολογίου, ζωγραφίζουν κατευθυνόμενα ή χρωμοσελίδες και κόβουν στα τραπεζάκια τους, μαζεύονταν στην παρεούλα και το μάθημα γίνεται δασκαλοκεντρικά», «Γενικά η νηπιαγωγός κατευθύνει τα παιδιά, συνεχώς, αν δεν το έκαναν έτσι όπως τους έλεγε, το έσβηναν και το έκανε εκείνη».* Το γεγονός αυτό το διαπίστωσαν οι φοιτήτριες κυρίως την πρώτη εβδομάδα της Π.Α. που ήταν εβδομάδα γνωριμίας με την τάξη, στο πλαίσιο της οποίας παρακολουθούσαν τις διδασκαλίες των νηπιαγωγών στις τάξεις υποδοχής. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκαν στο ότι οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούσαν φυλλάδια με έτοιμες φόρμες και απλά ζητούσαν από τα παιδιά να τις χρωματίσουν, ότι κατέφευγαν πολύ στην αντιγραφή, ότι δεν ασχολούνταν καθόλου με Project, ότι δεν εφάρμοζαν την ομαδοσυνεργατική. Τα παρακάτω σχόλια το αποδεικνύουν: *«Δε μου άρεσε καθόλου η δραστηριότητα, καθώς κατά την ανάγνωση του παραμυθιού τα παιδιά κουράστηκαν και έπειτα η νηπιαγωγός με τη φωτοτυπία τα περιόρισε πάρα πολύ…», «Αυτό που μου προκάλεσε αρνητική εντύπωση είναι ότι η νηπιαγωγός δούλευε με φωτοτυπίες και εκτός αυτού επέβαλε κατά κάποιον τρόπο στα παιδιά τα χρώματα που ήθελε να χρησιμοποιήσουν».*

Παρεμβατικότητα νηπιαγωγών: Επίσης κάποιες φοιτήτριες ανέφεραν πως οι νηπιαγωγοί ήταν παρεμβατικές και επενέβαιναν στη διδασκαλία τους (4) «*Όλη την ημέρα η Ν επεμβαίνει στην τάξη και δεν μας αφήνει περιθώριο να τη χειριστούμε μόνες μας*», «*Η Ν για πρώτη φορά κάθισε στη παρεούλα και καθοδηγούσε τα παιδιά να πούνε πράγματα… Τα παιδιά κάπως μπερδεύτηκαν καθώς άλλα έλεγα εγώ και άλλα εκείνη, πράγμα που με έκανε να αποσυντονιστώ*». Επίσης ανέφεραν ότι δέχτηκαν πιέσεις στην επιλογή των θεμάτων, καθώς και ότι πολύ συχνά δέχτηκαν τις παρεμβάσεις των νηπιαγωγών κατά τη διδασκαλία τους, γεγονός που δημιούργησε την αίσθηση στις φοιτήτριες ότι έχαναν την επιρροή πάνω στα

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

παιδιά με αποτέλεσμα να μην τις προσέχουν. «*Δυστυχώς ήταν μια δύσκολη μέρα, δεν καταφέραμε να κάνουμε καμία δραστηριότητα όπως την είχαμε προετοιμάσει λόγω της συνεχούς παρέμβασης της νηπιαγωγού. …καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας η νηπιαγωγός παρενέβαινε στις δραστηριότητες μας, ενώ ταυτόχρονα δεν μας άφηνε περιθώριο να χειριστούμε την τάξη. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να μην ξέρουν τα παιδιά πού να μετατοπίσουν το βάρος και ποια από τις τρεις να ακούσουν*».

Στο τέλος κάθε ημερολογίου οι φοιτήτριες μετέφεραν και κάποια συναισθήματα που τους είχε προκαλέσει το περιστατικό το όποιο κατέγραφαν. Υπήρξε εκτενής αναφορά στα συναισθήματά τους, από όλες τις φοιτήτριες που τήρησαν ημερολόγια. Η συνήθης πορεία στην τήρηση των ημερολογίων ήταν λίγο πολύ κοινή. Όλες σχεδόν ξεκινούσαν με την περιγραφή κάποιου συμβάντος και κατέληγαν στην περιγραφή των συναισθημάτων τους μετά το πέρας της δραστηριότητας: *«Στεναχωρήθηκα πολύ και σκεφτόμουν ότι κάτι δεν έκανα σωστά», «Θετικά ήταν σήμερα τα συναισθήματά μου. Η αλήθεια είναι ότι είχα λίγους ενδοιασμούς γι' αυτή τη δραστηριότητα γιατί φοβήθηκα ότι θα τους φαινόταν δύσκολη. Με διέψευσαν όμως και ένιωσα ανακούφιση».*

Γενικά φάνηκε στα στοχαστικά ημερολόγια ότι οι φοιτήτριες εστίασαν κυρίως στην περιγραφή κάποιων συμβάντων και στην αξιολόγηση των διαφόρων θεμάτων που προέκυπταν καθημερινά στην τάξη, καθώς και στη διατύπωση προτάσεων για βελτίωση μελλοντικών δράσεων.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

5.4 Τρίτη Φάση έρευνας-Αποτελέσματα Συνεντεύξεων

Ένα μήνα μετά την ολοκλήρωση της Π.Α. των φοιτητριών του 6ου εξαμήνου, και λίγες μέρες πριν το τέλος του εξαμήνου, υλοποιηθήκαν οι συνεντεύξεις των 17 φοιτητριών που πήραν μέρος σε όλα τα στάδια της έρευνας και αποτελούσαν το δείγμα της Π.Ο. καθώς και οι συνεντεύξεις των 17 φοιτητριών του συνόλου του πληθυσμού που συγκρότησε την Ο.Ε.

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων και των 2 ομάδων συγκριτικά με βάση τους ακόλουθους άξονες.

5.4.1 Θέματα συνεργασίας

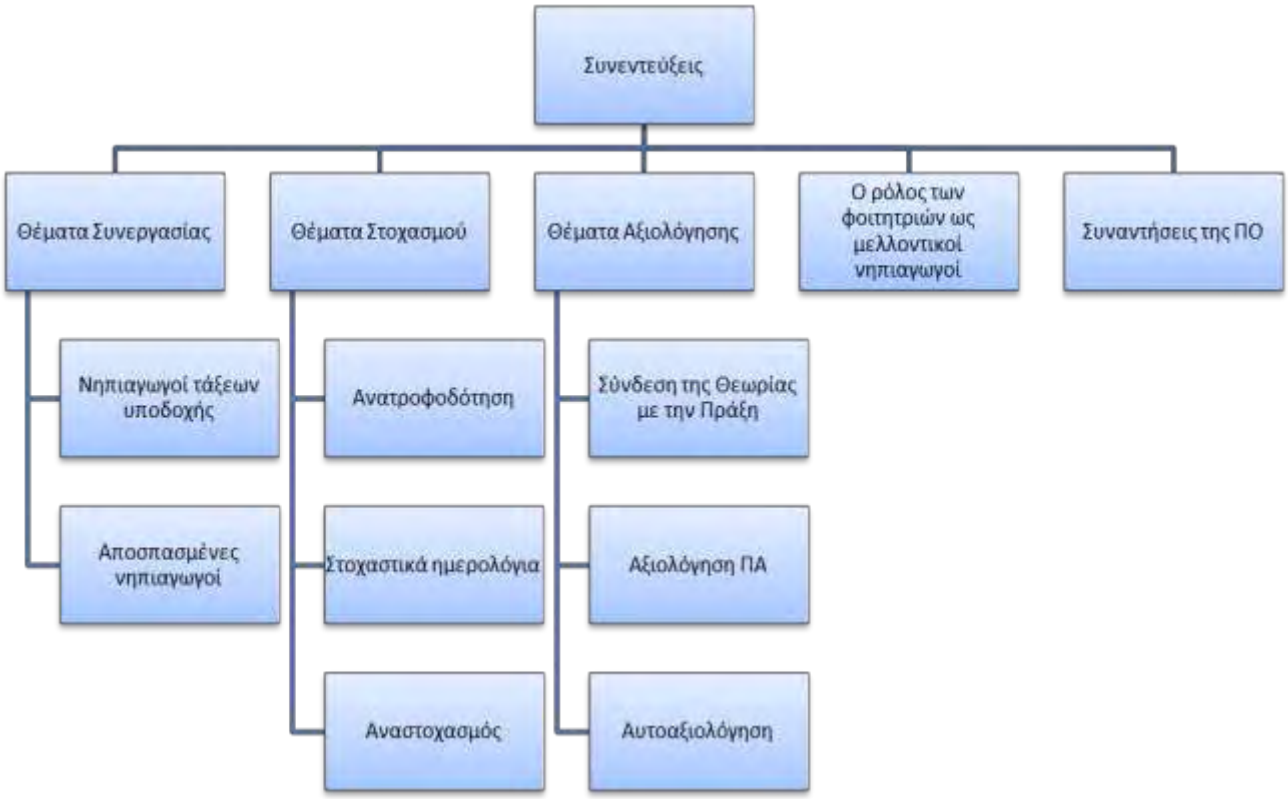
Ο πρώτος άξονας που αναλύθηκε κατά την συζήτηση των συνεντεύξεων αφορούσε θέματα συνεργασίας τα οποία τα χωρίσαμε σε δυο υποενότητες, τη συνεργασία με τις νηπιαγωγούς των τάξεων υποδοχής και τη συνεργασία με την αποσπασμένη νηπιαγωγό. Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε τις απαντήσεις των φοιτητριών της Π.Ο. και Ο.Ε. με βάση τους άξονες ανάλυσης.

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, κατά κύριο λόγο, στην παραδοσιακή θεματολογία που ακολουθούσαν οι νηπιαγωγοί, καθώς επίσης στο περιεχόμενο και την προσέγγιση που επέλεγαν 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 ξεμάτιασμα».* Έναν ακόμα λόγο 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*

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

επεμβαίνει στην τάξη και δεν μας αφήνει περιθώριο να τη χειριστούμε μόνες μας», «Η Ν για πρώτη φορά κάθισε στη παρεούλα και καθοδηγούσε τα παιδιά… Τα παιδιά κάπως μπερδεύτηκαν καθώς άλλα έλεγα εγώ και άλλα εκείνη…», «Η νηπιαγωγός μας 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 δια



χειριστούν τις πιέσεις των νηπιαγωγών: *«…η νηπιαγωγός μας πρότεινε να κάνουμε αντιγραφή. Της εξηγήσαμε πολύ ευγενικά πως κάτι τέτοιο δε μπορούμε να το κάνουμε και σταμάτησε εκεί η κουβέντα»*. Επίσης είναι χαρακτηριστικό ότι υπήρξε αλληλεπίδραση μεταξύ τους και

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

αλληλοβοήθεια: «*Θα συμμετέχουμε και εμείς και θα χορέψουμε με τα παιδιά*», «*Είπαμε αύριο στην νηπιαγωγό πως θα τη βοηθήσουμε να βάψει τα αυγά*».

Σχετικά με αυτό το θέμα **οι φοιτήτριες της Ο.Ε.** φάνηκαν απόλυτα ικανοποιημένες και οι περισσότερες (15) αξιολόγησαν θετικά τη συνεργασία τους με τις νηπιαγωγούς των τάξεων υποδοχής: *«Δεν είχαμε κανένα πρόβλημα, ούτε αυτή μαζί μας», «Ήταν πάρα πολύ καλή, ειδικά σε σχέση με όλα αυτά που άκουγα με άλλες», «Αρκετά καλή θα έλεγα. Υπήρχε συνεργασία. Μας βοηθούσε όποτε την χρειαζόμασταν», «Επίσης καλή συνεργασία. Συστεγαζόταν σε ένα νηπιαγωγείο δύο τάξεις που και μεταξύ τους οι νηπιαγωγοί είχαν καλή σχέση και αυτό ήταν πολύ σημαντικό. Συνεργαστήκαμε καλά»***.** Πιο συγκεκριμένα οι φοιτήτριες σχολίασαν ως πολύ θετικό το γεγονός ότι οι νηπιαγωγοί δεν παρενέβαιναν στη διδασκαλία τους και γενικά σε όλη τη διάρκεια της ημέρας στη συναναστροφή τους με τα παιδιά 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 άφηνε να κάνουμε ό,τι θέλουμε.», «Ήταν πολύ συνεργάσιμες, μας βοηθούσαν στις δραστηριότητες, μας έδιναν βιβλία με δραστηριότητες».* Μια φοιτήτρια, μάλιστα, ερμήνευσε την τήρηση της συγκεκριμένης στάσης από τις νηπιαγωγούς ως αναμενόμενη επισημαίνοντας τα παρακάτω: *«Μπήκαμε και κάναμε την δουλειά της. Αυτή καθόταν και ξεκουραζόταν»***.** 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.: φωνάξτε λίγο παραπάνω σε αυτό το παιδί, μη σας πάρει τον αέρα».*

Από τις 17 φοιτήτριες υπήρξε μόνο μια που δήλωσε πως η συνεργασία της με τη νηπιαγωγό της τάξης ουσιαστικά ήταν ανύπαρκτη σημειώνοντας τα ακόλουθα: *«Είχαμε 2 νηπιαγωγούς γιατί ήταν ολοήμερο. Μπορώ να πω ότι δεν είχαμε καμία ιδιαίτερη συνεργασία. Τα περισσότερα τα κάναμε μόνες μας. …Ήταν τελείως αδιάφορες με μας. Λέγανε: Αυτή είναι η ώρα σας κάντε εσείς τι είναι να κάνετε και εμείς θα έχουμε την υπόλοιπη.».* Τέλος, μια, μόνο, φοιτήτρια εξέφρασε δυσαρέσκεια για τη συνεργασία της με τη νηπιαγωγό της τάξης υποδοχής: *«Ήταν λίγο έως αρκετά δύσκολη. Εκεί με στήριξε πάρα πολύ η αποσπασμένη…. Κλαίγαμε πολύ συχνά και εγώ και η συμφοιτήτριά μου. Ήταν πολύ δύσκολη η συνεργασία».*

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Διαπιστώνουμε ότι τα ίδια περίπου θέματα οι φοιτήτριες της Π.Ο. τα αξιολογούν πιο κριτικά σε σχέση με την οπτική των φοιτητριών της Ο.Ε. που αντιμετώπιζαν με πιο απλοϊκό και επιφανειακό τρόπο δηλώνοντας γενικώς ευχαριστημένες. Αυτό σχετίζεται με τη διαφορετική προσέγγιση που είχε η κάθε ομάδα για την Π.Α., καθώς και πώς η κάθε φοιτήτρια είχε αντιληφθεί τον επαγγελματικό της ρόλο ως μελλοντική νηπιαγωγός.

Συνεργασία με την αποσπασμένη νηπιαγωγό: Ένα από τα σημαντικά ζητήματα των συνεντεύξεων με τις **φοιτήτριες της Π.Ο.** κατέλαβε το ζήτημα της συνεργασίας τους με τις αποσπασμένες νηπιαγωγούς και του ρόλου τους.

Οι φοιτήτριες της Π.Ο. (15) 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 περιορίζονταν σε μια απλή διόρθωση οργανωμένων δραστηριοτήτων που σχεδίαζαν οι φοιτήτριες, ή θα έπρεπε να τις βοηθούν πιο δημιουργικά, να τις θέτουν προβληματισμούς, να τις εμψυχώνουν και να τις παρέχουν ανατροφοδότηση: *«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».* Αυτός τους ο προβληματισμός προέκυψε από το γεγονός ότι φάνηκε πως η συνεργασία τους περιοριζόταν σε μια τυπολατρική παρουσίαση της συγγραφής των διάφορων δραστηριοτήτων που θα εφάρμοζαν οι φοιτήτριες που δεν τους έδινε τη δυνατότητα να λειτουργήσουν πιο αυτόβουλα και ευέλικτα, ουσιαστικά: *«Το μόνο που τους ενδιαφέρει να είναι σωστές οι δραστηριότητες σύμφωνα με Δ.Ε.Π.Π.Σ.», «Στις συναντήσεις μας με την αποσπασμένη δε συζητάμε τίποτα άλλο παρά μόνο το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων και να είναι σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ.».*

Τέλος, υπάρχουν αναφορές (8) ότι κάποιες αποσπασμένες νηπιαγωγοί προσπαθούσαν να τις επιβάλλουν συγκεκριμένα θέματα, π.χ. στο πλαίσιο της ενότητας “παιδί και περιβάλλον”, θέματα που κατά κανόνα “διδάσκονται” από όλες τις νηπιαγωγούς της χώρας σε συγκεκριμένες περιόδους του σχολικού έτους, στη λογική ενός εθιμικού πλαισίου όπως: η ελιά, το φθινόπωρο, οι φυλές στις Απόκριες κλπ, υποδεικνύοντάς τους υλικό από τα εγχειρίδια

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

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.», «Παίρνανε τις δραστηριότητές μας …. τις διέγραφαν για να γράψουνε αυτά που θέλανε αυτές.», «Μας έλεγε να παίρνουμε ιδέες από το βιβλίο της κυρίας ... και αν έβλεπε ότι ήταν από εκείνο το βιβλίο σχεδόν δε τις διόρθωνε».*

Από την άλλη πλευρά, οι **<u>φοιτήτριες της Ο.Ε.</u>** ως επί το πλείστον περιέγραψαν στις συνεντεύξεις τους τη συνεργασία (όπως θα φανεί και στη συνέχεια) και τη σχέση τους με την αποσπασμένη νηπιαγωγό από καλή έως άριστη, όπως θα φανεί από τις αναφορές τους στη συνέχεια: *«Ήταν άψογη. Συνεργαστήκαμε πολύ καλά και εγώ και η κοπέλα που κάναμε μαζί την Π.Α.», «Αρκετά καλή συνεργασία. Νομίζω ότι μας βοήθησε…», «Εντάξει… καλή».* Οι φοιτήτριες της Ο.Ε. εστίασαν στα ίδια σημεία με τις φοιτήτριες της Π.Ο., αλλά ερμηνεύοντας διαφορετικά τις παρεμβάσεις των αποσπασμένων νηπιαγωγών στο πρόγραμμά τους και τις παραινέσεις τους για αξιοποίηση έτοιμου και προσχεδιασμένου υλικού από «τυφλοσούρτες» που κυκλοφορούν στο εμπόριο. Αυτές τις παρεμβάσεις τις μετέφραζαν ως βοήθεια: *«Έπρεπε να διορθώσω το Project και αντί να το κάνω μόνη μου και πάω να τη συναντήσω για να μου το διορθώσει, το διόρθωσε μόνη της και μου το έστειλε με e-mail», «Μας βοήθησε πάρα πολύ και για το Project μας έδωσε βιβλία & έτοιμο υλικό». «Μας βοήθησε. Και υλικό μας έδωσε».* Αναφορικά με την περιγραφή της συνεργασίας τους, όλες οι φοιτήτριες δήλωσαν ότι κατά κύριο λόγο συναντιόντουσαν για το σχεδιασμό και διόρθωση των δραστηριοτήτων: *«Συναντιόμασταν για να δούμε τη δομή των δραστηριοτήτων, τους στόχους που έχουμε θέσει, αν πρέπει να τους ελαττώσουμε», «Μια χαρά ήταν η συνεργασία μας. Πολύ συνεργάσιμη. Και στο Project μας βοήθησε παρά πολύ δίνοντάς μας βιβλία. Και θα έλεγα ότι η βοήθεια της ήταν παραπάνω από αυτή που περιμέναμε εμείς και ενδιαφερόταν να μας δώσει υλικό», «Βρισκόμασταν για να βγουν οι δραστηριότητες… το ψειρίζαμε και οι 2 πάρα πολύ»*

Εδώ θα θέλαμε να σημειώσουμε ότι οι φοιτήτριες της Ο.Ε. στη συγκεκριμένη ερώτηση για τις αποσπασμένες νηπιαγωγούς δεν διατύπωσαν ανησυχία σχετικά με ποιος ήταν ο ρόλος των αποσπασμένων νηπιαγωγών και αν επαληθεύτηκαν οι αρχικές προσδοκίες τους από τη συγκεκριμένη συνεργασία. Μόνο 2 φοιτήτριες εξέφρασαν την επιθυμία ότι θα θέλανε βοήθεια πέρα από τη διόρθωση στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων. Συγκεκριμένα η μια λέει:

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

«Γράφαμε τις δραστηριότητες και πηγαίναμε στο μέσο της εβδομάδας να μας τις ελέγξει. Αυτό, δηλαδή, μόνο τις αλλαγές μας έκανε εκτός και αν δε χρειαζόταν. Έλεγχο πιο πολύ. Θα ήταν προτιμότερο να υπάρχει μια βοήθεια», «Βρισκόμασταν για τις δραστηριότητες, λέγαμε τις ιδέες μας, μας βοηθούσε, σε θέματα για το πώς να γράψουμε την εργασία κάποιες φορές που χρειαστήκαμε την βοήθειά της».

Αρχικά θα θέλαμε να επισημάνουμε ότι τα σχόλια των φοιτητριών της Ο.Ε. αφορούσαν τις ίδιες αποσπασμένες νηπιαγωγούς στις οποίες αναφέρθηκαν και οι φοιτήτριες της Π.Ο. και που ήταν κατανεμημένες όλες οι φοιτήτριες του έτους. Σαν γενικότερη παρατήρηση από τις απαντήσεις των φοιτητριών της Ο.Ε. προκύπτει ότι η προσέγγισή τους ήταν αρκετά επιφανειακή, δεν "είδαν" ουσιαστικά ούτε το δικό τους ρόλο, ούτε των αποσπασμένων νηπιαγωγών, ως μια σχέση δημιουργική που στηρίζεται στην αλληλεπίδραση και όχι στη στείρα καθοδήγηση.

5.4.2 Θέματα Στοχασμού

Ο δεύτερος άξονας ανάλυσης των δεδομένων εστίασε στα ζητήματα του στοχασμού, όπως αυτός υλοποιείται μέσω της ανατροφοδότησης, του στοχαστικού ημερολογίου & του στοχασμού

Ανατροφοδότηση: Στο επόμενο σημείο συζήτησης ζητήσαμε από τις **φοιτήτριες της Π.Ο.** να νοηματοδοτήσουν την έννοια της ανατροφοδότησης, έτσι όπως την κατανόησαν από την Π.Α. και επίσης τις ζητήσαμε να περιγράψουν πως τη βίωσαν τόσο στο πλαίσιο συμμετοχής τους στην Π.Α. που προσφέρθηκε από το τμήμα αλλά όσο και μέσα από την εμπλοκή τους στην ομάδα.

Όσον φορά το πρώτο σκέλος της παρούσας ερώτησης, στο οποίο ζητήθηκε από τις φοιτήτριες να ορίσουν, με το δικό τους τρόπο, την έννοια της ανατροφοδότησης οι φοιτήτριες εστίασαν σε διάφορα θέματα. Για αυτές η ανατροφοδότηση δεν ήταν ένα πράγμα αλλά ένα πλέγμα διαδικασιών στο οποίο εμπλέκονται και άλλα άτομα (π.χ. μέντορας, συμφοιτήτρια/ες) και αυτή η εμπλοκή στόχευε στη βελτίωσή τους. Πιο συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητριών (12) εστίασε στον υποστηρικτικό και ενισχυτικό ρόλο της ανατροφοδότησης.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Αυτό που προέκυψε από τις συνεντεύξεις ήταν ότι πριν ξεκινήσει η Π.Α., από τις βασικές προσδοκίες των φοιτητριών ήταν να μπορούν να πάρουν ανατροφοδότηση και ουσιαστικά υποστήριξη από την Π.Α. και τους εμπλεκόμενους σε αυτήν, ώστε να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες και απαιτήσεις της Π.Α.. Αυτή η υποστήριξη μπορεί να ήταν σε παιδαγωγικά θέματα, σε διδακτικά, είτε και σε συναισθηματικά, για να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τα διάφορα προβλήματα που θα προέκυπταν κάθε φορά και που θα χρειαζόταν την παρέμβαση από το υποστηρικτικό περιβάλλον του τμήματος, για να τα επιλύσουν ή να τα εκτονώσουν. Έτσι δήλωσαν: «*Η αποσπασμένη νηπιαγωγός δε μας βοήθησε στο κομμάτι αυτό. Τις δραστηριότητες τις σκεφτήκαμε αποκλειστικά εμείς. Δε μας έδωσε κάποια καθοδήγηση αρχικά. Και οι επαφές μας περιορίστηκαν στη διόρθωση των δραστηριοτήτων σε τυπικό πλαίσιο κυρίως σε γραμματικοσυντακτικό, όχι επί της ουσίας, στο περιεχόμενο της διδασκαλίας, στην πρωτοτυπία, στο ενδιαφέρον που θα έχει για τα παιδιά, αν είναι αναπτυξιακά κατάλληλη*», «*Ανατροφοδότηση είναι υποστήριξη. Με τις συναντήσεις έγινε αυτό σε ένα μεγάλο βαθμό, αλλά θα προτιμούσα, περισσότερο, να έχει γίνει με τις υπεύθυνες νηπιαγωγούς. Όχι, μόνο, να μας κρίνουν, αλλά θα ήθελα να είχαμε τη δυνατότητα να συζητούσαμε μαζί, πράγμα που δεν έγινε*». Μια άλλη φοιτήτρια μίλησε για την ανατροφοδότηση λέγοντας τι γινόταν στις συναντήσεις: «*Με σας γινότανε το feedback. Ερχόμενη στις συναντήσεις, ό,τι απορίες είχαμε τις μεταφέραμε. Επίσης μας μεταδίδατε και εσείς εμπειρίες που είχατε και όπως τις συζητούσαμε και προβληματιζόμασταν νιώθαμε πιο δυνατές».*

Το επόμενο στο οποίο αναφέρθηκαν κάποιες φοιτήτριες (11) είτε ως παράπονο, είτε ως επιθυμία ή προσδοκία, ήταν η πεποίθησή τους ότι η ανατροφοδότηση αποτελεί εφαλτήριο για να «*μπορέσουν να δουν τα πράγματα με άλλο μάτι*» και να «*πάνε ένα βήμα παρακάτω*» τόσο στο επίπεδο του σχεδιασμού και της οργάνωσης των δραστηριοτήτων όσο και σε διδακτικό επίπεδο. Οι φοιτήτριες θα ήθελαν οι αποσπασμένες νηπιαγωγοί με τις οποίες συνεργαζόντουσαν να τις προέτρεπαν και να τις έδιναν ώθηση ώστε να σκεφτούν και άλλες προοπτικές, να τις έδιναν κάποιες ιδέες σχετικές με τις δραστηριότητες ώστε και αυτές με τη σειρά τους να εξελίξουν ακόμα περισσότερο τις δραστηριότητες και γενικά να τις παρακινούσαν για να προβληματιστούν σχετικά με τις επιλογές τους. Όπως ανέφεραν δεν

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

ήθελαν «*έτοιμες λύσεις*» αλλά μια παρότρυνση για να βελτιώσουν τη δουλειά τους και να βελτιωθούν και οι ίδιες. Για τις φοιτήτριες αυτό ήταν ένα από τα απαραίτητα στοιχεία της ανατροφοδότησης: *«Περίμενα μια έμπνευση, όχι καθοδήγηση, δεν είμαι άνθρωπος που θα μου πεις τι θα κάνω ακριβώς, να πάω να το αναπαράγω. Ήθελα απλά να μου πει: σκέψου αν έβαζες αυτό ή τι θα μπορούσες να κάνεις για να γίνει πιο προσιτό και ενδιαφέρον στα παιδιά*». Βέβαια, υπήρξε και η περίπτωση 2 φοιτητριών οι οποίες, πέραν του ότι είχαν πολύ καλή συνεργασία με την αποσπασμένη νηπιαγωγό τους, τις προέτρεπε κιόλας ιδιαιτέρα σε αυτόν τον τομέα: «*Ανατροφοδότηση πήραμε από την αποσπασμένη νηπιαγωγό, από τις συναντήσεις που είχαμε σχεδόν κάθε μεσημέρι. Μας βοηθούσε, μας πρότεινε λύσεις διαφορετικές που δεν τις είχαμε σκεφτεί. Ήταν πολύ σημαντική η προσφορά της σ' αυτό το κομμάτι*».

Οι φοιτήτριες της Π.Ο. γενικότερα θεώρησαν σημαντικό να αναπτύξουν την ικανότητα της αυτοαξιολόγησης. Ήξεραν, όμως, ότι δεν ήταν κάτι εύκολο και πως θα χρειάζονταν βοήθεια για να μπορέσουν να μπουν στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης των πεπραγμένων τους. Αρκετές φοιτήτριες (10) θεώρησαν σημαντική την ανατροφοδότηση, γιατί μέσα από εκεί θα μπορούσανε να μπουν στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Εκτίμησαν ότι οι συζητήσεις που ακολούθησαν μετά από κάθε διδασκαλία τις βοήθησαν να αξιολογήσουν τις διδασκαλίες τους και τις ίδιες: «*…με βοήθησε πάρα πολύ να δω και να σκεφτώ τι άλλο θα έκανα, να προσπαθήσω να γίνω καλύτερη, αν οι δραστηριότητες που έκανα δώσανε κάτι στα παιδιά ή τις έκανα απλά για να γίνουν*», «*Μου δίνει μια λύση, όπως σου είπα πριν ή μια ιδέα μου υπενθυμίζει κάποιο θεωρητικό που έχω ξεχάσει και το ξανασκέφτομαι και πηγαίνω στη πράξη και το αλλάζω»*. Όπως φαίνεται από τις δηλώσεις των φοιτητριών της Π.Ο., είχαν μεγάλη ανάγκη να συζητήσουν τι είχαν κάνει στις διδασκαλίες τους, να πάρουν δηλαδή ανατροφοδότηση, ώστε να μπορέσουν να "δούνε" τα λάθη τους και να αξιολογήσουν την κατάστασή τους, με τελικό σκοπό να βελτιωθούν όπως χαρακτηριστικά ανέφερε μια φοιτήτρια «*Ανατροφοδότηση είναι αυτό που κάνουμε, κυρίως, στις συναντήσεις μας, και αυτό ήταν το καλό. Γιατί και εμείς λέγαμε αυτά που μας συνέβαιναν και τα άλλα κορίτσια και όλα αυτά βοηθούσαν ώστε να γίνουμε καλύτερες*».

Στη πορεία της συνέντευξης φάνηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητριών (13) εκτίμησαν ότι έλαβαν ουσιαστική ανατροφοδότηση, κυρίως, από τις συναντήσεις με την Π.Ο.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Οι φοιτήτριες δήλωσαν πολύ ικανοποιημένες που είχαν πάρει μέρος στην Π.Ο. και συγκεκριμένα μια φοιτήτρια πολύ χαρακτηριστικά ανέφερε: «*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. Έμπαιναν σε μια τάξη, έκαναν ό,τι ήταν να κάνουν, μετά δεν ήξεραν αν αυτό ήταν σωστό η όχι*». Αντίστοιχα στο ίδιο κλίμα, σχόλια άλλων φοιτητριών καταδεικνύουν την παραπάνω άποψη: «*Μέσα …από τις συναντήσεις είχα ανατροφοδότηση και βλέπεις και εσύ σε τι ήσουν καλός*», «*Δηλαδή ανατροφοδότηση είχαμε μόνο από τις συναντήσεις*», «*Ανατροφοδότηση κάναμε στις συναντήσεις, συζητούσαμε και μεταξύ μας, μας έδινε ιδέες και η μέντορας και οι συμφοιτήτριές μου*». Από τα σχόλια των φοιτητριών αντιλαμβανόμαστε ότι τόνισαν ότι αυτή η πολύ σημαντική διαδικασία ουσιαστικά εκπληρωνόταν από τις συναντήσεις και για αυτό μια φοιτήτρια ολοκλήρωσε την απάντησή της σε αυτή την ερώτηση με την ακόλουθη δήλωση: «*Δηλαδή ανατροφοδότηση κυρίως από τις συναντήσεις*».

Μέσα στο ίδιο πλαίσιο των συναντήσεων της Π.Ο., κάποιες φοιτήτριες (6) τόνισαν ότι και οι συζητήσεις με τις συμφοιτήτριές τους βοήθησαν προς την κατεύθυνση της ανατροφοδότησης: «*… αυτό είναι το πιο σημαντικό. Όλες είχαμε το ίδιο άγχος, τις ίδιες αγωνίες αλλά δεν αντιμετωπίζαμε όλες τα ίδια προβλήματα. Οπότε όταν κάποια είχε ένα πρόβλημα και έλεγε το αντιμετώπισα με αυτόν τον τρόπο, κάποια άλλη ίσως να είχε κάποια καλύτερη ιδέα. Έτσι, την επόμενη φορά που θα αντιμετωπίσεις κάτι παρόμοιο θα έχεις και άλλες εναλλακτικές λύσεις.*». Αυτή η διαδικασία φαίνεται ότι τις έκανε να αισθανθούν ότι τις βοήθησε να βελτιωθούν: «*Είναι αυτό που κάνουμε στις συναντήσεις μας, και αυτό ήταν το καλό. Γιατί και εμείς λέγαμε αυτά που μας συνέβαιναν και τα άλλα κορίτσια και όλα αυτά βοηθούσαν ώστε να γίνουμε καλύτερες*».

Τέσσερις (4) φοιτήτριες αναφερθήκαν στην ανατροφοδότηση που πήρανε από τα παράλληλα θεωρητικά μαθήματα που υποστήριζαν την Π.Α. Εκεί τους δόθηκε η ευκαιρία να συζητήσουν κάποια πράγματα κατά τη διάρκεια των μαθημάτων: «*Βασικά ανατροφοδότηση πιο πολύ από τα μαθήματα είχαμε, από τη ψυχολογία αλλά και από την κα. Β.»,* «*Ναι πιστεύω ότι γίνεται μέσα από κάποια μαθήματα*», «*Με κάποιους καθηγητές που συζητούσαμε στα μαθήματα την είχαμε*».

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Κάποιες φοιτήτριες (6) αναφερθήκαν στην ανατροφοδότηση που προβλεπόταν ότι θα γινόταν στις αίθουσες του πανεπιστημίου από την υπεύθυνη διδάσκουσα για την Π.Α. Ένα 3ωρο κάθε εβδομάδα, τυπικά στο πρόγραμμα της Π.Α., ήταν αφιερωμένο στην ανατροφοδότηση. Αυτό όμως, όπως υποστήριξαν οι συγκεκριμένες φοιτήτριες ουσιαστικά δεν έγινε ποτέ: «*Με την υπεύθυνη διδάσκουσα της Π.Α. βρεθήκαμε 2 φορές σε όλο το εξάμηνο. Μια πριν τη ΠΑ … και μια συνάντηση που έγινε μετά το Πάσχα εντελώς τυπικά, για το πώς πρέπει να γραφεί ο φάκελος για να παραδοθεί και να διορθωθεί για τις εξετάσεις και γενικές εντυπώσεις από την ΠΑ*», «*Για μένα ανατροφοδότηση είναι να κάνω κάτι και να γυρνάω πίσω, να το σκέφτομαι, και να το λέω κάπου. Μου δίνει μια λύση, όπως σου είπα πριν ή μια ιδέα μου υπενθυμίζει κάποιο θεωρητικό που έχω ξεχάσει και το ξανασκέφτομαι και πηγαίνω στη πράξη και το αλλάζω. Αυτό το κομμάτι απουσίαζε από την Π.Α.*».

Εδώ κρίνουμε σκόπιμο να αναφέρουμε ότι οι υπόλοιπες φοιτήτριες που απάντησαν αυτή την ερώτηση δε αναφέρθηκαν στην υπεύθυνη διδάσκουσα για την Π.Α. Υπήρξαν μόνο 2 φοιτήτριες οι οποίες ήταν και οι μοναδικές που δήλωσαν ότι είχαν ουσιαστική ανατροφοδότηση από την αποσπασμένη νηπιαγωγό. Μια πιο προσεκτική ματιά των αποτελεσμάτων θα δείξει ότι αυτές οι δυο φοιτήτριες (που ήταν ζευγάρι στην Π.Α.) ήταν οι ίδιες που στην ερώτηση που αφορούσε για τις συναντήσεις της Π.Ο. είχαν δηλώσει ότι δεν συμμετείχαν ενεργά και δε μιλούσαν και γιατί ντρεπόντουσαν αλλά και γιατί ήταν απόλυτα ικανοποιημένες από τη συνεργασία που είχανε με την αποσπασμένη νηπιαγωγό, η οποία ουσιαστικά τις στήριζε, τις έδινε ιδέες, τις ανατροφοδοτούσε και γενικώς είχε έναν ουσιαστικό ρόλο μέντορα: «*Κάθε μεσημέρι συναντιόμουν με την αποσπασμένη μου, οπότε της έλεγα τα λάθη μου, τι έκανα σωστά, τι λάθος, τι με προβλημάτισε, όποτε είχαμε μιάμιση ώρα συζήτηση*». Φάνηκε δηλαδή ότι η συγκεκριμένη αποσπασμένη επιτέλεσε ουσιαστικά το ρόλο της και κάλυπτε σε μεγάλο βαθμό τις ανάγκες των φοιτητριών που επέβλεπε.

Στην ίδια ερώτηση τί είναι ανατροφοδότηση και πώς τη βίωσαν μέσα από την Π.Α., **οι φοιτήτριες της Ο.Ε.** την προσέγγισαν με σχετική αμηχανία και χωρίς να εμβαθύνουν στο νόημα και τη σημασία της ανατροφοδότησης. Στο πρώτο σκέλος της ερώτησης, δηλαδή τί είναι ανατροφοδότηση απάντησαν πολύ λίγες φοιτήτριες (3) και μάλιστα όχι ευθέως, ταυτίζοντάς την με την βοήθεια που είχανε στο πλαίσιο των υποστηρικτικών μαθημάτων της Π.Α., είτε με

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

την αλληλεπίδραση με τη συμφοιτήτριά τους (ζευγάρι στην Π.Α.) στην προσπάθειά τους να λύσουν κάποια προβλήματα που αντιμετωπίζανε. Παρακάτω ακολουθούν σχετικά σχόλια «*Ανατροφοδότηση πήρα από το μάθημα της κας Λ. και με βοήθησε αρκετά στο πώς θα συμπεριφερθώ σε συγκεκριμένες καταστάσεις*», «*με τη συμφοιτήτριά μου συζητούσαμε τα προβλήματα που προέκυπταν στην τάξη έτσι παίρναμε ανατροφοδότηση», «Μια πρόχειρη ανατροφοδότηση ήταν οι συζητήσεις που κάναμε μεταξύ μας στο πλαίσιο ανταλλαγής εμπειριών».*

Στο επόμενο σκέλος της ερώτησης και εδώ διαπιστώνεται την ίδια αμηχανία από τις φοιτήτριες της Ο.Ε. και απάντησαν με απλή αναφορά σε άτομα ή ομάδες από τις οποίες έπαιρναν ανατροφοδότηση, χωρίς να το αναλύουν περαιτέρω. Είναι πολύ χαρακτηριστικό σε αυτό το θέμα ότι οι 11 από τις 17 φοιτήτριες απάντησαν ότι ουσιαστικά ανατροφοδότηση πήρανε από τις συζητήσεις με τη συμφοιτήτριά τους: *«Πρώτα από όλα με τη συμφοιτήτριά μου, που όταν θα δημιουργούνταν ένα πρόβλημα το συζητούσαμε και προσπαθούσαμε να βρούμε λύση».* Τέσσερις (4) φοιτήτριες αναφέρθηκαν στα υποστηρικτικά μαθήματα: «*Ανατροφοδότηση πήρα από το μάθημα της κας Λ. και με βοήθησε αρκετά…*». Οκτώ (8) φοιτήτριες αναφέρθηκαν στις αποσπασμένες νηπιαγωγούς αλλά θέτοντάς τες πάντα σε δεύτερο πλάνο: *«Πρώτα με συμφοιτήτρια και μετά τα αναφέραμε και στην αποσπασμένη», «Πρώτα με τη συμφοιτήτριά μου, μετά με τη νηπιαγωγό της τάξης και μετά το αναφέραμε και στην αποσπασμένη».* Αρκετές ήταν και οι φοιτήτριες (7) που σχολίασαν ότι οι αποσπασμένες δεν ανταποκρίθηκαν στις προσδοκίες τους στο θέμα της ανατροφοδότησης γιατί περιορίστηκαν, κυρίως, στην τυπική διόρθωση των δραστηριοτήτων: *«Είχαμε από την αποσπασμένη, μπορώ να πω αλλά όχι όσο θα ήθελα. Θα με ενδιέφερε περισσότερο να με ρωτάει τι γίνεται μέσα στην τάξη και όχι συνέχεια για τις δραστηριότητες».* Μάλιστα μια φοιτήτρια συμπλήρωσε: *«ουσιαστικά ανατροφοδότηση παίρναμε η μια από την άλλη. Από την αποσπασμένη και το πανεπιστήμιο όχι, δεν είχαμε συναισθηματική στήριξη καθόλου, ένα σπρώξιμο…».* Εδώ θα θέλαμε να σημειώσουμε ότι οι φοιτήτριες της Ο.Ε., στην ερώτηση για τη συνεργασία τους με την αποσπασμένη νηπιαγωγό δεν είχαν αναφέρει κάποιο τέτοιο ζήτημα, προφανώς γιατί δε το είχαν συνειδητοποιήσει. Στη πορεία της συνέντευξης, όμως, βγήκαν στην επιφάνεια θέματα που δεν τους ήταν συνειδητά σε πρώτο επίπεδο συζήτησης. Φάνηκε

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

δηλαδή να συνειδητοποιούν ότι δεν βοηθήθηκαν ουσιαστικά, σε επίπεδο ανατροφοδότησης, από όσους ήταν επιφορτισμένοι με το ρόλο αυτό, αλλά σε σημαντικό βαθμό από τα υποστηριχτικά θεωρητικά μαθήματα που υλοποιούνταν από μέλη Δ.Ε.Π. του τμήματος.

Στοχαστικό Ημερολόγιο: Αναφορικά με την τήρηση και αξιοποίηση των ημερολόγιων θα θέλαμε να υπενθυμίσουμε ότι όλες οι φοιτήτριες του 6^{ου} εξαμήνου συμπλήρωναν ένα ημερολόγιο στο πλαίσιο ενός από τα υποστηρικτικά θεωρητικά μαθήματα της Π.Α. ενώ οι φοιτήτριες της Π.Ο. συμπλήρωναν ένα στοχαστικό ημερολόγιο στο πλαίσιο της συμμετοχής τους στην ομάδα. Ουσιαστικά για τις φοιτήτριες της Π.Ο., όπως ήδη αναφέραμε, 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, το ερευνητικό, οι φοιτήτριες της Π.Ο., κατέγραφαν καθημερινά τις σκέψεις τους για διάφορα περιστατικά που συνέβαιναν στην τάξη, το χειρισμό τους και το ενδεχόμενο διαφορετικών χειρισμών, βάσει αξόνων που τις είχαν τεθεί και στηριζόταν στο θεωρητικό μοντέλο του «στοχασμού πάνω στη δράση» (Schön, 1983).

Θα θέλαμε να σημειώσουμε ότι στη συνέχεια οποιαδήποτε αναφορά στα ημερολόγια αφορά τα στοχαστικά ημερολόγια της Π.Ο.

Στη συνέντευξη των **φοιτητριών της Π.Ο.** τέθηκε ως ερώτημα αν εκτιμούν ότι τους βοήθησαν τα ημερολόγια κατά τη διεξαγωγή της Π.Α. Στο πλαίσιο της συζήτησης που ακολούθησε προέκυψαν τα δευτερεύοντα ερωτήματα, όπως σε ποιο σημείο της Π.Α. θεωρούν ότι τους βοήθησαν τα ημερολόγια, αν για κάποιον λόγο τους δυσκόλεψαν και αν πιστεύουν ότι θα τα εφαρμόζουν μελλοντικά όταν θα εργάζονται ως εκπαιδευτικοί. Σχεδόν όλες οι φοιτήτριες (15) απάντησαν θετικά, ότι δηλαδή τις βοήθησε η συγγραφή του ημερολογίου κατά την Π.Α. Οι περισσότερες φοιτήτριες (13) αναφέρθηκαν με πολύ θετικά σχόλια στα ημερολόγια: «*Με βοήθησε πολύ το ημερολόγιο*…», «*Δεν τα βαρέθηκα ούτε με δυσκόλεψαν τα ημερολόγια*», «*Καταρχήν μου άρεσε γιατί έγραφα κάθε μέρα…*». Υπήρξαν μόνο 2 φοιτήτριες πού εκτίμησαν ότι δεν τους βοήθησαν τα ημερολόγια αλλά το ερμήνευσαν ως δικό τους πρόβλημα. Συγκεκριμένα η μια φοιτήτρια ισχυρίστηκε ότι δεν τη βοήθησε καθόλου, ενώ η άλλη είπε ότι δεν ήταν σίγουρη αν την βοήθησε. Στη συνέχεια παρατίθενται οι απαντήσεις και

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

των 2 φοιτητριών. «*Δεν με βοήθησαν τα ημερολόγια γιατί το έβλεπα σαν αγγαρεία και το έκανα μονοκόμματα. Αλλά κατ' ουσία με βοήθησαν… Βοηθάει το ημερολόγιο απλά εγώ δε το χειριστικά καλά…*», «*Δε ξέρω αν με βοήθησαν τότε γιατί το έκανα, σχεδόν, διεκπεραιωτικά. Τώρα όμως που κάθομαι και σκέφτομαι τι έγραψα στο ένα και στο άλλο, θα έλεγα ότι είναι καλύτερα. Τώρα τουλάχιστον που τελείωσε η Π.Α.*».

Στη συνέχεια οι φοιτήτριες της Π.Ο. ανέλυσαν και τους λόγους που τα θεώρησαν σημαντικό εργαλείο στα χέρια τους. Στην πλειονότητά τους (13) τα αντιμετώπισαν ως εργαλείο στοχασμού κατά τη διεξαγωγή της Π.Α., και μάλιστα πολύ βοηθητικό για την ανατροφοδότησή τους: «*Εκτός από τις συναντήσεις έπαιρνα και από τα ημερολόγια ανατροφοδότηση γιατί μπορούσα εύκολα να καταθέτω τις σκέψεις και τα συναισθήματά μου*», «*Με τα ημερολόγια μπήκα στη διαδικασία να κάνω αναστοχασμό. … που δε θα έκανα σε άλλη περίπτωση*», «*Όταν αντιμετώπιζα κάτι στο νηπιαγωγείο για πρώτη φορά, μετά το έγραφα και μπορούσα να ξαναδώ και να σκεφτώ τι έκανα και τι θα μπορούσε να γίνει*», «*Γυρνούσα σπίτι και έγραφα, συνεπώς θυμόμουν τι γινόταν όλη την ημέρα και έτσι βοηθούσε να γίνει προσωπικός αναστοχασμός*». Γενικά, θα μπορούσε να ειπωθεί, ότι τα ημερολόγια βοηθούσαν τις φοιτήτριες να αξιολογήσουν στοχαστικά τις διδακτικές αλλά και τις παιδαγωγικές τους επιλογές στην καθημερινότητα της τάξης.

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι αρκετές φοιτήτριες (8) βοηθήθηκαν από τα ημερολόγια τόσο στην αξιολόγηση των πεπραγμένων όσο και στην αυτοαξιολόγησή τους. Τα ημερολόγια λειτουργούσαν ως στοχαστικό εργαλείο που βοηθούσε τις φοιτήτριες στην αξιολόγηση και αυτοαξιολόγησή τους: «*Με τα ημερολόγια μπήκα στη διαδικασία του αναστοχασμού, κάτι σαν αυτοαξιολόγηση…*», «*Γενικώς το ημερολόγιο νομίζω πως ήταν ένα μέσο για να ξαναθυμάμαι τι γίνεται και να κάνω μια αυτοαξιολόγηση, τι θα διόρθωνα τι δε θα διόρθωνα και αυτά. … Αλλά με το ημερολόγιο έκανα μια αξιολόγηση και σε αυτά που πήγαν καλά*». Από τα λεγόμενα των φοιτητριών αντιλαμβανόμαστε πόσο σημαντικό ήταν να μπορέσουν να στοχαστούν σχετικά με όσα έγιναν στις τάξεις του νηπιαγωγείου άλλα και να αξιολογήσουν τις συνέπειες των επιλογών τους για τα νήπια. Το ημερολόγιο βοήθησε πολύ σε αυτήν την κατεύθυνση, σύμφωνα με τις μαρτυρίες των φοιτητριών, καθώς είχαν τη δυνατότητα να καταγράφουν τα

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

όσα συνέβαιναν και με καθαρό μυαλό, αποστασιοποιημένες από τις διάφορες καταστάσεις, να ανατρέχουν σε αυτά, να αξιολογούν τις επιλογές τους και να αυτοαξιολογούνται.

Βέβαια αρκετά μεγάλο ποσοστό φοιτητριών (11) επισήμαναν ότι στη διάρκεια του εξαμήνου τους κούρασε η συγγραφή των ημερολογίων σε καθημερινή βάση χωρίς όμως να παραγνωρίζουν τη σπουδαιότητά τους. Τόσο η ίδια η Π.Α. όσο και οι παράλληλες υποχρεώσεις στο πανεπιστήμιο καταλάμβαναν μεγάλο μέρος του, έτσι και αλλιώς, συμπιεσμένου ελεύθερου χρόνου των φοιτητριών. Το γεγονός ότι θα έπρεπε στο τέλος της ημέρας να συμπληρώσουν και το ημερολόγια ήταν ένα επιπλέον βάρος. Συγκεκριμένα οι φοιτήτριες ανέφεραν: «*Σίγουρα τις πρώτες μέρες μου ήταν πολύ πιεστικό ότι έπρεπε να κρατήσω και ημερολόγιο*», *«Με δυσκόλεψαν λιγάκι από την άποψη ότι βαριόμουν να γράφω κάθε μέρα.*». Ακόμα, όμως, και αυτές οι φοιτήτριες που ανέφεραν ότι τα ημερολόγια κάποιες φορές τις κούρασαν ή τις δυσκόλεψαν ή το έβλεπαν σαν αγγαρεία, στο τέλος κατέληγαν στα θετικά του ημερολογίου: «*Κάποιες φορές το έκανα γιατί έπρεπε να το κάνω αλλά όσο περνούσε ο καιρός το έκανα με ευχαρίστηση*», «*Ήταν λίγο δύσκολο από άποψη χρόνου αλλά από εκεί και πέρα με βοήθησε πάρα πολύ…*».

Τέλος ρωτήθηκαν οι φοιτήτριες αν πιστεύουν ότι θα χρησιμοποιούν τα ημερολόγια μελλοντικά στην επαγγελματική τους πορεία, όταν θα εργάζονται ως εκπαιδευτικοί και αν το θεωρούν ένα σημαντικό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών. Στην ερώτηση αυτή καμιά φοιτήτρια από τις φοιτήτριες του δείγματος δεν έδωσε αρνητική απάντηση. Βέβαια υπήρχαν διακυμάνσεις στην ένταση με την οποία η κάθε φοιτήτρια δήλωνε ότι σκοπεύει να το χρησιμοποιήσει ως εργαλείο στην μετέπειτα επαγγελματική της πορεία. Πιο συγκεκριμένα 13 φοιτήτριες δήλωσαν κατηγορηματικά ότι θα το εφαρμόζουν αργότερα. Από αυτές κάποιες φοιτήτριες (3) σημείωσαν ότι δεν είναι δυνατό να το εφαρμόζουν σε καθημερινή βάση ίσως ούτε σε εβδομαδιαία και μάλιστα τόνισαν ότι θα το χρησιμοποιούν κυρίως στην αρχή προκειμένου να μπορέσουν να εξοικειωθούν με τα παιδιά και να αξιολογούν την δουλειά τους: «*Δε ξέρω αν θα το χρησιμοποιώ συστηματικά, ξέρω όμως ότι στην αρχή σίγουρα θα με βοηθήσει πάρα πολύ*», «*Στην αρχή τουλάχιστον ναι… Στην αρχή μέχρι να γνωρίσω τα παιδιά, να μάθω τον τρόπο σκέψης τους, πώς δουλεύουνε, έτσι ώστε να μπορέσω μετά να*

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

προσαρμόσω τις δραστηριότητες», «*Ακόμα και αν δε γίνεται καθημερινά νομίζω μια φορά την εβδομάδα είναι εντάξει*».

Οι φοιτήτριες που δεν ήταν πολύ σίγουρες αν θα το εφάρμοζαν μελλοντικά ήταν 3 αλλά δεν ήταν απόλυτες ότι δε θα το εφάρμοζαν και καθόλου: «*Δεν είμαι σίγουρη, αλλά νομίζω πως ναι γιατί σε βοηθάει πολύ*». Ακόμα και στην περίπτωση μιας φοιτήτριας που ξεκίνησε με τη φράση «*Νομίζω πως δε θα το κάνω*» ενώ διατύπωνε την άποψή της κατέληξε: «*… ίσως όμως αν έχω χρόνο, αν έχω λίγα παιδιά αν έχω πράγματα που πρέπει να προσέξω στα παιδιά νομίζω πως θα το κάνω.*». Πάντως αυτό που προκύπτει από τα λεγόμενα των περισσότερων φοιτητριών είναι ότι τελικά αξιολόγησαν το ημερολόγιο ως ένα πολύ σημαντικό εργαλείο στο χέρια ενός εκπαιδευτικού που θα τους βοηθήσει να γνωρίσουν τα παιδιά, να ανατροφοδοτούν την εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και να κάνουν την αυτοαξιολόγησή τους. Μάλιστα μια φοιτήτρια τόνισε ότι υπάρχει το ημερολόγιο ως πρόταση και στο βιβλίο της Νηπιαγωγού: «*Το έχω σκεφτεί γιατί το γράφει και στο βιβλίο της νηπιαγωγού, αλλά και σε άλλα βιβλία. Μπορεί και να το κάνω…*».

Θετικά σχόλια για τα ημερολόγια υπήρξαν και από τις **φοιτήτριες της Ο.Ε.** (θυμίζουμε ότι οι φοιτήτριες της Ο.Ε. συμπλήρωσαν τα ημερολόγια μόνο του υποχρεωτικού μαθήματος, όποτε και σε αυτά αναφέρονται σε αυτήν την ερώτηση)**.** Αρκετές ήταν οι φοιτήτριες (10) που το αξιολόγησαν ως ένα καλό εργαλείο που τις βοήθησε στην ανατροφοδότηση: *«Ήταν καλό, γυρνούσες & έβλεπες τι έκανες & τι όχι», «Ναι, αν και δεν τα συμπλήρωνα με συνέπεια», «τα ημερολόγια βοήθησαν πολύ. Είδαμε τεράστια διαφορά που το διαβάσαμε στο τέλος…», «Ναι μας βοήθησαν. Νομίζω τα ημερολόγια είναι καταγραφή σκέψεων και νομίζω με βοήθησε».*

Οι υπόλοιπες φοιτήτριες της Ο.Ε. (7) έκαναν αρνητικές δηλώσεις για τα ημερολόγια, ισχυριζόμενες ότι ήταν επιπλέον φόρτος εργασίας και όπως οι ίδιες επισημαίνουν ήταν περισσότερο «αγγαρεία» παρά βοήθεια: *«Δεν βοήθησαν αρκετά. Εγώ το έβλεπα περισσότερο σαν αγγαρεία… Δε νομίζω να με βοήθησαν σε τίποτα», «Όχι ήταν κουραστικό. Ήταν μέρες που δε προλαβαίναμε και ξεχνάγαμε να τα γράψουμε και έπρεπε μετά να τα γράψουμε όλα μαζί και έτσι ξεχνάγαμε πράγματα. Δηλαδή, μας κούρασε λιγάκι».*

Τέλος, στο υποερώτημα αν πίστευαν ότι θα αξιοποιήσουν και στο μέλλον το ημερολόγιο μόνο 7 φοιτήτριες της Ο.Ε. δήλωσαν με σχετική βεβαιότητα ότι θα το χρησιμοποιήσουν, αλλά

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

και αυτές εξέφρασαν επιφυλάξεις: *«Νομίζω πως θα το εφαρμόζω, τουλάχιστον στην αρχή, αλλά είναι κάπως κουραστικό», «Νομίζω πως ναι, αν έχω τη δυνατότητα», «Θέλω να το εφαρμόσω, αλλά αν θα το κάνω δεν ξέρω»*. Κάποιες φοιτήτριες (5) απέφυγαν να απαντήσουν σε αυτή την ερώτηση, ενώ κάποιες άλλες ήταν απόλυτα αρνητικές (5): *«Δεν υπάρχει περίπτωση να κρατάω ημερολόγιο αργότερα», «Όχι δεν νομίζω, μπορεί να κρατάω κάποιες σημειώσεις άλλα όχι ημερολόγιο».*

Θα θέλαμε να επισημάνουμε, ως γενικό σχόλιο, ότι οι όλες φοιτήτριες της Π.Ο. αξιολόγησαν πολύ θετικά τη χρήση του ημερολόγιου ως ένα εργαλείο στοχασμού και ανατροφοδότησης, ενώ οι φοιτήτριες της Ο.Ε., ακόμη και όταν το αξιολογούσαν θετικά, ωστόσο δεν εμβάθυναν στις απαντήσεις τους, ούτε προβληματίστηκαν για την ουσιαστική αξιοποίησή του. Αυτό ερμηνεύεται από το γεγονός, ότι δεν τους έγινε απόλυτα σαφές ούτε αξιοποιήθηκε σε βάθος το ημερολόγιο ως εργαλείο στοχασμού και αυτοαξιολόγησης. Αυτό επιβεβαιώνεται από τις απόλυτα αρνητικές, ως προς τη μελλοντική χρήση του, απαντήσεις αρκετών φοιτητριών της Ο.Ε.

Στοχασμός: Το επόμενο που συζητήθηκε με τις φοιτήτριες αφορούσε το στοχασμό και τη διαδικασία του. Δεδομένου ότι στην παρούσα μελέτη η διαρκής ανάλυση του διδακτικού και παιδαγωγικού έργου των υποψήφιων εκπαιδευτικών θεωρήθηκε πολύ σημαντική, και επειδή η έννοια επιδέχεται πολλές παρερμηνείες ζητήθηκε από τις φοιτήτριες να νοηματοδοτήσουν την έννοια του στοχασμού, καθώς και κατά πόσο θεώρησαν 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 το στοχασμό ως μια διαδικασία συστηματικής σκέψης, ανάλυσης και αξιολόγησης των πεπραγμένων τους (πάνω στη δράση τους). Στο στοχασμό και στη διαδικασία του (καθώς και στα δύο είδη στοχασμού: στοχασμός «πάνω στη δράση» και «κατά τη δράση») είχε αναφερθεί η μέντορας κατά την πρώτη συνάντηση της Π.Ο.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Από τις απαντήσεις προκύπτει ότι οι φοιτήτριες της Π.Ο. είχαν κατανοήσει την έννοια και την αξία του στοχασμού. Οι φοιτήτριες περιέγραψαν το στοχασμό ως μια διαδικασία αξιολόγησης των πεπραγμένων τους και ανίχνευσης πιθανών λανθασμένων επιλογών τους: «*Για μένα αυτός ο όρος είναι σαν αξιολόγηση*», «*Αφού έχεις υλοποιήσει τις δραστηριότητες, βλέπεις τι έχει πάει λάθος, τι πήγε σωστά*», «*Αφού μια δραστηριότητα την κάνεις πράξη, να κάθεσαι και να σκέφτεσαι τι πήγε σωστά και ποιοι παράγοντες συνέβαλαν ώστε να πάει σωστά ή τι πρέπει να αλλάξεις*», «*Να αξιολογείς αυτό που έκανες από την αρχή μέχρι το τέλος*». Αυτός ήταν και ο λόγος που οι περισσότερες (13) φάνηκε ότι μιλήσανε κυρίως για στοχασμό πάνω στη δράση (reflection-on-action) και για αυτό, στην προσπάθειά τους να ορίσουν το στοχασμό αναφέρθηκαν σε αυτόν με περιπτώσεις που είχε τελειώσει η δραστηριότητα και είχαν αποστασιοποιηθεί από τη συγκεκριμένη δράση τους: «*Ο στοχασμός στην ουσία βγήκε αρκετά αργότερα, γιατί μέσα στη Π.Α. δε προλαβαίναμε*».

Υπήρξαν, βέβαια, κάποιες λίγες φοιτήτριες (6) που μιλήσανε και για το στοχασμό κατά τη δράση, την ώρα δηλαδή που εξελίσσεται η εκπαιδευτική διαδικασία. Μάλιστα, περιέγραψαν το στοχασμό ως μια διαδικασία διερεύνησης της κατάστασης, αξιολόγησης της πράξης και αναδιαμόρφωσης της όταν και όπου είναι απαραίτητο: «*Να είσαι στη τάξη και να βλέπεις τι ενδιαφέρει τα παιδιά, τι κάνεις λάθος και να μπορείς να ελίσσεσαι και να τα αλλάζεις αν χρειάζεται, ανάλογα με την εμπειρία και με την κάθε τάξη, γιατί τα παιδιά είναι διαφορετικά μεταξύ τους και να μπορείς να το αλλάζεις εκείνη την ώρα*», «*…βλέπεις τι έχει πάει λάθος, τι πήγε σωστά. … να δεις αν θα το αφήσεις ή τι θα πρέπει ίσως να βελτιώσεις, που νομίζω ότι το έκανα κιόλας*», «*Να σκέφτομαι αυτά που κάνω, τι μπορώ να κάνω διαφορετικά. Κατάλαβα από μόνη μου όσο καλά και αν κάνεις κάτι σίγουρα υπάρχει και πολύ καλύτερος τρόπος να το κάνεις*». Από αυτές τις φοιτήτριες, 3 έδωσαν μια άλλη διάσταση, ότι δηλαδή ενώ διαπίστωσαν ότι η δραστηριότητα δε προχωρούσε σωστά, αδυνατούσαν να κάνουν κάτι εκείνη την ώρα εξαιτίας του άγχους τους και της απειρίας τους: «*…πολλές φορές διαπίστωσα λάθη, αλλά λόγω απειρίας δεν έκανα τίποτα. Να σας πω ένα παράδειγμα; Είχαμε μια δραστηριότητα αφής. Τα παιδιά τελικά μπορούσαν να αναγνωρίσουν εύκολα τα υλικά. Εκείνη την ώρα κατάλαβα ότι τα παιδιά βαρέθηκαν. Αν είχα εμπειρία και ήμουν σε ετοιμότητα και μπορούσα να τροποποιήσω τη δραστηριότητα και ανέβαινα επίπεδο, η δραστηριότητα θα ήταν καλύτερη. Εκείνη την ώρα*

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

κατάλαβα ότι είχα κάνει λάθος». Στις παραπάνω αναφορές θεωρούμε πολύ σημαντικό ότι οι φοιτήτριες προβληματίστηκαν για τις επιλογές τους, ασχέτως αν δεν είχαν το θάρρος, την ευελιξία και την εμπειρία να παρέμβουν δυναμικά σε αυτές.

Επίσης σημαντικό είναι να ειπωθεί ότι ένα από τα βασικά κριτήρια που έθεσαν οι φοιτήτριες ως προϋπόθεση για την αξιολόγηση των πεπραγμένων τους, ήταν ότι θα πρέπει να αφουγκράζονται την απήχηση οποιασδήποτε πρακτικής τους στα παιδιά. Θεώρησαν απαραίτητο ότι όσο καλά και αν είναι οργανωμένη μια δραστηριότητα, πρέπει να αξιολογούν το ενδιαφέρον των παιδιών ώστε ανάλογα να προχωρούν ή να την αναδιαμορφώνουν: «*Να γυρνάς στο σπίτι και να σκέφτεσαι αν ενδιέφερε τα παιδιά όλο αυτό που έκανες και αν δε τους άρεσε να μην το ξανά κάνεις*», «*Και όλο αυτό απέδωσε για τα παιδιά γιατί όλο αυτό γι' αυτά γίνεται*».

Αυτό που αποτελεί ένα πολύ σημαντικό εύρημα σε αυτή την ερώτηση είναι ότι οι περισσότερες φοιτήτριες (13) δε σταμάτησαν την περιγραφή τους για το στοχασμό στην αξιολόγηση της δραστηριότητας, αλλά σκέφτηκαν και πώς θα αξιοποιήσουν αυτή την αξιολόγηση των πεπραγμένων, μελλοντικά, στη μετέπειτα πορεία τους. Οι περισσότερες φοιτήτριες αφού όρισαν το στοχασμό αιτιολόγησαν, ότι αυτή η αξιολόγηση θα τους χρησιμεύσει είτε για να αποφύγουν τα ίδια λάθη μελλοντικά, είτε για να επαναλάβουν μια καλή πρακτική: «*Να βλέπω τα λάθη μου και να προσπαθώ μετά να τα διορθώσω*», «*Ό,τι έχω κάνει κατά τη διάρκεια της ΠΑ τώρα ξαναέρχονται στο μυαλό μου και προσπαθώ να δω αν κάτι πήγε καλά αν δε πήγε για ποιο λόγο δε πήγε καλά, αν θα μπορούσα κάτι να αλλάξω, αν δε μπορούσα, αν θα μπορούσα να κάνω κάτι καλύτερα*», «*Σαν στοχασμό σκέφτομαι τι έκανα, τι θα μπορούσα να κάνω αλλιώς και τι θα κάνω αργότερα*».

Αναφορικά με το δεύτερο σκέλος της ερώτησης που αφορούσε το ποιος προέτρεψε τις φοιτήτριες της Π.Ο. να μπούνε σε διαδικασία στοχασμού ήταν καθολική η απάντηση των φοιτητριών ότι τους προέτρεψε προς αυτήν την κατεύθυνση η συμμετοχή τους στην Π.Ο. Χαρακτηριστικά ανέφεραν: *«Με βοήθησε να μπω σε διαδικασίες αναστοχασμού αυτά που κάναμε στην ομάδα», «Σε διαδικασία αναστοχασμού με έβαλαν οι συναντήσεις και τα ημερολόγια», «Με τις συναντήσεις έγινε αυτό σε μεγάλο βαθμό, αλλά θα προτιμούσα περισσότερο από τις αποσπασμένες νηπιαγωγούς».* Επίσης χαρακτηριστική είναι η περίπτωση

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

των 2 φοιτητριών που ήταν απόλυτα ευχαριστημένες από τη συνεργασία τους με την αποσπασμένη νηπιαγωγό, και σημείωσαν: *«Ναι, μπήκα στη διαδικασία αναστοχασμού και μέσα από την ομάδα αλλά και με την υπεύθυνή μου νηπιαγωγό».*

Οι φοιτήτριες της Ο.Ε. αντιστοίχως απάντησαν θετικά σε αυτή την ερώτηση. Όμως η προσέγγισή τους ήταν διαφορετική από τις φοιτήτριες της Π.Ο. Στην προσπάθειά τους να νοηματοδοτήσουν την έννοια του στοχασμού, 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: *«Ο στοχασμός είναι η αξιολόγηση των δραστηριοτήτων», «Να βλέπεις αν τραβάνε οι δραστηριότητες και είναι ευχάριστες στα παιδιά ή όχι και να τις αλλάζεις», «Είναι θέμα εμπειρίας αυτό, μόνο μετά από χρόνια δουλειάς θα το καταφέρω», «Ναι το είχαμε στο νου μας ότι έπρεπε να κάνουμε αναστοχασμό. Όταν βλέπαμε ότι δε προχωράει μια δραστηριότητα, προσπαθούσαμε να διαμορφώσουμε την άλλη δραστηριότητα έτσι ώστε να ενθουσιάσει τα παιδιά» «δε σημαίνει ότι όλες οι δραστηριότητες που κάναμε πήγανε και καλά, οπότε χρειάστηκε και να τις τροποποιήσουμε».*

Κατά τη συνέντευξη, ρωτήθηκαν οι φοιτήτριες ποιος τους βοήθησε να μπούνε στη διαδικασία του αναστοχασμού. Οι απαντήσεις των φοιτητριών της Ο.Ε. ανέδειξαν ποικιλία ατόμων, όπως τη συμφοιτήτριά τους (5), την αποσπασμένη νηπιαγωγό (2), τις διδάσκουσες των θεωρητικών μαθημάτων (6): *«Ναι, τα συζητούσαμε με τη συμφοιτήτριά μου», «Ένα παράδειγμα στοχασμού μας το έδωσε η αποσπασμένη, μας διαφοροποίησε δραστηριότητα», «Τόσο τα ημερολόγια της κας. Β., όσο και οι παραινέσεις των διδασκουσών, αποτέλεσαν προτροπή».* Από τις 17 υπήρξαν και 4 φοιτήτριες οι οποίες ισχυρίστηκαν ότι δεν τις εισήγαγε κανείς σε διαδικασία στοχασμού: «*Δε με βοήθησε κάνεις, μόνο η πράξη μέσα στο νηπιαγωγείο*», «*Δε μας έσπρωξε κάποιος προς αυτή την κατεύθυνση, ό,τι κάναμε από μόνες μας*».

Τέλος, κρίνεται σκόπιμο να σημειωθεί ότι κάποιες από τις φοιτήτριες και της Π.Ο. και της Ο.Ε. επισήμαναν ότι σε αυτή τη διαδικασία δεν ενεπλάκη καθόλου η υπεύθυνη διδάσκουσα της Π.Α.: *«Όχι πάντως από τη Π.Α. του πανεπιστημίου», «…αλλά μεταξύ μας, δεν υπήρχε κανείς*

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

να μας προτρέψει», «Δε μας έσπρωξε κάποιος προς αυτήν την κατεύθυνση», «Δεν υπήρχε κάποιος για να μας προτρέψει. Μεταξύ μας το βλέπαμε και το συζητούσαμε».

Συνοψίζοντας οι φοιτήτριες της Π.Ο. προσπάθησαν να ορίσουν το στοχασμό βιωματικά μετασχηματίζοντας τη θεωρία σε πράξη και το αντίστροφο προσδιορίζοντας με το δικό τους τρόπο τους τύπους του στοχασμού (reflection–in-action, reflection-on-action). Από την άλλη πλευρά οι φοιτήτριες της Ο.Ε. επιχείρησαν να διατυπώσουν το στοχασμό, προσπαθώντας να ανακαλέσουν παραδείγματα από την πράξη, με αρκετή αμηχανία. Αυτό πιθανώς να οφείλεται στο γεγονός ότι ουσιαστικά δεν κατανόησαν τη διαδικασία του αναστοχασμού, δεδομένου ότι δεν επιχείρησε κάποιος συνειδητά να τις εισάγει σε αυτήν.

5.4.3 Θέματα Αξιολόγησης

Ο τρίτος και τελευταίος άξονας αφορούσε σε θέματα αξιολόγησης της Π.Α. ως διαδικασία και ως υλοποίηση στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών του τμήματος, καθώς και σε θέματα αυτοαξιολόγησης. Οι κατηγορίες που δημιουργήθηκαν για την ανάλυση αυτού του άξονα είναι η σύνδεση της Θεωρίας με την Πράξη, η αξιολόγηση της Π.Α. και η αυτοαξιολόγηση.

***Σύνδεση Θεωρίας με Πράξη (Θ-Π)*:** 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. Το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητριών (14) εκφράστηκε με κάποια σύγχυση και χωρίς ξεκάθαρη άποψη. Συγκεκριμένα, δήλωσαν: «*Εν μέρει ναι, αλλά όχι σε μεγάλο βαθμό όπως το περίμενα*», «*Σε κάποια πράγματα ναι. Στην αρχή βέβαια όχι…*». Βέβαια αιτιολόγησαν και τους λόγους που εκφράστηκαν με αυτό το διφορούμενο τρόπο. Λίγες φοιτήτριες (3) αιτιολόγησαν: «*…διαπίστωσα ότι υπάρχει μεγάλη απόσταση ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη. Κάποια πράγματα τα έχουμε μάθει αλλιώς στα μαθήματα και εφαρμόζονται πολύ διαφορετικά μέσα στη τάξη ή δε μπορούν και καθόλου να εφαρμοστούν*», «*Άλλο να τα σχεδιάζεις στο χαρτί και άλλο να τα κάνεις στη πράξη*», «*Αν και μας τα λέγανε πολύ πιο ιδανικά στη θεωρία, στην πράξη δυσκολευτήκαμε.*». Κάποιες άλλες φοιτήτριες (3) απέδωσαν τη

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

δυσκολία που αντιμετώπισαν να εφαρμόσουν στην τάξη όλα όσα διδάχτηκαν θεωρητικά στη σχολή, στο ότι μπήκανε σε μια τάξη νηπιαγωγείου που ήδη λειτουργούσε κάποιους αρκετούς μήνες και τα παιδιά είχαν μάθει σε συγκεκριμένες τεχνικές διδασκαλίας γεγονός που δεν ήταν δυνατόν μέσα σε λίγες βδομάδες να το αλλάξουν οι φοιτήτριες. Για το λόγο αυτό οι φοιτήτριες σημείωσαν τα ακόλουθα: «*…δε μπορώ εγώ να πάω τώρα σε μια τάξη για 2 εβδομάδες και να απαιτήσω να δουλέψουν με άλλο τρόπο.*», «*…ίσως βέβαια με την κατάσταση που είναι τώρα να μην μπορούν να γίνουν στο μέγιστο αλλά μπορεί να γίνει το καλύτερο. Αν έχεις μια τάξη από την αρχή και τη δουλεύεις σε ομάδες, και με διαθεματικές δραστηριότητες και υπάρχει και καλή συνεργασία και με την άλλη νηπιαγωγό και δουλεύει και εκείνη με τον ίδιο τρόπο, νομίζω ότι μπορούν να γίνουν πάρα πολλά καλά πράγματα*».

Δυο φοιτήτριες επισήμαναν ως βασικό παράγοντα που επιτείνει τη διάσταση αυτών που μαθαίνουν στο Πανεπιστήμιο με αυτά που βλέπουν στις τάξεις, το γεγονός ότι δεν είχαν δει εφαρμοσμένες, σε συνθήκες αληθινής τάξης, σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις που κλήθηκαν να εφαρμόσουν, αλλά μόνο παραδοσιακούς τρόπους οργάνωσης και προσέγγισης της διδασκαλίας και συχνά καθόλου θετικά παραδείγματα: «*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. Και μακάρι να υπήρχε ένα νηπιαγωγείο που να μπορούσαμε να δούμε πως γίνεται πραγματικά κάτι».* Τα συγκεκριμένα σχόλια ουσιαστικά θίγουν ένα καίριο πρόβλημα στην αρχική εκπαίδευση εκπαιδευτικών, και τονίζουν το κίνδυνο που ελλοχεύει για έναν/μια μελλοντικό εκπαιδευτικό, να “παρασυρθεί” εύκολα, μέσω της παρατήρησης στην αναπαραγωγή παραδοσιακών πρακτικών.

Μόνο 3 φοιτήτριες απάντησαν απόλυτα ότι μπόρεσαν να γεφυρώσουν τη θεωρία με την πράξη και το απέδωσαν στο γεγονός ότι η θεωρία προηγείται της πράξης και ότι από τη στιγμή που δούλευαν με βάση το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα ήταν και αυτονόητο ότι αυτό θα προσπαθούσαν να κάνουν. Πιο συγκεκριμένα οι φοιτήτριες απαντήσανε τα ακόλουθα: «*Ναι, μπόρεσα να γεφυρώσω τη Θ-Π, γιατί πώς θα στήσεις μια δραστηριότητα αν δεν ξέρεις την θεωρία*;», «*Ναι. Γιατί δουλεύαμε πάντα με βάση το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τον Οδηγό της Νηπιαγωγού,*

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

ανάλογα με το τι θέλαμε να κάνουμε, τι επιδιώξεις να έχουμε εμείς για τα παιδιά και τι ικανότητες θέλαμε να αναπτύξουν. Οπότε σε αυτό το πλαίσιο ήταν εντατική η επαφή μας με τη Θεωρία.».

Υπήρξαν και άλλες 6 φοιτήτριες οι οποίες συνέδεσαν την αδυναμία τους να καταφέρουν να γεφυρώσουν τη θεωρία με την πράξη στο προσωπικό τους άγχος που δεν κατάφεραν να το διαχειριστούν κατά τη διάρκεια της υλοποίησης της Π.Α.: «*Είχα τόσο άγχος για την αξιολόγηση που για να σώσω το δάσος έχανα το δέντρο», «δεν είμαι πολύ σίγουρη για την επιτυχία της σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη, πολλές φορές οι ρυθμοί με άγχωναν και δε τα κατάφερνα πάντα»*.

Εν κατακλείδι, κάποιες από τις φοιτήτριες (8), ανέφεραν ότι η Π.Α. ήταν μια καλή ευκαιρία ώστε να μπορέσουν να εφαρμόσουν πρακτικά, όλα όσα διδάχτηκαν στα χρόνια των σπουδών τους, με όλες τις δυσκολίες αλλά και ευχάριστες εκπλήξεις που τα συνοδεύουν. Πιστεύουν, δηλαδή, ότι ο ρόλος της Π.Α. είναι να συνδέσει τη Θεωρία με την Πράξη και για το λόγο αυτό, σε αυτό το σκέλος της ερώτησης απαντήσανε τα ακόλουθα: «*Η Π.Α. ουσιαστικά ο ρόλος της είναι να συνδέσει τη Θ-Π*», «*Αλλά γενικά με βοήθησε γιατί όλα αυτά που άκουγα στη θεωρία, ναι μεν τα είχα κάπως στο μυαλό μου αλλά η ΠΑ με βοήθησε να τα εφαρμόσω γιατί πριν πάω στο νηπιαγωγείο δε ήξερα τι πρέπει να κάνω και πώς να το κάνω*», «*Η Π.Α. με βοήθησε από την άποψη ότι έμαθα πλέον, σχεδόν μονή μου, να οργανώνω μια δραστηριότητα και να την υλοποιώ*», «*…και προσπαθήσαμε να δούμε όλα αυτά που μάθαμε τα προηγούμενα χρόνια πως μπορούμε να τα εφαρμόσουμε στη πράξη*».

Οι **<u>φοιτήτριες της Ο.Ε.</u>** εκφραστήκαν θετικά στην ερώτηση αν κατάφεραν να γεφυρώσουν τη θεωρία με την πράξη. Είναι αξιοσημείωτο ότι στην ερώτηση αυτή απάντησαν όλες οι φοιτήτριες θετικά εκφράζοντας με απόλυτη βεβαιότητα ότι η Π.Α. συνέβαλλε στη γεφύρωση της θεωρίας με την πράξη και αποτέλεσε έναν πολύ καλό τρόπο ώστε να καταφέρουν να εφαρμόσουν τα όσα έμαθαν στο πανεπιστήμιο. Χαρακτηριστικά ανέφεραν τα ακόλουθα: *«Είδα ποια τμήματα της θεωρίας μπορούν να εφαρμοστούν. Κατάλαβα όλα αυτά τα χρόνια τι πρέπει να κρατήσω από το κάθε μάθημα, παιδαγωγικό και οποιοδήποτε άλλο μάθημα», «Ναι, με βοήθησε. Αν δεν είχα τα μαθήματα ψυχολογίας εδώ στο πανεπιστήμιο δε θα μπορούσα να συνεργαστώ με τα παιδιά στη τάξη και η θεωρία να γίνει πράξη».*

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Επίσης, αρκετές φοιτήτριες (12) απάντησαν με μεγάλη βεβαιότητα, ότι προσπάθησαν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της καθημερινότητας της τάξης η οποία ήταν πολύ διαφορετική από ό,τι είχαν φανταστεί και σε αυτό έπαιξε ρόλο η θεωρητική ακαδημαϊκή γνώση: *«Πάρα πολύ. Όταν ξεκίνησα δε φανταζόμουν ότι θα αντιμετωπίσω τέτοια πράγματα, το φανταζόμουν αλλιώς. Όταν μπήκα στη τάξη λιγάκι προσγειώθηκα αλλά μου άρεσε πολύ αυτό που είχα επιλέξει. Έκανα ό,τι καλύτερο μπορούσα και τελικά πέτυχε», «Ναι η θεωρία βοήθησε στην πράξη. Σίγουρα βοήθησε, το ότι πήραμε μια ιδέα για το πως μπορεί να είναι. Βέβαια πήγαμε λίγο στη μέση, ήμασταν λίγο βοηθητικοί εκεί πέρα. Μας πήρανε λίγο και στη πλάκα, αλλά μια εμπειρία την πήραμε. Ήταν ωραία. Εντάξει!», «Ναι, ναι δε το συζητώ. Το γεγονός που μπήκαμε στη τάξη του νηπιαγωγείου ήταν καθοριστικά για να μάθαμε τι πρέπει να κάνουμε. Τώρα μάθαμε».*

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων βλέπουμε τις φοιτήτριες της Π.Ο. προβληματισμένες για τον αν κατάφεραν να συνδέσουν τη θεωρητική γνώση με τη σχολική καθημερινότητα, αναγνωρίζοντας τις δυσκολίες που ενέχει μια τέτοια προσπάθεια. Σε αντίθεση οι φοιτήτριες της Ο.Ε. εκφράστηκαν με αρκετή βεβαιότητα για την επιτυχή προσπάθειά τους σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη, χωρίς περαιτέρω αιτιολόγηση ή εμβάθυνση, απλά όπως λέει και το σχόλιο της φοιτήτριας που αναφέρεται τελευταίο: *«…τώρα μάθαμε»,* υπονοώντας ουσιαστικά ότι μεγάλα τμήματα της θεωρίας είναι ανεφάρμοστα.

Αξιολόγηση της Π.Α. του Π.Τ.Π.Ε.: 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 πίστευαν ότι τους βοήθησε η Π.Α. στο να κατανοήσουν το επάγγελμα που σπουδάζουν.

Ξεκίνησε μια ανοιχτή συζήτηση με κάθε μια από **τις φοιτήτριες της Π.Ο.** οι οποίες διατύπωσαν τις απόψεις τους γύρω από το πως αντιλαμβάνονται την Π.Α. στο τμήμα, τι προβλήματα αντιμετώπισαν, τι προσδοκίες είχαν πριν ξεκινήσει, πως τελικά την βιώσαν και τελικά διατύπωσαν κάποιες προτάσεις για τη βελτίωση της Π.Α. στο Τμήμα. Γενικά αναπτύχθηκαν πολλές και διαφορετικές απόψεις και πολλές φορές η συζήτηση οδηγήθηκε σε

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

διαφορετικά «μονοπάτια», δεδομένου ότι οι φοιτήτριες εξέφραζαν ελεύθερα τις απόψεις τους στα ερωτήματα.

Από τις δηλώσεις των φοιτητριών της Π.Ο. η επικρατέστερη (13) ήταν ότι η Π.Α. τις βοήθησε στο να έρθουν για πρώτη ουσιαστικά φορά σε επαφή με τα παιδιά μιας τάξης νηπιαγωγείου. Εκφράστηκαν με θερμά σχόλια λέγοντας ότι η Π.Α. τους έδωσε την ευκαιρία να δουν πώς τα παιδιά λειτουργούν μέσα σε μια τάξη, γεγονός που θα τις βοηθήσει στη μελλοντική τους επαγγελματική ανάπτυξη: «*Αρχικά πιστεύω, ότι η Π.Α. βοηθάει γιατί έρχεσαι σε επαφή με τα παιδιά, με το αντικείμενό σου*», «*Ήταν μια πολύ καλή εμπειρία όσον αφορά με την αλληλεπίδραση με τα παιδιά, στο να μάθω να διαχειρίζομαι τη τάξη, γιατί δυσκολεύτηκα πάρα πολύ. Το βασικό είναι η αλληλεπίδραση με τα παιδιά*», «*Με βοήθησε γιατί απέκτησα εμπειρία με τα παιδιά*», «*Για μένα, να πω την αλήθεια, ήταν μια πάρα πολύ καλή εμπειρία, ήταν ένα πρώτο βάπτισμα. Με τα παιδιά ήξερα ότι έχω πολύ καλή σχέση. Δηλαδή μπαίνω και γίνομαι παιδί και εγώ. … Από εκεί και πέρα ήθελα να δω πώς θα έμπαινα και θα με άκουγαν τα παιδιά, όχι να υπακούσουν, να σε ακούσουν. Και η αλήθεια είναι ότι με βοήθησε*».

Ένα δεύτερο σημείο που ανέφεραν κάποιες φοιτήτριες (10) ήταν η επαφή τους με το επάγγελμα της νηπιαγωγού: «*Επίσης είναι και ένα προσχέδιο του τι θα κάνω εγώ αύριο στο νηπιαγωγείο», «προετοιμασία για να βγούμε στην αγορά εργασίας*», «*Να δω το πρόγραμμα του σχολείου και να δω αυτά που έμαθα τόσα χρόνια, πώς εγώ μπορώ να τα βάλω σε μια σειρά και πώς μπορώ να λειτουργήσω μέσα στη τάξη με τα παιδιά*», «*Σίγουρα βοηθάει γιατί για πρώτη φορά έρχεσαι σε επαφή με πραγματικές συνθήκες*», «*Οπότε θεωρώ ότι ήταν καλό που ήρθαμε σε επαφή με αυτά τα προβλήματα για να καταλάβουμε και εμείς ότι δεν είναι το πιο σημαντικό πώς θα σχεδιάσεις ένα μάθημα ένα project, ένα διαθεματικό και όλα αυτά, όσο να υπάρχει μια καλή λειτουργία μέσα στη τάξη, όλοι να είναι μια ομάδα, να υπάρχουν κοινές λύσεις που να αποδέχονται και τα παιδιά και η νηπιαγωγός και να υπάρχει ένας κανόνας με το που μπαίνεις στη τάξη πρέπει να γίνει αυτό, να συζητιέται με τα παιδιά για να υπάρχουν οι απόψεις όλων*».

Επίσης, οι φοιτήτριες μίλησαν για τα προβλήματα που αντιμετώπισαν κατά τη διεξαγωγή της Π.Α.. Αναφέρθηκαν σε προβλήματα που σχετίζονταν με τη διάρθρωση της Π.Α., με το περιεχόμενό της, με τη συνεργασία τους με τις αποσπασμένες νηπιαγωγούς, αλλά και με δικά

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

τους προβλήματα που προέκυψαν από την απειρία τους ή σε θεωρητικές ελλείψεις που είχαν από δική τους υπαιτιότητα. Οι περισσότερες φοιτήτριες (15) αναφέρθηκαν σε προβλήματα που διαπίστωσαν σε σχέση με την οργάνωση του συγκεκριμένου προγράμματος Π.Α. τόσο συγκυριακά όσο και πιο ουσιαστικά. Πιο συγκεκριμένα, 10 φοιτήτριες αναφέρθηκαν σε προβλήματα που προέκυψαν στην Π.Α. εξαιτίας της χρονικής περιόδου που υλοποιούνταν, γιατί χρονικά συνέπιπτε με κάποιες γιορτές: «*Και εμείς συνέχεια είχαμε μια πίεση χρόνου. Και είχαμε πίεση και από τη νηπιαγωγό της τάξης που ήθελε να κάνει τις δραστηριότητες του Πάσχα…*», *«Ήταν λάθος ο χρόνος που έγινε η Π.Α. και τα παιδιά μπερδεύονταν κιόλας. Άλλα τους λέγαμε εμείς, άλλα η νηπιαγωγός και δεν ήξερα αυτό το θέμα πώς να το χειριστώ*». Μάλιστα κάποιες φοιτήτριες (6) υπαινίχθηκαν ότι όλη η Π.Α. σχεδιάστηκε πρόχειρα από την υπεύθυνη διδάσκουσα (Π.Δ. 407/80) η οποία, σύμφωνα με τις φοιτήτριες, ασχολήθηκε κατά κύριο λόγο με τον έλεγχο των δραστηριοτήτων, αλλά παραμέλησε άλλες εκφάνσεις της υλοποίησής της: «*Είδαμε ότι όλα οργανωνόντουσαν μόνο και μόνο για να βγουν στην Π.Α., όχι επί της ουσίας. Το άγχος μου ήταν και στενοχωρήθηκα πιο πολύ όχι τόσο γιατί είχαμε προβλήματα στο νηπιαγωγείο αλλά εδώ στη σχολή*», «*Απλά νομίζω ότι το άγχος που είχαμε οι περισσότερες ήταν για τον έλεγχο από την υπεύθυνη διδάσκουσα για την Π.Α., που μόνο σε αυτό έδινε σημασία, ούτε να μας στηρίξει ψυχολογικά, ούτε σε κανένα άλλο επίπεδο*».

Επίσης, επανέφεραν το θέμα της συνεργασίας με την αποσπασμένη νηπιαγωγό (10): «*Μόνο προετοιμασία, καθόλου εμψύχωση*», «*Με δυσκόλεψε η σχέση μου με την αποσπασμένη νηπιαγωγό. Δηλαδή θα ήθελα επειδή όλο αυτό το διάστημα είμαστε και αγχωμένες και προσπαθούμε να ανταπεξέλθουμε σε κάποιες υποχρεώσεις, περίμενα να με ενθαρρύνει λίγο παραπάνω*».

Κάποιες φοιτήτριες, στο τέλος της συγκεκριμένης ερώτησης, διατύπωσαν κάποιες προτάσεις αναφορικά με την Π.Α., οι οποίες όμως αφορούσαν κυρίως τη χρονική περίοδο υλοποίησης της Π.Α. Υπήρξαν, βέβαια και κάποιες φοιτήτριες (8) που αναφέρθηκαν στις προτάσεις τους στο ζήτημα της ανατροφοδότησης. Ουσιαστικά πρότειναν να δημιουργούνται ομάδες φοιτητών/τριών που να λειτουργούν στο πλαίσιο της Π.Ο.: «*Και πρέπει να γίνεται ουσιαστική ανατροφοδότηση, όπως γινόταν στην ομάδα μας και θα πρέπει η αποσπασμένη να παίξει το δικό σας ρόλο*», «*Η Π.Α. έτσι που γίνεται τώρα, από τη στιγμή που δε γίνεται*

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

ανατροφοδότηση δεν έχει καμιά ουσία. Θα έλεγα και να μην γινόταν (η Π.Α.) δε θα πείραζε. Όταν μετά από 2 χρονιά θα πάω να δουλέψω σιγά να μη θυμάμαι τι είχα κάνει. Αυτό που έχει σημασία είναι η ανατροφοδότηση και ο αναστοχασμός κατά τη διάρκεια της Π.Α.».

Οι **<u>φοιτήτριες της Ο.Ε.</u>** κινήθηκαν στο ίδιο πλαίσιο με τις φοιτήτριες της Π.Ο. και αναφέρθηκαν και αυτές (8) στο ότι το πιο σημαντικό που αποκόμισαν από την Π.Α. ήταν το ότι ήρθαν σε επαφή με το επάγγελμα της νηπιαγωγού: *«Επαφή με την τάξη είχαμε και στα προηγούμενα έτη στο πλαίσιο μαθημάτων όμως καμία σχέση με την Π.Α. Βοηθάει πάρα πολύ η Π.Α., έρχεσαι σε επαφή με το επάγγελμα».* Επίσης κάποιες από αυτές (4) αναφέρθηκαν στο ότι ένα από τα πολύ θετικά της ΠΑ ήταν το ότι ήρθαν σε επαφή με τα παιδιά της τάξης: *«Πρακτική είναι να μπαίνεις σε ένα νηπιαγωγείο, να βλέπεις πώς είναι τα παιδιά, πώς αντιδράνε. Και επειδή θα μπούμε σε λίγο σε ένα νηπιαγωγείο διαπιστώνουμε ότι είναι δύσκολο λόγο ηλικίας να μας αντιμετωπίσουν τα παιδιά σαν κυρίες, θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ ωραία η Π.Α.»*.

Αναφορικά με τα προβλήματα που εντόπισαν στην Π.Α., μόνο 3 φοιτήτριες της Ο.Ε. αναφέρθηκαν στη σχέση τους με τις αποσπασμένες νηπιαγωγούς: *«Με τις αποσπασμένες σταθήκαμε σε ανούσια πράγματα μόνο»*. Απεναντίας τόνισαν ιδιαίτερα και αυτές τις ανεπιβεβαίωτες προσδοκίες που έτρεφαν από την υπεύθυνη διδάσκουσα της Π.Α. για περισσότερες συναντήσεις, οι οποίες θα είχαν και ανατροφοδοτικό χαρακτήρα: *«Χρειαζόμασταν ουσιαστικές συναντήσεις και όχι πάλι να αναφερόμαστε στις δραστηριότητες», «Δεν υπήρχαν συναντήσεις. Υπήρξε και φορά που μας είπε ότι θα πραγματοποιούνταν 3ωρη συνάντηση και πήγαμε και δεν ήρθε κανένας», «Ουσιαστικά δεν έγινε μάθημα μόνο κάποιες συναντήσει, οι οποίες νομίζω ότι βοήθησαν αλλά ήταν λίγες, ήταν κάποιες συναντήσεις που ναι μεν μάθαμε κάποια πράγματα αλλά δεν ήταν κάτι ολοκληρωμένο».*

Εδώ, δηλαδή, συναντάμε άλλο ένα σημείο στο οποίο διαφοροποιούνται οι φοιτήτριες των δύο ομάδων και ένα σημείο που συγκλίνουν. Όσον αφορά το 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 την υπεύθυνη διδάσκουσα της Π.Α. από τις απαντήσεις και των δυο ομάδων συμπεραίνουμε ότι δεν υπήρξε καλή συνεργασία σε κανένα επίπεδο.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Αυτοαξιολόγηση: Κλείνοντας τη συνέντευξη προτρέψαμε τις φοιτήτριες να κάνουν μια 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 αδυναμίες ή αντίστοιχα δυνατά τους σημεία. Θέλαμε έτσι να δούμε αν τελικά ανέπτυξαν αυτοπεποίθηση και μια αίσθηση αυτάρκειας αναφορικά με τις παιδαγωγικές και διδακτικές τους γνώσεις και δεξιότητες.

Από τις 17 **φοιτήτριες της Π.Ο.** οι 4 δήλωσαν πως ήταν ευχαριστημένες τόσο με την προετοιμασία τους όσο και με την πορεία της Π.Α. τους. Μάλιστα το έκαναν πιο συγκεκριμένο και 2 από αυτές τις φοιτήτριες εστίασαν σε κάποια σημεία που ήταν ευχαριστημένες: «*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*». Μια άλλη φοιτήτρια εστίασε στο ότι υπέδειξε μεγαλύτερη υπομονή από ό,τι περίμενε και η διεξαγωγή της Π.Α. πήγε καλύτερα από το αναμενόμενο: «*Να σου πω τι κατάφερα στη Π.Α. Θέλω να σου πω ότι δοκιμάστηκα πάρα πολύ. Είδα τα όρια μου, τις αντοχές μου, είδα ότι έχω πολύ μεγάλες αντοχές και πολύ υπομονή. Δε ξέρω αν βελτιώθηκε τώρα ή το είχα από πάντα*». Οι άλλες 2 φοιτήτριες απλά δήλωσαν ικανοποιημένες από την διεξαγωγή της ΠΑ και δεν πιστεύουν ότι θα άλλαζαν κάτι.

Οι υπόλοιπες φοιτήτριες που ήταν και το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητριών (13) θεώρησαν πως είχαν γίνει λάθη κατά τη διεξαγωγή της Π.Α. που οφείλονται τόσο στις ίδιες αλλά και λόγω άλλων συνθηκών που θα ήταν δύσκολο να αποφευχθούν. Πιο συγκεκριμένα κάποιες από τις φοιτήτριες (8) ανέφεραν ότι δεν τα κατάφεραν επαρκώς στη διαχείριση της τάξης οπότε και αν επαναλάμβαναν την Π.Α. θα προσπαθούσαν περισσότερο σε αυτόν τον τομέα: «θα ήθελα να αλλάξω κ*άποια συμπεριφορά στο νηπιαγωγείο που δεν ήταν σωστή. Πολλές φορές ύψωνα την φωνή μου. Ενώ στην αρχή ήμουν πολύ χαλαρή και έλεγα δε θα φωνάξω στα παιδιά μετά φώναζα γιατί δε με ακούγανε και αισθάνθηκα πολύ άσχημα*», «*Θα προσπαθούσα να είμαι πιο προετοιμασμένη, ίσως να είχα διαβάσει και κανένα βιβλίο*

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

παραπάνω. Και για …και για τρόπους που πιάνουν στα παιδιά, και για την ησυχία», «*Γενικά λίγο στη διαχείριση χρειάζεται να γίνω λίγο καλύτερη…*».

Κάποιες φοιτήτριες (6) ανέφεραν πως θα ήθελαν να έχουν τη δυνατότητα να ξανακάνουν την Π.Α. προκειμένου να σχεδιάσουν περισσότερο οργανωμένα προγράμματα και πιο πρωτότυπες δραστηριότητες: «*Ίσως να μην έκανα κάποιες δραστηριότητες που μου φανήκαν πολύ συνηθισμένες*», «*Θα έκανα πιο καινούρια πράγματα ειδικά τώρα που τα έχω καλύτερα στο μυαλό μου*», «*Όταν έκανα απομαγνητοφώνηση του ιστογράμματος για μια εργασία, κατάλαβα ότι δεν υπήρχε καλή οργάνωση, πώς πρέπει να κάνουμε τις ερωτήσεις, με ποια σειρά, μπορεί να το είχαμε στο μυαλό μας αλλά δεν έγινε όπως έπρεπε. Έπρεπε να είναι πιο καλά οργανωμένο για να προχωρήσει και πιο καλά η δραστηριότητα*». Άλλες 2 φοιτήτριες θα ήθελαν, αν μπορούσαν να επαναλάβουν την Π.Α. να μην είναι τόσο δασκαλοκεντρικές και να μην έκαναν ερωτήσεις κλειστού τύπου: «*Την πρώτη εβδομάδα ήμασταν αγχωμένες και κάναμε συνεχεία ερωτήσεις κλειστού τύπου με συνέπεια να μη μπορεί να συνεχιστεί η κουβέντα*», «*Απλά επειδή άκουσα τις μαγνητοφωνήσεις είδα ότι ακόμα και στο project έτυχε να ρωτήσω κάτι τα παιδιά και να είναι κλειστού τύπου*».

Βέβαια οι φοιτήτριες μπήκαν στη διαδικασία να αιτιολογήσουν για ποιούς λόγους δεν πήγαν όλα στην Π.Α. όπως τα περίμεναν. Κάποιες φοιτήτριες (6) το απέδωσαν στο άγχος: «*Στην αρχή ένιωθα ανασφάλεια και άγχος, πώς θα κάνω μια δραστηριότητα μόνη μου*», «*Θεωρώ ότι στην τεχνική ήμασταν λίγο αγχωμένες και αυτό μας έβγαινε*», «*Αλλά ήταν η πρώτη φορά και ήμασταν σε τάξη και λίγο αμήχανα και δεν ξέραμε και πώς να τα κάνουμε*». Κάποιες άλλες φοιτήτριες (6) εστίασαν σε θέματα συνεργασίας τόσο με το ζευγάρι τους όσο και με τη νηπιαγωγό της τάξης: «*Θα άλλαζα την ομάδα μου. Η κοπέλα που ήμασταν μαζί δεν έμενε καθόλου στο Βόλο. Τελειώναμε και έφευγε. Έπεσε ένα μεγάλο μέρος πάνω μου*», «*Απλά αν η τάξη ήταν δική μου και δεν είχα τόσο την παρέμβαση της νηπιαγωγού θα προσπαθούσα να κάνω καινούρια πράγματα, διαφορετικά ενώ τώρα έμπαινε η νηπιαγωγός εμπόδιο και δεν μας άφηνε να λειτουργήσουμε ελεύθερα*», «*Επειδή δεν ήταν δική μου τάξη και δεν ήθελα να έρθω σε ρήξη με τη νηπιαγωγό έκανα εκπτώσεις*».

Σε αυτό το σημείο θέλουμε να τονίσουμε τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου της όπως τον επιχείρησε μια φοιτήτρια μέσω της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης και επανεξέτασης

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

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 πώς πρέπει να γίνονται τα πράγματα*». Το σημαντικό σε αυτό το σχόλιο είναι ότι η φοιτήτρια φάνηκε να επαναπροσδιορίζει τις αρχικές της αντιλήψεις και προσωπικές θεωρίες, θέτοντάς τες σε κριτική και δηλώνοντας μια σαφέστατη διάθεση για αλλαγή.

Οι <u>φοιτήτριες της Ο.Ε.</u> στην ερώτηση αυτή εστίασαν, κυρίως, στη βελτίωση της οργάνωσης και υλοποίησης των δραστηριοτήτων. Αρκετές φοιτήτριες (8) ανέφεραν πως αν θα άλλαζαν κάτι στη διεξαγωγή της Π.Α., θα ήταν κάποιες δραστηριότητες και γενικότερα την οργάνωση του προγράμματός τους: *«Νομίζω ότι θα άλλαζα κάποιες δραστηριότητες που έκανα στα παιδιά, τα θέματα για τις διαθεματικές. Γιατί όταν μπήκαμε στην Π.Α. δε ξέραμε να οργανώνουμε δραστηριότητες», «Οι δραστηριότητες ήταν ναι μεν καλές, αλλά ήθελε κάτι παραπάνω…», «Ίσως δε θα έβαζα το project».* Επίσης, υπήρξαν κάποιες φοιτήτριες (3) που αναφέρθηκαν στον τρόπο που διαχειρίστηκαν την τάξη και προσπάθησαν να επαναπροσδιορίσουν το ρόλο τους: *«Να ήμουν λίγο πιο αυστηρή. Έκανα όλα τα χατίρια των παιδιών και μου πήραν τον αέρα», «Να ήμουν λίγο πιο υπομονετική με τα παιδιά… », «Να μην ήμουν τόσο επιπόλαιη, πήγα ενθουσιασμένη και έτσι είχα πρόβλημα στη διαχείριση του χρόνου μου»,* ενώ άλλες 2 αναφέρθηκαν στην αξιολόγηση που θα λάμβαναν «*Να ήμουν λίγο πιο άνετη και να μην σκέφτομαι ότι αξιολογούμαι…»*. Τέλος, κάποιες (3) φοιτήτριες φάνηκαν πολύ αυτάρκεις και ικανοποιημένες δηλώνοντας πως δεν θα άλλαζαν τίποτα χωρίς περαιτέρω αιτιολόγηση της απάντησής τους: *«Δεν ξέρω αν θα άλλαζα κάτι, όλα πήγαν όπως τα είχα οργανώσει», «Δε νομίζω ότι θα άλλαζα κάτι. Νομίζω ότι ήμουν ο εαυτός μου».*

Οι φοιτήτριες της Π.Ο. επιχείρησαν να κάνουν την αυτοαξιολόγησή τους αναφερόμενες τόσο σε αδυναμίες τους ως προς το ρόλο τους ως νηπιαγωγοί, όσο και σε θέματα πιο πρακτικά που αφορούσαν τη διαχείριση της τάξης και τον παιδαγωγικό τους ρόλο. Παράλληλα προσπάθησαν να διατυπώσουν και τα πιθανά αίτια αυτών των αδυναμιών που κυρίως αφορούσαν τις ίδιες. Από την άλλη οι φοιτήτριες της Ο.Ε. στάθηκαν σε θέματα περισσότερο τεχνικά που αφορούσαν το σχεδιασμό και την υλοποίηση των δραστηριοτήτων θέτοντάς τα σε ένα πρώτο επίπεδο αναφοράς, χωρίς περαιτέρω ανάλυση και αιτιολόγηση.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

5.4.4 Ρόλος ως νηπιαγωγός

Η τελευταία ερώτηση για τις φοιτήτριες των δύο ομάδων αφορούσε το πώς φαντάζονται τη μελλοντική τους πορεία στο επάγγελμα της νηπιαγωγού. Οι περισσότερες **φοιτήτριες της Π.Ο.** (12) εστίασαν στη βιωματική διάσταση της διδασκαλίας τους και δήλωσαν ως επιθυμία να καταφέρουν να προκύπτει η διδασκαλία από τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Αυτή η παιδαγωγική αρχή αποτελεί τη κεντρική αρχή όλων των σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων στις οποίες έχουν εκπαιδευτεί στο τμήμα. Πιο συγκεκριμένα και όπως προέκυψε και από τα λεγόμενα των φοιτητριών θεώρησαν ότι, όταν θα ασκούν το επάγγελμα της νηπιαγωγού, θα ήθελαν να έχουν την ετοιμότητα να καταλαβαίνουν τις επιθυμίες των παιδιών και τα ενδιαφέροντά τους: «*Πιστεύω πως πρέπει να προσεγγίζουμε και να βλέπουμε τα παιδιά μέσα από το δικό τους βλέμμα, να τα προσεγγίζουμε όπως αυτά θέλουν …*», «*…να τους μαθαίνω πράγματα, αλλά όχι δικά μου ό,τι μου κατεβαίνει, αλλά να βλέπω τα ενδιαφέροντα των παιδιών και ανάλογα με τα ερεθίσματα που έχουνε να κάνω και εγώ πράγματα που τα ενδιαφέρουνε, δηλαδή ακόμα και στις διαθεματικές όχι μόνο στο project*». Και επιπλέον να παράσχουν εμπειρίες στα παιδιά προκειμένου να οικοδομήσουν ελεύθερα τη γνώση: «*Επίσης πρέπει να δίνουμε συνεχώς ερεθίσματα στα παιδιά να οικοδομήσουν την γνώση και να μην τους δίνουμε πράγματα έτοιμα*». Αισθάνθηκαν την ανάγκη να αναφέρουν και να τονίσουν τη βιωματική διάσταση της διδασκαλίας γιατί ήθελαν να κάνουν διάκριση ανάμεσα σε αυτό που “πρέπει” να μάθουν τα παιδιά και σε αυτό που κάθε φορά θα “θέλουν” τα παιδιά να γνωρίσουν από μόνα τους: «*…γιατί δεν θεωρώ ότι κάνουμε μάθημα απλά προσπαθούμε ώστε τα παιδιά να αποκτήσουν διάφορες γνώσεις. Να καταλαβαίνουμε την ψυχολογία τους, να είμαστε κοντά τους, κυρίως να τα ακούμε*», «*…και να τα βοηθήσω να οικοδομήσουν μόνα τους τη γνώση. Να τους δίνω ερεθίσματα*», «*“Πρέπει” να δείξεις στα παιδιά τον τρόπο που πρέπει να μάθουν αλλά πρέπει να λάβεις υπόψη σου και τις αντιλήψεις των παιδιών, αυτό πιο πολύ στο project, αλλά και στη διαθεματικότητα. Πρέπει να υπάρχει ένας συνδυασμός. Να υπάρχουν κάποια πράγματα που πρέπει να διδαχθούν και κάποια άλλα πιο ελεύθερα*», «*Να ένα λάθος που έκανα, αλλά δεν ήμουν εγώ αυτή. Και ίσως το έκανα επειδή θα ελεγχόμουν κιόλας, ότι βιαζόμουνα. Επειδή βιαζόμουνα, έδινα εγώ τις απαντήσεις*

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

στα παιδιά. Αυτό που λέμε κλειστές ερωτήσεις. Δεν ήμουνα εγώ. Γιατί αν είμαι ελεύθερη θεωρώ ότι πρέπει να κάνω ερωτήσεις στα παιδιά και να βγαίνει από εκείνα και να μαθαίνουμε μαζί. Πολλές φορές μου βγήκε αυτό το κακό συνήθειο. Το παρατήρησα και ελπίζω να το βελτιώσω αυτό. Αλλά το βασικό είναι ότι ήμασταν εκεί μαζί, φτιάχναμε μαζί, βρίσκαμε μαζί. Αυτό μ' αρέσει».

Στο ίδιο πλαίσιο με τα παραπάνω και με την ίδια έμφαση, 11 φοιτήτριες αναφέρθηκαν στην σπουδαιότητα της αλληλεπίδρασης και της στενής επαφής με τα παιδιά, κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι φοιτήτριες εκτίμησαν ως πολύ σημαντικό, όταν μελλοντικά θα βρεθούν σε μια τάξη με νήπια, να προσπαθήσουν να αναπτύξουν προσωπική επαφή με τα παιδιά, «*μια σχέση ποιοτική*» σύμφωνα με τα λεγόμενα φοιτήτριας, γεγονός που θα συντελέσει και στην καλύτερη οργάνωση και υλοποίηση της όλης διαδικασίας. Δήλωσαν, ότι ο ρόλος τους ως εκπαιδευτικός δεν είναι μόνο να διδάσκει στα παιδιά, αλλά και να δημιουργεί ένα ασφαλές αλληλεπιδραστικό περιβάλλον, ώστε να καταφέρουν να συμβάλουν στην πολύπλευρη ανάπτυξη των νηπίων: «*Και είναι πολύ σημαντικό (για μια νηπιαγωγό) … να βοηθάει στην αλληλεπίδραση και μεταξύ των παιδιών αλλά και με αυτή*», «*Κυρίως αυτό, να αναπτύξω μια σημαντική σχέση με τα παιδιά, γιατί αυτό θα με βοηθήσει και στη διδασκαλία πιστεύω*», «*Πρέπει να υπάρχει μια αλληλεπίδραση με τα παιδιά γιατί αλλιώς δε μπορούμε να συνεχίσουμε*», «*Ρόλος σου είναι να μάθεις πράγματα στα παιδιά αλλά να μάθεις και εσύ μέσα από αυτά. Και συγχρόνως υπάρχει και αυτή η αλληλεπίδραση*», «*Τώρα ως νηπιαγωγός, είμαι κοντά τους, μαθαίνουμε μαζί, αυτό είναι το σημαντικότερο*».

Το γεγονός ότι οι φοιτήτριες εστίασαν τόσο πολύ και τόσο έντονα στην βιωματική και παιδοκεντρική διάσταση της διδασκαλίας και στη δημιουργία θετικής αλληλεπίδρασης στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου ερμηνεύεται πιθανώς από την έντονη ανησυχία τους μη θεωρηθεί ότι ρόλος τους είναι η φύλαξη νηπίων. Αρκετές φοιτήτριες (7) τόνισαν στην αρχή της απάντησής τους σε αυτή την ερώτηση ότι ο ρόλος τους δεν είναι η «φύλαξη νηπίων» ή αναφέροντάς το με ειρωνικό τρόπο το «babysitting»: «*Πάντως, ο ρόλος μου δεν είναι για να φροντίζω τα παιδιά, όπως το θέτουν, ότι, δηλαδή, το νηπιαγωγείο είναι για φύλαξη παιδιών*», «*Σίγουρα ο ρόλος μου δεν είναι η φύλαξη των παιδιών, γιατί αυτό κατάλαβα ότι κάνουν στο σχολείο που πήγα*», «*Σε καμία περίπτωση ρόλος μου δεν είναι να φυλάω τα νήπια*», «*Υπάρχει*

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

μια νοοτροπία στους γονείς ότι φέρνουν τα παιδιά στο νηπιαγωγείο για babysitting, για φύλαξη».

Οι υπόλοιπες φοιτήτριες (10) σκιαγράφησαν το ρόλο τους πιο ουσιαστικά, εστιάζοντας σε πιο ποιοτικά και πολύπλευρα χαρακτηριστικά, αναφερόμενες στον παιδαγωγικό, διδακτικό αλλά και εμψυχωτικό ρόλο που θα αναλάβουν: «*Θέλω να πιστεύω πως θα είμαι καλή νηπιαγωγός. Σίγουρα σημαντικός είναι ο τρόπος που θα οργανώνω τις δραστηριότητες*», «*Να έχει σωστή διδακτική αλλά να τα αφήνει ελεύθερα τα παιδιά να μη τα καθοδηγεί*», «*Νομίζω πως θα προσπαθήσω να βοηθήσω τα παιδιά αλλά όχι να μάθουν μόνο αλλά και να διασκεδάσουν. Όχι να κάθονται σε ένα τραπεζάκι μόνο αλλά και να μαθαίνουν παίζοντας*», «*Δεν θεωρώ ότι ο ρόλος μου είναι μόνο η διδασκαλία. Αυτό που έχει περισσότερη σημασία για μένα, αν και δε ξέρω πόσο εύκολο είναι να επιτευχθεί, είναι να δώσουμε τις βάσεις στα παιδιά για να μάθουν τον τρόπο να μαθαίνουν, και για κάποιες αξίες που είναι φυσικά πολύ χρήσιμες γενικά στη ζωή*», «*Ο ρόλος μου είναι και να τα ψυχαγωγώ αλλά και να μαθαίνουμε πράγματα, να κάνουμε δραστηριότητες, να ανακαλύπτουμε*».

Από τις 11 παραπάνω φοιτήτριες οι 4 εστίασαν ότι στο πλαίσιο του ρόλου τους εντάσσεται και η διδασκαλία, εκφράζοντας παράλληλα την αγωνία να μην καταφεύγουν σε μια δασκαλοκεντρική διδασκαλία. Έτσι κάποια φοιτήτρια ανέφερε: «*Όταν μπαίνω στην τάξη δε θεωρώ ότι έχω το παλιό δασκαλοκεντρικό στυλ. Όταν μπαίνω στην τάξη μ' αρέσει να είμαι κοντά στα παιδιά, να με θεωρούν φίλη τους, να με αποκαλούν με το όνομά μου. … Να ένα λάθος που έκανα, αλλά δεν ήμουν εγώ αυτή. Και ίσως το έκανα επειδή θα ελεγχόμουν κιόλας ήταν ότι βιαζόμουνα. Βιαζόμουνα και έδινα εγώ τις απαντήσεις στα παιδιά. Αυτό που λέμε κλειστές ερωτήσεις. Δεν ήμουνα εγώ. …*» και μια άλλη μας λέει: «*Να έχω μια καλή σχέση μαζί τους, να είμαι καθοδηγητική αλλά να μην είμαι δασκαλοκεντρική*».

Υπήρξαν και 2 φοιτήτριες που σημείωσαν ότι ο ρόλος τους ως νηπιαγωγός είναι η κοινωνικοποίηση του νηπίου και η μετάβασή του στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον: «*Ο ρόλος μου είναι να βοηθήσω τα νήπια στην ομαλή τους ένταξη στο κοινωνικό περιβάλλον, και το νηπιαγωγείο μια μικρή κοινωνία είναι*».

Αντίστοιχα και **οι <u>φοιτήτριες της Ο.Ε.,</u>** σε αυτήν την ερώτηση κινήθηκαν στο ίδιο περίπου πλαίσιο με τις φοιτήτριες της Π.Ο. Αρκετές από τις φοιτήτριες εστίασαν ιδιαίτερα ότι ο ρόλος

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

τους είναι να βοηθήσουν τη γνωστική (8) αλλά και την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών (7), μέσα από καθοδήγηση, προτροπή και ανάπτυξη της φαντασίας τους όπως μας λέει μια φοιτήτρια: «*Επίσης σε μια εκπομπή στην τηλεόραση κάποιος είπε, δεν είναι σημαντικό η γνώση, σημαντικό είναι η φαντασία. Δεν χρειάζεται σώνει και καλά να μάθουμε στα παιδιά αλλά να διεγείρουμε τη φαντασία τους. Και σκέφτηκα πως και εμείς αυτό το πράγμα κάνουμε*», «*Βοηθάμε τα παιδιά, τα καθοδηγούμε, τα εντάσσουμε στα νέα δεδομένα που υπάρχουνε…*», «*…πρέπει η νηπιαγωγός να προσπαθήσει να διαμορφώσει το χαρακτήρα τους, τη ψυχολογία τους, την όρεξή τους για μάθηση*», «*Μέσα στο νηπιαγωγείο θα είμαι για να βοηθήσω τα παιδιά να προχωρήσουν στις γνώσεις τους, να κάνουν τα πρώτα βήματα μαζί μου και μετά να έχουν μια πολύ καλή πρόοδο*».

Φαίνεται λοιπόν ότι και οι φοιτήτριες της Ο.Ε. (15) προσπάθησαν να αποστασιοποιηθούν από έναν καθαρά διδακτικό, δασκαλοκεντρικό ρόλο, και συγκεκριμένα διατύπωσαν τα ακόλουθα: «*Δε θεωρώ ότι ο νηπιαγωγός έχει να διδάξει κάτι σαφές σαν αντικείμενο, απλά πρέπει να μπει στη διαδικασία να προσεγγίσει τα παιδιά σαν οντότητες στην παρούσα τους φάση…*», «*Είμαι σε μια τάξη νηπιαγωγείου για τα πάντα. Κυρίως όμως δε πρέπει να το παίζω δασκάλα στα παιδιά αλλά να έχω ένα ρόλο βοηθητικό, ένα ρόλο παρατηρητή, κυρίως την καθοδήγηση να έχω όσον αφορά το τι κάνουν τα παιδιά. Θεωρώ ότι στο νηπιαγωγείο είναι σημαντικότερο το να μάθουμε μαζί με τα παιδιά, καθοδηγήσουμε τα παιδιά να μάθουν, παρά να τους διδάξουμε α,β,γ.*», «*Να προσπαθήσω, όχι να διδάξω, να περάσω στα παιδιά κάποιες βασικές έννοιες, κάποια πράγματα τα οποία δε τα γνώριζαν ή τα γνώριζαν λανθασμένα, και να αποκτήσουν κάποιες βάσεις και να πατήσουν γερά για να μπούνε στο δημοτικό.*».

Επίσης 2 φοιτήτριες της Ο.Ε. τόνισαν ότι ο ρόλος τους δεν είναι να φυλάνε τα παιδιά *«Δεν είμαστε babysitter, είμαστε παιδαγωγοί», «Θα είμαι η δασκάλα που θα είμαι δίπλα στα παιδιά. Αλλά δε θα είμαι εκεί μόνο για φύλαξη»*

Διαπιστώνουμε ότι οι φοιτήτριες και των 2 ομάδων, παρ' όλες τις διαφοροποιήσεις στα επιμέρους θέματα, τελικά είδαν το ρόλο τους όχι αυστηρά διδακτικό, αποποιήθηκαν σε μεγάλο βαθμό το ρόλο της babysitter, τονίζοντας κυρίως την παιδαγωγική διάσταση. Τέλος, φάνηκε ότι αντιμετώπισαν την επαγγελματική τους υπόσταση με υπευθυνότητα και θεώρησαν ότι σκοπός τους θα είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη των νηπίων. Η βασική διαφορά των δύο

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

ομάδων είναι ότι οι φοιτήτριες της Π.Ο. έδωσαν μεγαλύτερη έμφαση στη βιωματική και αποκαλυπτική μάθηση των νηπίων, την οποία και θα πρέπει να υποστηρίξουν ως νηπιαγωγοί στο μέλλον.

5.4.5 Συναντήσεις της Π.Ο.

Στο τέλος της συνέντευξης ζητήθηκε μόνο από τις **φοιτήτριες της Π.Ο.** να κάνουν μια τελική αποτίμηση των συναντήσεών τους στο πλαίσιο της ομάδας. Από τις απαντήσεις των φοιτητριών φάνηκε ότι και οι 17 εκφράστηκαν ιδιαίτερα θετικά για τις συναντήσεις. Μιλήσανε για το πόσο «τυχερές» αισθάνθηκαν που είχαν τις συναντήσεις ως υποστήριξη της Π.Α. και θεώρησαν τον εαυτό τους «προνομιούχο» που πήραν μέρος στην Π.Ο. Δήλωσαν ότι αυτό το διάστημα της Π.Α. χρειαζόντουσαν υποστήριξη τόσο για τη διεξαγωγή του διδακτικού μέρους της Π.Α., αλλά ακόμη περισσότερο ψυχολογική υποστήριξη για την αντιμετώπιση διάφορων προβλημάτων που προέκυπταν στην τάξη. Αυτόν τον πολύπλευρο ρόλο που έλειπε από την Π.Α., τον είχε αναλάβει η μέντορας: «*Αλλιώς είχα τα πράγματα στο μυαλό μου, αλλιώς μας τα έλεγαν οι αποσπασμένες και μετά όταν συναντιόμασταν με τη μέντορα κάποια πράγματα άλλαζαν και τα έκανα διαφορετικά στο σχολείο*», «*Έβλεπα τις συναντήσεις ως μια ελπίδα, ότι θα με βοηθήσει ακόμα παραπάνω…*», «*…συζητούσαμε πάρα πολλά πράγματα σε μια φιλική και οικεία ατμόσφαιρα…*».

Δεν υπήρξε καμία φοιτήτρια που να αναφέρει ότι οι συναντήσεις της προκάλεσαν κούραση. Αξίζει να σημειωθούν κάποιες σχετικές φράσεις των φοιτητριών: «*Έβλεπα τις συναντήσεις ως μια ελπίδα ότι θα με βοηθήσουν…*», «*Μου άρεσαν πάρα πολύ οι συναντήσεις και θα έπρεπε να είχαμε συναντήσεις πολύ καιρό πριν την Π.Α.*», «*Όχι δε με δυσκόλεψαν, ούτε με έκαναν να αισθανθώ αμήχανα…*», «*Μπορεί να μην συμφωνούσα απόλυτα αλλά ο σκοπός δεν ήταν να συμφωνήσω αλλά να ακούσω και άλλες απόψεις. Με βοήθησαν ιδιαίτερα…*». Υπήρξαν μόνο 2 φοιτήτριες που ανέφεραν ότι αισθάνθηκαν αμήχανα, αλλά το παρουσίασαν ως δικό τους πρόβλημα. Συγκεκριμένα ανέφεραν: «*Εγώ στις συναντήσεις δε μιλούσα γιατί ντρεπόμουν και αισθανόμουν αμηχανία*», «*Κάποιες φορές αισθανόμουν αμηχανία, τις περισσότερες φορές δε μιλούσα κιόλας μόνο άκουγα, τα προβλήματα των άλλων αλλά και από*

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

αυτό έπαιρνα ιδέες…. Το ότι δε μιλούσα ξεκινούσε από τον εαυτό μου …όμως με βοήθησαν πολύ αυτά που άκουγα».

Οι φοιτήτριες προσέγγισαν το θέμα της συνεργασίας τους στο πλαίσιο της Π.Ο. και από άλλη σκοπιά. Δώδεκα (12) φοιτήτριες εστίασαν στο ότι η επαφή, η ανταλλαγή απόψεων, το μοίρασμα εμπειριών, η αίσθηση των κοινών δυσκολιών, το αίσθημα του "ανήκειν" σε μια ομάδα, τις βοήθησε πολύ. Το γεγονός αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι φοιτήτριες να προσπαθήσουν να ερμηνεύσουν διάφορα περιστατικά που συνέβαιναν στις τάξεις των νηπιαγωγείων, να προτείνουν λύσεις, προτάσεις, πάντοτε με την συμβολή και της μέντορα, προκειμένου να βοηθήσουν τις συμφοιτήτριές τους. Έτσι χαρακτηριστικά είπαν στις συνεντεύξεις: *«..ερχόμενη στην ομάδα είδα ότι οι συναντήσεις θα με βοηθήσουν στη Π.Α. καθημερινά. Γιατί στην ομάδα αυτή συμμετείχαν και οι συμφοιτήτριές μου και μοιραζόμασταν πράγματα που συνέβαιναν στην κάθε μια…*», «*…εμένα με βοήθησε, γιατί λέγαμε τις δυσκολίες που αντιμετώπισε η κάθε μια από εμάς, και βλέπαμε ότι υπήρχαν και αρκετά κοινά προβλήματα…*», «*Οι συναντήσεις ήταν πολύ καλές γιατί… ακούγαμε και τις γνώμες των άλλων*», «*Στις συναντήσεις μπορούσα να δω πώς προχωρούσαν οι υπόλοιπες κοπέλες σε κάποια θέματα …*», «*…άκουγα και από τις άλλες κοπέλες τις δικές τους εμπειρίες…*». Αυτό το πλαίσιο διαπιστώσαμε ότι διατηρήθηκε και μάλλον ενισχύθηκε και εκτός των συναντήσεων. Οι φοιτήτριες της Π.Ο. επηρεασμένες από το κλίμα των συναντήσεων, συχνά, σε μικρές παρέες εκτός σχολής, συζητούσαν τα θέματα που τις απασχολούσαν σχετικά με την ΠΑ. Συγκεκριμένα κάποιες φοιτήτριες σημειώνουν: «*Μετά, αυτά τα συζητούσαμε σε πηγαδάκια και στη σχολή, στα διαλείμματα από τα μαθήματα…*», «*Κάναμε και παρέα εκτός σχολής και συζητούσαμε για την Π.Α…*».

Στην πορεία της συνέντευξης που αναπτύχθηκε για τις συναντήσεις, ένα άλλο θέμα στο οποίο εστίασαν οι φοιτήτριες ήταν ότι οι συναντήσεις τις βοήθησαν στο σχεδιασμό και οργάνωση και υλοποίηση των δραστηριοτήτων δίνοντάς τους ιδέες σε διάφορα θέματα (π.χ. τι υλικά να χρησιμοποιήσουν), πώς να αντιμετωπίσουν διάφορα προβλήματα που τυχόν συνέβαιναν μέσα στη τάξη. Υπήρξαν 11 φοιτήτριες που τόνισαν ιδιαίτερα τη συμβολή των συναντήσεων στο σχεδιασμό αλλά και στην υλοποίηση των δραστηριοτήτων ή στην αντιμετώπιση προβλημάτων που σχετίζονταν είτε με τα παιδιά, είτε με τις αποσπασμένες

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

νηπιαγωγούς ή τις νηπιαγωγούς των τάξεων υποδοχής ή οποιαδήποτε άλλο πρόβλημα: «*Με βοήθησαν πολύ οι συναντήσεις σε θέματα όπως οι γιορτές και το project, που δεν είχαν αναλυθεί και πολύ καλά στη σχολή και το ότι άκουσα ιδέες και των άλλων κοριτσιών αλλά και γενικά οι συζητήσεις με τη μέντορα βοηθάνε*», «*Με τις συναντήσεις έβλεπα ποια πράγματα έκανα σωστά ή λάθος, άκουγα και τα λάθη των άλλων κοριτσιών και προσπαθούσα να τα αποφύγω*».

Εκεί, όμως, που έδωσαν έμφαση σχεδόν όλες (15) ήταν ότι στην Π.Ο. ένιωσαν, μέσω των συναντήσεων, να βοηθιούνται και να υποστηρίζονται σε πολλά επίπεδα, χωρίς όμως να τις δίνονταν έτοιμες λύσεις. Ένιωσαν κυρίως να ωθούνται να προβληματιστούν οι ίδιες πάνω σε διάφορα περιστατικά και να προσπαθούν να σκεφτούν τρόπους επίλυσής τους, να δοκιμάσουν κάποιους από αυτούς και να επαναπροσδιορίσουν τις πρακτικές τους: «*…και μου άρεσε που δε σου δίνουν λύσεις αλλά σε βάζουν σε μια διαδικασία να σκεφτείς και να προσαρμόσεις λύσεις σύμφωνα με τις καταστάσεις. Δηλαδή έπρεπε να βρούμε λύσεις, όχι να πάρουμε έτοιμες*», «*Ήταν πολύ καλά γιατί συζητούσαμε πράγματα που μας προβλημάτιζαν και τα συζητούσαμε σε μια φιλική και οικεία ατμόσφαιρα και βρίσκαμε λύσεις σε πρακτικά ζητήματα*», «*Με βοήθησαν ιδιαίτερα με τις εθνικές επετείους, γιατί εγώ είχα φόβο να πιάσω τις εθνικές γιορτές… Αλλά με βοήθησε να μη το φοβηθώ και να ψάξω λιγάκι και να το προσεγγίσω, όπως εγώ νομίζω καλύτερα για τα παιδιά*», «*Ήταν πολύ βοηθητικό όλο αυτό* (η αναφορά στις συναντήσεις). *Η μέντορας με έβαζε σε δίλλημα*», «*Οι συναντήσεις με βοήθησαν και πιο πολύ με προβλημάτισαν μιας και δεν είχαμε δυνατότητα να το συζητήσουμε με κάποιον άλλο καθηγητή σε προσωπικό επίπεδο… τους προβληματισμούς μου και τα διάφορα προβλήματα που αντιμετώπιζα μέσα στο νηπιαγωγείο*».

Υπήρξαν, βέβαια, μερικές φοιτήτριες που εξέφρασαν κάποια παράπονα για τον τρόπο λειτουργίας της ομάδας. Συγκεκριμένα 2 φοιτήτριες ανέφεραν πως εξαιτίας του γεγονότος ότι είχαν όλες διάφορα προβλήματα και ήθελα να τα συζητήσουν, δεν υπήρχε επάρκεια χρόνου και για αυτό το λόγο θα έπρεπε να κρατηθεί κάποια σειρά ώστε να μπορούν να καταθέτουν όλες οι ενδιαφερόμενες φοιτήτριες τις απόψεις τους και τα προβλήματά τους. Συγκεκριμένα είπαν: «*Απλά έχω ένα μικρό παράπονο. Αισθανόμουν κάποιες φορές ότι δε μπορούσα να μιλήσω γιατί θα πεταγόταν κάποια συμφοιτήτριά μου και θα μου έπαιρνε τη σειρά… Αλλά*

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

όσον αφορά την επικοινωνία μας με τη μέντορα είμαι πάρα πολύ ευχαριστημένη. Αποκόμισα πάρα πολλά πράγματα από τις συναντήσεις», «*…απλά είναι κουραστικό να επαναλαμβάνονται από τις συμφοιτήτριές μου κάποια πράγματα που συνέβησαν στην ΠΑ χωρίς όμως να προτείνεται λύση και να τρώνε χρόνο. Δεν υπήρχε λόγος*».

Τέλος, θα παραθέσουμε το σχόλιο μιας φοιτήτριας η οποία στην προσπάθειά της να μεταφέρει τα συναισθήματά της για τη συμμετοχή της στη συγκεκριμένη ομάδα δήλωσε: «*Θέλω να πω κάτι που ίσως να μη ξέρετε. Είπατε στην αρχή ότι σας έκανε εντύπωση που το είχαμε πάρει τόσο σοβαρά. Ήθελα να πω ότι εμείς το βλέπαμε σαν ελπίδα και περιμέναμε πώς και πώς κάθε Τετάρτη να έρθουμε στη συνάντηση*».

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

5.5 Αποτελέσματα 2ου ερωτηματολογίου

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι απαντήσεις και του 2ου ερωτηματολογίου. Θυμίζουμε ότι το 1ο ερωτηματολόγιο απαντήθηκε από 84 φοιτήτριες του 6ου εξαμήνου ενώ το 2ο ερωτηματολόγιο από 15 φοιτήτριες. Στο τέλος της παρουσίασης των αποτελεσμάτων βρίσκεται ο Πίνακας 5, που περιλαμβάνει τις απαντήσεις και των 2 ομάδων (Ολομέλεια & Π.Ο.), καθώς και τα 2 ερωτηματολόγια που δόθηκαν στις φοιτήτριες και τους αντίστοιχους Μ.Ο. που προέκυψαν από τις απαντήσεις τους. Ο Πίνακας 5 με αυτή τη μορφή δίνει μεγαλύτερη δυνατότητα ώστε να αναδειχθούν τα αποτελέσματα συγκριτικά.

Από τη σύγκριση των αποτελεσμάτων των 2 ομάδων, μια πρώτη διαφοροποίηση προκύπτει στην 4η Ερώτηση. Οι φοιτήτριες της Π.Ο. δήλωσαν στις απαντήσεις τους, με μεγαλύτερο Μ.Ο. από τις φοιτήτριες της ολομελείας του έτους, ότι η Π.Α. τους βοήθησε να προχωρήσουν σε αυτοαξιολόγηση και αξιολόγηση μιας διδασκαλίας (Ολομέλεια-Μ.Ο.=4.07, Π.Ο.-Μ.Ο.=4.50). Στην 6η Ερώτηση εμφανίζει υψηλότερο Μ.Ο. η Ολομέλεια του έτους από την Π.Ο. ενδεχομένως γιατί οι φοιτήτριες της Π.Ο. είχαν περισσότερες απαιτήσεις από το εαυτό τους και δεν ήταν τόσο ικανοποιημένες στο θέμα της διαχείρισης της τάξης (Ολομέλεια-Μ.Ο.=4.40, Π.Ο.-Μ.Ο.=3.76). Επίσης, στην Ερώτηση 7 φαίνεται πως οι φοιτήτριες της Π.Ο. έδειξαν, κατά την ΠΑ, θετικότερη στάση στους πειραματισμούς με νέες μεθόδους διδασκαλίας από ό,τι η Ολομέλεια (Ολομέλεια –Μ.Ο.=3.40, Π.Ο.-Μ.Ο.=4.06).

Σημαντική διαφοροποίηση εμφανίζεται στους Μ.Ο. των 2 ομάδων στις ερωτήσεις που αφορούσε τη συνεργασία των φοιτητριών με τις αποσπασμένες νηπιαγωγούς και τις νηπιαγωγούς των τάξεων υποδοχής και πρόκειται για την Ερώτηση 8 (Ολομέλεια –Μ.Ο.=1.60, Π.Ο.-Μ.Ο.=3.76) και 9 (Ολομέλεια-ΜΟ=2.27, Π.Ο.-Μ.Ο.=3.76), αντίστοιχα. Επίσης τα ίδια αποτελέσματα προκύπτουν και από τις ερωτήσεις που σχετιζόντουσαν με τη συνεργασία των φοιτητριών με τις αποσπασμένες νηπιαγωγούς, σε θέματα σχεδιασμού του προγράμματος και αφορούσε την Ερώτηση 15 (Ολομέλεια –Μ.Ο.=4.27, Π.Ο.-Μ.Ο.=3.12), σε θέματα παροχής έτοιμων λύσεων και προτάσεων και αφορούσε την Ερώτηση 16 (Ολομέλεια –Μ.Ο.=3.80, Π.Ο.-Μ.Ο.=3.06) και σε θέματα βοήθειας στη διδασκαλία των φοιτητριών και αφορούσε την Ερώτηση 17 (Ολομέλεια –Μ.Ο.=4.27, Π.Ο.-Μ.Ο.=3.12). Σε όλες τις προαναφερόμενες ερωτήσεις, οι φοιτήτριες της ΠΟ εξέφρασαν πιο έντονη δυσαρέσκεια για την έκβαση της

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

συνεργασίας τους με τις αποσπασμένες νηπιαγωγούς και τις νηπιαγωγούς των τάξεων υποδοχής, σε αντιδιαστολή με τις φοιτήτριες της Ολομέλειας του έτους. Ίδια αποτελέσματα δίνουν και οι απαντήσεις των 2 ομάδων στις ερωτήσεις 50 (Ολομέλεια –Μ.Ο.=4.40, Π.Ο.-Μ.Ο.=2.71) και 51 (Ολομέλεια –Μ.Ο.=3.40, Π.Ο.-Μ.Ο.=2.29) που, επίσης, αφορούσαν τη συνεργασία των φοιτητριών με τις αποσπασμένες νηπιαγωγούς και τις νηπιαγωγούς των τάξεων υποδοχής αντίστοιχα, στο πλαίσιο όμως της συνολικής αποτίμησης της ΠΑ.

Αξίζει να σημειωθεί η μεγάλη απόκλιση στους Μ.Ο. στις απαντήσεις των 2 ομάδων, στην Ερώτηση 19 που διερευνούσε την άποψη των φοιτητριών, στο κατά πόσο θεωρούσαν ότι οι προτάσεις των αποσπασμένων νηπιαγωγών ήταν σε συνάφεια με όσα είχαν διδαχθεί οι φοιτήτριες στο πανεπιστήμιο (Ολομέλεια –Μ.Ο.=4.20, Π.Ο.-Μ.Ο.=1.65). Δηλαδή οι φοιτήτριες της Π.Ο. είχαν την πεποίθηση ότι υπήρχε μεγάλο χάσμα ανάμεσα σε αυτά που τους πρότειναν οι αποσπασμένες νηπιαγωγοί και σε ό,τι είχαν αποκομίσει σε θεωρητικό επίπεδο από τις σπουδές τους. Σε αυτό το σημείο, θα θέλαμε να τονίσουμε ότι οι απαντήσεις αφορούν τις ίδιες αποσπασμένες νηπιαγωγούς. Ουσιαστικά η άποψή τους είναι η ίδια που καταγράφηκε και μέσω των άλλων εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν και αφορούν τις ίδιες αποσπασμένες νηπιαγωγούς.

Μια επόμενη ερώτηση στην οποία διαπιστώνουμε διάσταση ανάμεσα στις 2 ομάδες είναι η Ερώτηση 24, που αναφέρεται στο αν κατάφεραν οι φοιτήτριες να συνδέσουν τη θεωρία με την πράξη κατά τη διάρκεια της Π.Α. Και οι 2 ομάδες δήλωσαν με αρκετά ψηλά ποσοστά ότι τους βοήθησε. Η Π.Ο., όμως, έδωσε αρκετά χαμηλότερη βαθμολογία από την Ολομέλεια (Ολομέλεια –Μ.Ο.=4.80, Π.Ο.-Μ.Ο.=3.76), καθώς, επίσης, αυτή η ερώτηση είχε το χαμηλότερο Μ.Ο. των απαντήσεων που έδωσε η Π.Ο. στην ενότητα που αφορούσε στα σημεία που συνέβαλε θετικά η Π.Α., εκφράζοντας έτσι τους προβληματισμούς τους για την επιτυχή αξιοποίηση της θεωρητικής γνώσης σε πρακτικό επίπεδο.

Στα σημεία που διαπιστώνουμε επίσης να υπάρχει διάσταση απόψεων ανάμεσα στις 2 ομάδες αφορούν τον 8^{ο} άξονα που περιείχε ερωτήσεις αναφορικά με τις απόψεις των φοιτητριών σε σχέση με το ρόλο τους ως νηπιαγωγοί. Πιο συγκεκριμένα οι Μ.Ο. των 2 ομάδων παρουσιάζουν μεγάλη διαφοροποίηση στην ερώτηση 44 που ρωτούσε αν ο ρόλος τους ως νηπιαγωγός ήταν να φροντίζουν και να φυλούν τα παιδιά (Ολομέλεια –Μ.Ο.=4.13, Π.Ο.-

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Μ.Ο.=2.24), στην ερώτηση 45, που ρωτούσε αν ο ρόλος τους ως νηπιαγωγός ήταν να κάνουν μάθημα (Ολομέλεια –Μ.Ο.=3.93 Π.Ο.-Μ.Ο.=2.53) και στη ερώτηση 49 που ρωτούσε, αν ο ρόλος τους ως νηπιαγωγός ήταν να παίζουν με τα παιδιά (Ολομέλεια –Μ.Ο.=4.33, Π.Ο.-Μ.Ο.=3.29). Σε όλες τις παραπάνω ερωτήσεις η Π.Ο. απαντάει με μικρότερους Μ.Ο. από την Ολομέλεια. Υψηλό Μ.Ο. η Π.Ο. δίνει στις ερωτήσεις 47, που ρωτούσε αν ο ρόλος τους ως νηπιαγωγός ήταν να εμψυχώνουν τα παιδιά (Ολομέλεια –Μ.Ο.=4.80, Π.Ο.-Μ.Ο.=4.41) και στη 48, που ρωτούσε, αν ο ρόλος τους ως νηπιαγωγός ήταν να συμβάλλουν σε βαθμό που τους αναλογεί στην αναβάθμιση της εκπαίδευσης & κοινωνικής αλλαγής (Ολομέλεια –Μ.Ο.=4.60, Π.Ο.-Μ.Ο.=4.18), αλλά όχι υψηλότερο Μ.Ο. από την Ολομέλεια. Αυτό πιθανόν να συμβαίνει επειδή η Π.Ο. ήταν μέσα στο πλαίσιο μιας πιο αυστηρής αυτοαξιολόγησης.

Τέλος θα θέλαμε να κάνουμε ένα σχόλιο συγκρίνοντας τα αποτελέσματα και των 2 ερωτηματολόγιων. Αν τα δούμε συγκριτικά θα διαπιστώσουμε ότι ενώ στο πρώτο ερωτηματολόγιο, οι 2 ομάδες συμφωνούσαν στα περισσότερα σημεία, χωρίς μεγάλες διαφοροποιήσεις μεταξύ τους, στο δεύτερο ερωτηματολόγιο, το οποίο συμπληρώθηκε μετά την ολοκλήρωση της Π.Α. και την ολοκλήρωση της έρευνας δράσης της Π.Ο., διαπιστώνουμε να προκύπτουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις απόψεις των 2 ομάδων και σε κάποιες ερωτήσεις οι διαφορές ήταν πολύ μεγάλες.

Πίνακας 5: Συγκριτικά αποτελέσματα του 1ου & 2ου Ερωτηματολόγιου μεταξύ Ολομέλειας & ΠΟ

		1ο ερωτηματολόγιο		2ο ερωτηματολόγιο	
		Ολο/λια	**Π.Ο.**	**Ολο/εια**	**Π.Ο.**
1.	**Η Π.Α. με βοήθησε να προγραμματίζω μια διδασκαλία**	3,16	2,88	4,67	4,41
2.	**Η Π.Α. με βοήθησε να υλοποιώ μια διδασκαλία**	3,30	2,88	4,53	4,35
3.	**Η Π.Α. με βοήθησε να κάνω αυτοαξιολόγηση και αξιολόγηση μιας διδασκαλίας**	2,75	2.65	4,07	4,50
4.	**Η Π.Α. με βοήθησε να παρέχω κίνητρα στους μαθητές**	2,39	2,71	4,07	3,71
5.	**Η Π.Α. με βοήθησε να προσαρμόζω τις μεθόδους διδασκαλίας στο επίπεδο ανάπτυξης των παιδιών**	2,97	2,53	4,07	3,71
6.	**Η Π.Α. με βοήθησε να διαχειρίζομαι την τάξη**	2,69	3	4,40	3,76
7.	**Η Π.Α. με βοήθησε να πειραματιστώ σε νέες μεθόδους**				

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

	διδασκαλίας	2,13	2,88	3,40	4,06
8.	**Κατά την Π.Α. δυσκολεύτηκα στη συνεργασία μου με την αποσπασμένη νηπιαγωγό**	2,9	1,82	1,60	3,76
9.	**Κατά την Π.Α. δυσκολεύτηκα στη συνεργασία μου με την νηπιαγωγό της τάξης**	1,93	1,41	2,27	3,76
10.	**Κατά την Π.Α. δυσκολεύτηκα στη συνεργασία μου με τους καθηγητές του Τμήματος**	1,80	2	2,20	2,47
11.	**Κατά την Π.Α. δυσκολεύτηκα εξαιτίας της απειρίας μου με τα παιδιά**	3,28	4	2,67	2,53
12.	**Κατά την Π.Α. δυσκολεύτηκα εξαιτίας της ανεπάρκειας χρόνου προετοιμασίας**	3,61	3,35	3,60	2,53
13.	**Κατά την Π.Α. δυσκολεύτηκα εξαιτίας ελλιπών γνώσεων/ απειρία**	2,33	2	2,47	2,59
14.	**Κατά την Π.Α. δυσκολεύτηκα εξαιτίας ελλείψεων σε υλικά και σε χώρους των τάξεων υποδοχής**	2,36	2,41	2,60	3,18
15.	**Ο ρόλος της αποσπασμένης νηπιαγωγού ήταν να με συμβουλεύει στο συνολικό σχεδιασμό του προγράμματος**	4,69	4,95	4,27	3,12
16.	**Ο ρόλος της αποσπασμένης νηπιαγωγού ήταν να μου παρέχει έτοιμες λύσεις & προτάσεις**	1,42	1	2,53	2
17.	**Ο ρόλος της αποσπασμένης νηπιαγωγού ήταν να με βοηθήσει σε θέματα διδακτικής**	3,90	4	3,80	3,06
18.	**Ο ρόλος της αποσπασμένης νηπιαγωγού ήταν να βοηθήσει στη διαχείριση τάξης**	2,30	2,82	2,23	1,60
19.	**Οι προτάσεις της αποσπασμένης νηπιαγωγού ήταν σε συνάφεια με όσα έχω διδαχθεί στο Πανεπιστήμιο**			4,20	1,65
20.	**Ο ρόλος της νηπιαγωγού ήταν να με συμβουλεύει στο συνολικό σχεδιασμό του προγράμματος**	3,24	3,65	2,73	2,18
21.	**Ο ρόλος της νηπιαγωγού ήταν να μου παρέχει έτοιμες λύσεις & προτάσεις**	1,21	1	2,33	1,76
22.	**Ο ρόλος της νηπιαγωγού ήταν να με βοηθήσει σε θέματα διδακτικής**	3,46	3,35	2,87	2,29
23.	**Ο ρόλος της νηπιαγωγού ήταν να βοηθήσει στη διαχείριση τάξης**	3,99	4,29	3,20	3,41
24.	**Οι προτάσεις της ήταν σε συνάφεια με όσα έχω διδαχθεί στο**			2,73	1,94

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

	Πανεπιστήμιο				
25.	**Η συνεργασία με τη συμφοιτήτρια με βοήθησε γιατί έχουμε κοινές απόψεις & αντιλήψεις για τα παιδιά**	2,10	1,41	4,47	3,76
26.	**Η συνεργασία με τη συμφοιτήτρια με βοήθησε γιατί έχουμε κοινές απόψεις & αντιλήψεις για τη διδασκαλία**	1,97	1,94	4,33	3,82
27.	**Η συνεργασία με τη συμφοιτήτρια με βοήθησε γιατί έχουμε ούτως ή άλλως φιλική σχέση**	2,55	2,53	4,93	4,29
28.	**Η συνεργασία με τη συμφοιτήτρια με βοήθησε γιατί θα μοιραστούμε τις ίδιες αγωνίες & άγχη**	2,49	1,94	4,80	4,18
29.	**Η συνεργασία τη συμφοιτήτρια με βοήθησε γιατί θα μοιραστούμε το φόρτο εργασίας/ανταλλαγή ιδεών πάνω στο σχεδιασμό**	3,42	3,88	4,67	4,18
30.	**Η συνεργασία με τη συμφοιτήτρια με βοήθησε γιατί έχουμε κοινή «κοσμοθεωρία»**	2,37	2	4,40	3,71
31.	**Η συνεργασία με τη συμφοιτήτρια με βοήθησε γιατί από τη συνεργασία προκύπτουν ούτως ή άλλως θετικά αποτελέσματα**	2,60	2,65	4,80	4,12
32.	**Η συνεργασία με τη συμφοιτήτρια ήταν δύσκολη γιατί ενδιαφερόταν περισσότερο για τη διεξαγωγή του «δικού του/της» προγράμματος**	1,13	1,12	1,53	1,35
33.	**Η συνεργασία με τη συμφοιτήτρια ήταν δύσκολη γιατί έχουμε διαφορετικές απόψεις & αντιλήψεις για τη διδασκαλία**	1,21	1,06	1,33	1,65
34.	**Η συνεργασία με τη συμφοιτήτρια ήταν δύσκολη γιατί έχουμε διαφορετικές απόψεις & αντιλήψεις για τα παιδιά**	1,15	1,06	1,47	1,41
35.	**Η συνεργασία με τη συμφοιτήτρια ήταν δύσκολη γιατί έχουμε διαφορετική «κοσμοθεωρία»**	1,15	1	1,20	1,53
36.	**Η συνεργασία είναι δύσκολη υπόθεση**	1,34	1,18	1,07	1,24
37.	**Γενικά, δε μου αρέσει να εκτίθεμαι στις συμφοιτήτριες μου**	1,15	1	1,60	1,29
38.	**Η συμβολή της Π.Α. ήταν πολύ σημαντική στην απόκτηση παιδαγωγικών γνώσεων**	2,04	2,29	4,33	3,94
39.	**Η συμβολή της Π.Α. ήταν πολύ σημαντική στην κατάκτηση διδακτικών δεξιοτήτων**	3	3	4,60	4,24
40.	**Η συμβολή της Π.Α. ήταν πολύ σημαντική στο να έρθω σε επαφή με το επάγγελμα**	3,54	3,12	4,87	4,59
41.	**Η συμβολή της Π.Α. ήταν πολύ σημαντική στο να έρθω σε**	2,82	3	4,80	4,76

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

	επαφή με τα παιδιά				
42.	**Η συμβολή της ΠΑ ήταν πολύ σημαντική στο να μάθω να διαχειρίζομαι το προσωπικό μου άγχος**	1,28	1,29	4,13	4,29
43.	**Η συμβολή της Π.Α. ήταν πολύ σημαντική στο να μπορέσω να συνδέσω τη θεωρία με την πράξη**	3,55	3,71	4,80	3,76
44.	**Ο ρόλος μου ως νηπιαγωγός είναι να φροντίζω και να φυλάω τα παιδιά**	1,90	1,12	4,13	2,24
45.	**Ο ρόλος μου ως νηπιαγωγός είναι να κάνω μάθημα**	2,97	2,06	3,93	2,53
46.	**Ο ρόλος μου ως νηπιαγωγός είναι να παίζω με τα παιδιά**	2,96	2,35	4,33	3,29
47.	**Ο ρόλος μου ως νηπιαγωγός είναι να εμψυχώνω τα παιδιά**	3,76	4,35	4,80	4,41
48.	**Ο ρόλος μου ως νηπιαγωγός είναι να συμβάλλω σε βαθμό που μου αναλογεί στην αναβάθμιση της εκπαίδευσης & κοινωνικής αλλαγής**	2,93	4	4,60	4,18
49.	**Αξιολογείστε την εμπειρία σας από την Π.Α.**			4,47	4,53
50.	**Αξιολογείστε τη συνεργασία σας με την αποσπασμένη νηπιαγωγό**			4,40	2,71
51.	**Αξιολογείστε τη συνεργασία σας με τη νηπιαγωγό της τάξης**			3,40	2,29
52.	**Αξιολογείστε τη συνεργασία σας με τη συμφοιτήτριά σας**			4,20	4,47
53.	**Αξιολογείστε τον εαυτό σας ως μελλοντικό νηπιαγωγό**			4,53	4,82

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

ΜΕΡΟΣ ΤΕΤΑΡΤΟ: Συμπεράσματα, Προτάσεις, Προοπτικές

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

6ο Κεφάλαιο: Συμπεράσματα της έρευνας, προτάσεις, περιορισμοί και προοπτικές

6.1 Συμπεράσματα και προτάσεις

Η σύγχρονη αντίληψη στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών 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 Π.Τ.Π.Ε. 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 αυτές των αποσπασμένων νηπιαγωγών, οι οποίες, με την απόσπασή τους στα Π.Τ.Π.Ε., έχουν αναλάβει το ρόλο του μέντορα και του διαμεσολαβητή ανάμεσα στο πανεπιστήμιο, τα σχολεία υποδοχής και τις φοιτήτριες. Όπως φάνηκε, οι αποσπασμένες νηπιαγωγοί προσπάθησαν να επηρεάσουν τις επιλογές και τις πρακτικές των φοιτητριών, τόσο στο σχεδιασμό, όσο και στην υλοποίηση σε όλη τη διάρκεια της Π.Α., ώστε να μην αποστασιοποιηθούν από τα «γνωστά» και «καθιερωμένα» τους. Βέβαια οι αποσπασμένες νηπιαγωγοί, ουσιαστικά αναλαμβάνουν έναν ενδιάμεσο ρόλο μέντορα και επόπτη, χωρίς να έχουν εκπαιδευτεί για το ρόλο αυτό, με αποτέλεσμα να αυτοσχεδιάζουν και συχνά να περιορίζονται σε μια τυπολατρική εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος. Επιπλέον, υπήρξαν φορές που οι αποσπασμένες νηπιαγωγοί κατεύθυναν τις φοιτήτριες σε εγχειρίδια με προσχεδιασμένες δραστηριότητες, που δεν προάγουν διόλου την παιδαγωγική σκέψη, τις σύγχρονες διδακτικές αντιλήψεις, δε διευρύνουν την ικανότητα λήψης αποφάσεων και φυσικά

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

δεν προωθούν την κριτική σκέψη και ουσιαστικά νομιμοποιούν μια «*πατριδογνωστικού χαρακτήρα*» επιλογή θεμάτων και όχι επιλογή που να βασίζεται στην προσαρμογή των θεμάτων στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες των παιδιών. Το γεγονός αυτό φαίνεται ότι αποτελεί ένα από τα σοβαρότερα προβλήματα στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη χώρα μας και ανυπέρβλητο εμπόδιο στη *μύηση* των μελλοντικών εκπαιδευτικών στο στοχασμό, δεδομένου ότι οι παραδοσιακές, συχνά συντηρητικές, πρακτικές των εν ενεργεία νηπιαγωγών προωθούνται και συχνά επιβάλλονται στις φοιτήτριες, οι οποίες λόγω πρότερων άρρητων προσωπικών θεωριών, αδυναμίας ελιγμού και ανεπαρκούς εποπτείας και ανατροφοδότησης από το πανεπιστήμιο, τις υιοθετούν άκριτα.

Από την άλλη πλευρά οι φοιτήτριες εκπαιδεύονται θεωρητικά, στις διάφορες σύγχρονες προσεγγίσεις και επιταγές της εκπαίδευσης, χωρίς όμως να έχουν τη δυνατότητα να τις "δούνε" σε εφαρμογή στην πράξη. Όπως φάνηκε, οι εν ενεργεία νηπιαγωγοί που ενεπλάκησαν στην έρευνά μας είτε ως αποσπασμένοι, είτε ως εκπαιδευτικοί των τάξεων υποδοχής, δεν είχαν καταφέρει να αποστασιοποιηθούν από το παραδοσιακό πλαίσιο εκπαίδευσης, το οποίο αναπαρήγαγαν επί σειρά ετών στις τάξεις τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι η πρώτη προσέγγιση των υποψήφιων εκπαιδευτικών με το επάγγελμα γίνεται κατά τη περίοδο των συστηματικών τους παρατηρήσεων (στα πρώτα εξάμηνα σπουδών) στις τάξεις των συνεργαζόμενων σχολείων, οπότε και αυτό που λαμβάνουν σαν μια πρώτη "εικόνα" του επαγγέλματός τους είναι ένα παραδοσιακό, συχνά συντηρητικό πλαίσιο. Στη συνέχεια, όμως, καλούνται οι φοιτητές να εφαρμόσουν ένα σύγχρονο θεωρητικό πλαίσιο σε συνθήκες πραγματικής τάξης π.χ. η περίπτωση του project. Το γεγονός αυτό βλέπουμε πως έρχεται σε αντίθεση με την περίπτωση της δικής μας έρευνας και τους στόχους που θέσαμε δεδομένου ότι δημιούργησε στις φοιτήτριες πλήθος αντιφάσεων, διχογνωμιών και δυσκολίες σε διάφορα επίπεδα.

Επίσης στο ίδιο περίπου πλαίσιο, ήταν και η διαπίστωση των φοιτητριών της Π.Ο., της ανάδειξης της έλλειψης εμπειρίας των νηπίων των τάξεων υποδοχής της Π.Α., σε συμμετοχικές βιωματικές προσεγγίσεις. Σε όλα τα νηπιαγωγεία όπου οι φοιτήτριες της Π.Ο. υλοποιούσαν την Π.Α. φάνηκε τα νήπια ότι ήταν εξοικειωμένα με έναν καθαρά παραδοσιακό μοντέλο, όπου όλα δουλεύονταν είτε σε ολομέλεια, είτε ατομικά με δασκαλοκεντρικές διαδικασίες και απουσία σύγχρονων προσεγγίσεων διδασκαλίας, π.χ. εργασία σε ομάδες. Όπως ήταν

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

αναμενόμενο τα νήπια δυσκολεύτηκαν να ενταχθούν σε πλαίσιο συνεργασίας, και πολλές φορές δεν κατάφεραν να το πετύχουν. Τα νήπια είχαν συνηθίσει να συνεργάζονται μόνο στο ελεύθερο πρόγραμμα, δηλαδή στις αυθόρμητες δραστηριότητες ή στο διάλλειμα και σχεδόν ποτέ στο οργανωμένο. Αυτό ήταν άλλη μια παράμετρος που δυσχέραινε τη σύγχρονη προσέγγιση της διδασκαλίας και απαίτησε από τις φοιτήτριες να προσπαθήσουν μέσα σε μικρό χρονικό διάστημα να συνταιριάξουν ένα παραδοσιακό πλαίσιο με σύγχρονες μεθόδους και τεχνικές, άλλοτε με επιτυχία και άλλοτε όχι.

Όλες αυτές οι δυσκολίες, όμως, που αντιμετώπισαν οι φοιτήτριες της Π.Ο., θα λέγαμε ότι παράλληλα αποτέλεσαν και τα κύρια σημεία διαφοροποίησής τους με τις φοιτήτριες της Ολομέλειας και της Ο.Ε. Κάποια από τα σημεία που υπήρξε διαφορετική προσέγγιση από τις 2 ομάδες ήταν η τοποθέτησή τους στο παραδοσιακό και συντηρητικό πλαίσιο διδασκαλίας των εν ενεργεία νηπιαγωγών.

Όπως φαίνεται από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, οι φοιτήτριες του δείγματος της Π.Ο., της Ολομέλειας 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 την Π.Α., όσο και το θέμα της ενίσχυσης που δέχονταν από την αποσπασμένη νηπιαγωγό σε ρόλο μέντορα, καθαρά διεκπεραιωτικά και επιφανειακά. Φάνηκαν ικανοποιημένες από τις άμεσες παρεμβάσεις των νηπιαγωγών χωρίς κριτική τοποθέτηση. Θεώρησαν αρκετά βοηθητικές τις παρεμβάσεις στο πρόγραμμά τους δίνοντάς τους έτοιμες λύσεις ή προτείνοντάς τους εγχειρίδια που τους παρείχαν λύσεις, κάτι το οποίο απέχει πολύ από το προφίλ ενός στοχαζόμενου εκπαιδευτικού, ερευνητή. Ουσιαστικά οι φοιτήτριες της Ο.Ε. έδωσαν μεγάλη σημασία στην τεχνοκρατική διάσταση της ΠΑ και κύριο μέλημά τους ήταν να πραγματοποιηθεί η διδασκαλία τους χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα.

Αντίθετα, οι φοιτήτριες της Π.Ο. στάθηκαν απαιτητικά και κριτικά απέναντι στις αποσπασμένες νηπιαγωγούς με βάση την εμπειρία που βίωσαν στο πλαίσιο της ερευνητικής ομάδας από την έμμεση υποστηρικτική καθοδήγηση της μέντορα, προχώρησαν σε στοχαστικές

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

διεργασίες, ένιωσαν αυτάρκεις σε σχέση με την προετοιμασία τους ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, και φάνηκαν να εξελίσσονται, προσεγγίζοντας το μοντέλο του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού. Αρχικά, βέβαια, στάθηκαν αρκετά κριτικά και αρνητικά στο ο,τιδήποτε πήγαινε να τους ζητηθεί ή επιβληθεί από τις αποσπασμένες νηπιαγωγούς ή τις νηπιαγωγούς των τάξεων υποδοχής. Με την εξέλιξη όμως της έρευνας δράσης, μέσα από τη δυναμική αλληλεπίδραση της Π.Ο. με τη μέντορα αλλά και όλης της ομάδας μεταξύ τους, άρχισαν να ελέγχουν τις αντιδράσεις τους και να κάνουν προσπάθειες να συνταιριάξουν το παραδοσιακό κλίμα των νηπιαγωγών με τη δική τους διάθεση για αλλαγές και καινοτομίες, κρατώντας μια διαλλακτική στάση και καλλιεργώντας έτσι ένα καλύτερο κλίμα συνεργασίας. Ακόμα και το γεγονός ότι υπήρξε αλλαγή στην κριτική και απόλυτη στάση τους απέναντι στις νηπιαγωγούς, δείχνει ότι αφού αισθάνθηκαν ασφάλεια για τις γνώσεις τους και τις πρακτικές τους, ξεπέρασαν τον άκριτο αρνητισμό και επιδίωξαν τη συνεργασία μαζί τους, αντιμετωπίζοντάς την κριτικά. Μια τέτοια συμπεριφορά ενισχύει την πεποίθησή μας ότι οι φοιτήτριες, με την υποστήριξη της μέντορα και μέσα από διαδικασίες ανατροφοδότησης, πλησίασαν σε μεγάλο βαθμό το σκοπό της παρούσας διατριβής.

Οι φοιτήτριες της Ο.Ε., σύμφωνα με τις μαρτυρίες τους από τις συνεντεύξεις, μπήκαν στη διαδικασία ενός μηχανιστικού τρόπου εκτέλεσης προσχεδιασμένων διδασκαλιών, χωρίς ιδιαίτερο προβληματισμό, ούτε για την ακαδημαϊκή θεωρία ούτε για την διδακτική πράξη, ούτε φυσικά για τις προσωπικές άρρητες θεωρίες τους. Δεδομένου ότι δεν υποστηρίχτηκαν με ουσιαστική ανατροφοδότηση, αλλά δέχτηκαν κυρίως διορθωτικές παρεμβάσεις, σε σχέση με το πρόγραμμα δραστηριοτήτων που σχεδίαζαν, έμειναν σε μια επιφανειακού και τεχνικού τύπου προσέγγιση της διδασκαλίας χωρίς να προσπαθήσουν να μετασχηματίσουν τη θεωρία σε πράξη, που είναι το ζητούμενο του μοντέλου του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού. Το κύριο μέλημα των φοιτητριών της Ο.Ε. ήταν να διεξάγουν τη Π.Α. έτσι όπως την είχαν σχεδιάσει με την αποσπασμένη νηπιαγωγό και χωρίς προβληματισμό για διαδικασίες περαιτέρω αξιολόγησης. Αυτός ήταν και ο κύριος λόγος που όλες έκριναν ότι κατάφεραν να γεφυρώσουν τη θεωρία με την πράξη, γιατί όλα “εκτελέστηκαν” όπως από την αρχή τα είχαν σχεδιάσει. Προσέγγισαν τη διδακτική πράξη αξιοποιώντας, θα λέγαμε, ένα ελάχιστο μέρος των γνώσεών τους, και κυρίως των γνώσεων που συνδέονται με θέματα σύγχρονων παιδοκεντρικών και

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

βιωματικών μεθόδων και στρατηγικών διδασκαλίας. Ακόμη και στις περιπτώσεις που αξιοποιούν αυτή τη θεωρία, ουσιαστικά έγινε ως ένα πλαίσιο ελέγχου ορθότητας της πράξης. Είναι γεγονός ότι οι φοιτήτριες της Ο.Ε. δεν επιχείρησαν ουσιαστικά να θέσουν υπό αμφισβήτηση τη θεωρία εξετάζοντάς την υπό το φως της πράξης, εκτός από τις περιπτώσεις που η θεωρία τις δυσκόλεψε και επέλεξαν έναν πιο διεκπεραιωτικά εύκολο τρόπο (έτοιμες δραστηριότητες, υλικά από βιβλία, φωτοτυπίες κλπ) με βάση τις υποδείξεις των έμπειρων νηπιαγωγών (αποσπασμένες νηπιαγωγοί και νηπιαγωγοί τάξεων). Χαρακτηριστική περίπτωση τέτοιων επιλογών ήταν η δήλωση των περισσότερων φοιτητριών της Ο.Ε. 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 την ικανότητά τους να συνδέσουν τη θεωρία με την πράξη, προφανώς προέκυψε από το γεγονός ότι δεν μπήκαν σε πιο ουσιαστική διαδικασία στοχασμού και αυτοαξιολόγησης δηλαδή δεν προέβησαν σε αναλύσεις παρά μόνο σε επιφανειακές κρίσεις.

Σε αντιδιαστολή, οι φοιτήτριες της Π.Ο., μέσα από την έρευνα δράσης που πραγματοποιήθηκε, με αφετηρία ποικίλες θεωρητικές γνώσεις, κάποιες από αυτές εισήχθησαν στη διαδικασία να προσεγγίσουν, να αμφισβητήσουν και να επαναπροσδιορίζουν τόσο την ακαδημαϊκή θεωρία όσο και τις προσωπικές τους θεωρίες και βρέθηκαν σε μια διαρκή πορεία προβληματισμού, στοχασμού, αυτοαξιολόγησης και αναμόρφωσης των πρακτικών τους. Αυτός ήταν και ο λόγος, όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα, που ήταν περισσότερο κριτικές απέναντι στο θέμα της αξιολόγησης της ικανότητάς τους να μετουσιώσουν τη θεωρία σε πράξη. Μάλιστα στην ερώτηση αυτή αντιμετώπισαν τις πρακτικές και τον εαυτό τους κριτικά, τις πιθανές αδυναμίες τους δεν τις μετέθεσαν σε άλλους παράγοντες, απεναντίας δέχτηκαν κάθε αποτυχία ως προσωπική τους αδυναμία και μελλοντική πρόκληση ώστε να καταφέρουν να γεφυρώσουν το χάσμα ανάμεσα στην ακαδημαϊκή θεωρία με την εκπαιδευτική πράξη. Η θεωρία αμφισβητήθηκε από της φοιτήτριες της Π.Ο., οι οποίες όμως πρώτα έθεσαν υπό αμφισβήτηση τις δικές τους πρακτικές, στάση που σύμφωνα με τις επιταγές του μοντέλου του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού-ερευνητή, τις οδήγησε στο να γίνουν οι ίδιες παραγωγοί της γνώσης.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Σύμφωνα, λοιπόν, με τα αποτελέσματα και με βάση 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 τις απασχόλησαν ιδιαίτερα τα θέματα συνεργασίας τόσο με τις νηπιαγωγούς των τάξεων υποδοχής, όσο και με τις αποσπασμένες και ανέφεραν 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 έναν 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. Και όλα αυτά τα τεκμηρίωσαν με επιχειρήματα και αναλύσεις σε βάθος, σε αντίθεση με τις φοιτήτριες της Ο.Ε. οι οποίες περιέγραψαν τα γεγονότα επιφανειακά, χωρίς κάποια προσπάθεια ή θέληση για μια βαθύτερη ανάλυση.

Συμπερασματικά, διαπιστώνεται η σημαντική συμβολή της έρευνας δράσης στην ανάδειξη της δυναμικής σχέσης θεωρίας- πράξης και στην κριτική προσέγγιση τόσο της ακαδημαϊκής θεωρίας όσο και της εκπαιδευτικής πράξης (Κατσαρού & Τσάφος, 2010). Στην έρευνα δράσης οι συμμετέχουσες προσέγγισαν την εκπαιδευτική πραγματικότητα θέτοντας ερωτήματα και προβληματισμούς, έδρασαν, αξιολόγησαν τη δράση τους και επίσης αυτοαξιολογήθηκαν με βάση κάποιους θεωρητικούς άξονες, με τους οποίους προσέγγισαν την πράξη. Στο συγκεκριμένο πλαίσιο, οι φοιτήτριες της Π.Ο. αλλά και οι ερευνήτριες συνεργάστηκαν προκειμένου να βρουν λύσεις σε προβλήματα και δυσκολίες που αντιμετώπισαν στην τάξη τους κατά την Π.Α. Έτσι οι φοιτήτριες "εκτέθηκαν" σε διαδικασίες στοχασμού της εκπαιδευτικής τους διαδικασίας σε ένα πλαίσιο όμως που διασφάλιζε τις προϋποθέσεις, προκειμένου οι υποψήφιες εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιήσουν τη θεωρία ως "εργαλείο" για να βελτιώσουν την πράξη και την πράξη ως ευκαιρία για να μάθουν, επαληθεύσουν, να εμπλουτίσουν ή ακόμη και να αμφισβητήσουν και απορρίψουν τη θεωρία, με την υποστήριξη της μέντορα μέσα από συνεχείς ανατροφοδοτήσεις. Με τον τρόπο αυτό, στο πλαίσιο της έρευνας δράσης, αναδείχθηκε η καίρια σημασία από τα στοχαστικά ημερολόγια, η ανατροφοδότηση, η συνεργασία τους με τη μέντορα, τεχνικές που τους

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

εισήγαγαν σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης των πρακτικών τους και τους δημιούργησαν την ασφάλεια αλλά και ανάγκη να σκέπτονται και να πράττουν στοχαστικά, γεγονός που ήταν ο σκοπός και οι στόχοι μας.

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης είναι ο συνεργατικός χαρακτήρας της και αποδείχθηκε οτι έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη δεξιοτήτων στοχασμού των φοιτητριών, μέσα από την ενίσχυση του στοχασμού (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Η εναλλαγή ρόλων, από φοιτήτριες σε εκπαιδευτικούς και σε παρατηρητές (ερευνήτριες), όλης αυτής της ερευνητικής διαδικασίας, τους δημιούργησε την επιθυμία αλλά και την ανάγκη ταυτόχρονα, να αναρωτηθούν, να προβληματιστούν, να βρουν λύσεις και να τις αμφισβητήσουν, σε ένα όμως ασφαλές περιβάλλον, στο οποίο είχε αναπτυχθεί κλίμα εμπιστοσύνης, ειλικρίνειας και αμοιβαίας εκτίμησης ανάμεσα στις φοιτήτριες και τη μέντορα (Hatton & Smith, 1995˙ Parson & Stephenson, 2005). Επίσης, το γεγονός ότι η έρευνα δράσης αποτελεί κυκλική διαδικασία, κατά την οποία οι συμμετέχουσες στοχάζονταν και ανέλυαν διαρκώς τόσο τη δική τους πρακτική όσο και όλο το παιδαγωγικό πλαίσιο και τελικά αξιοποίησαν το προϊόν αυτού του στοχασμού για να βελτιώσουν την πράξη τους, συνέβαλε στην ανάπτυξη ικανοτήτων στοχασμού και αναστοχασμού των υποψήφιων εκπαιδευτικών (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Θα λέγαμε ότι, η έρευνα δράσης φάνηκε ότι μπορεί να αποτελέσει μία από τις παιδαγωγικές στρατηγικές, η οποία συμβάλει στη σταδιακή "*μύηση*" των υποψήφιων εκπαιδευτικών στη διαδικασία του στοχασμού. Μέσω αυτής της κυκλικής διαδικασίας της έρευνας δράσης πάνω στο στοχασμό αποκαλύπτεται, αποδομείται, και αναδιαμορφώνεται και η άρρητη προσωπική θεωρία των συμμετεχόντων (Artrichter et al., 2001˙ Κουτσελίνη- Ιωαννίδου, 2010).

Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι οι φοιτήτριες της Π.Ο. προσέγγισαν σε ένα πρώτο επίπεδο τον τεχνολογικό στοχασμό, αναζητώντας τεχνικές και λύσεις σε πρακτικά ζητήματα π.χ. για την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων. Οι φοιτήτριες της Π.Ο. αρχικά, τόσο στις συναντήσεις όσο και στα ημερολόγια περιέγραψαν κάποιες προβληματικές καταστάσεις ή καταστάσεις που τους προκάλεσαν το ενδιαφέρον σε θέματα διδακτικής. Στην πορεία από την απλή περιγραφή των γεγονότων, άρχισαν να αναζητούν ερμηνείες και λύσεις για τα προβλήματά τους. Αυτό βέβαια συνεχίστηκε μέχρι το τέλος της Π.Α. (ειδικά τις 2 τελευταίες

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

εβδομάδες που για πρώτη φορά θα εφάρμοζαν στις τάξεις του νηπιαγωγείου project), αλλά ακολουθώντας μια προσέγγιση πιο ολοκληρωμένη. Από τις μαρτυρίες των φοιτητριών διαφαίνεται ότι σταδιακά κάποιες φοιτήτριες προσπάθησαν να ξεπεράσουν την απλή καταγραφή των περιστατικών και την αναζήτηση λύσεων, προχώρησαν στη συσχέτιση των γεγονότων και προσπάθησαν να τα αντιπαραβάλλουν με τις απόψεις τους και τις προσωπικές τους θεωρίες. Ορισμένες φοιτήτριες κατέληξαν να ασκήσουν κριτική, να διατυπώσουν προτάσεις για μια καλύτερη μελλοντική έκβαση, και τελικά να προσεγγίσουν την τεχνοκρατική έκφανση του στοχασμού, ίσως με διαφορετική ένταση, αλλά σε όλα τα επίπεδα.

Αναφορικά με τον προσωπικό στοχασμό διαπιστώνουμε ότι κάποιες από τις φοιτήτριες της Π.Ο., ειδικά, προς το τέλος της Π.Α. τους, προσπάθησαν να τον προσεγγίσουν σε ένα βαθμό. Αρχικά οι φοιτήτριες διατύπωναν τις προσωπικές τους θεωρίες, οι οποίες όμως, ήταν διαμορφωμένες, τόσο από τις εμπειρίες και πεποιθήσεις που είχαν διαμορφώσει ως μαθήτριες, όσο και από αυτές που είχαν αποκτήσει στο πλαίσιο της επαγγελματικής τους εκπαίδευσης στο Π.Τ.Π.Ε. Και εδώ είδαμε ότι ορισμένες φοιτήτριες της Π.Ο. μέσα από τις συζητήσεις τους με τη μέντορα και τις συμφοιτήτριές τους προχώρησαν παραπέρα από την απλή περιγραφή των απόψεών τους και των προσωπικών τους θεωριών και προσπάθησαν να εμβαθύνουν σε επίπεδα ερμηνείας και συσχετίσεων των δικών τους θεωριών με αυτές των συμφοιτητριών τους, αξιολογώντας, γενικεύοντας και θέτοντάς τες υπό αμφισβήτηση και κριτική ανάλυση.

Οι φοιτήτριες της Π.Ο., από ότι προκύπτει από τα αποτελέσματα, σε ένα μεγάλο βαθμό προσέγγισαν και τον πρακτικό στοχασμό. Μετέφεραν στην Π.Ο. τις εμπειρίες που κατέκτησαν κατά τη διεξαγωγή της Π.Α., εντόπισαν προβλήματα, μπήκαν στη διαδικασία να δοκιμάσουν άλλες λύσεις προκειμένου να βρουν την κατάλληλη πρακτική, αξιολόγησαν την πορεία και την έκβαση των πεπραγμένων τους και έκαναν την αυτοαξιολόγησή τους. Ξεπέρασαν δηλαδή την απλή περιγραφή και ερμηνεία της “πρακτικής γνώσης” (Schön, 1987) που είχαν λάβει κατά την διεξαγωγή της Π.Α., και προχώρησαν στο στοχασμό πάνω στους σκοπούς και τους στόχους της διδασκαλίας τους ώστε εν τέλει να την αξιολογήσουν και να την αναδιαμορφώσουν ανάλογα με την περίπτωση.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Από ερευνητικά δεδομένα προκύπτει ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να δυσκολεύονται να στοχαστούν πάνω στην πράξη και ακόμη και όταν υιοθετούν κάποια μορφή στοχασμού θα λέγαμε ότι πρόκειται για έναν τεχνοκρατικό στοχασμό ή πρακτικό, σπανιότερα για προσωπικό στοχασμό και πολύ δυσκολότερα για κριτικό (Αυγητίδου, 2013). Από την ανάλυση, όλων των παραπάνω προσεγγίσεων των φοιτητριών στο στοχασμό, διαπιστώνουμε πως, αν όχι όλες οι φοιτήτριες, και ίσως ούτε με την ίδια ένταση, υπήρξαν κάποιες που προσπάθησαν να ξεπεράσουν την περιγραφή και την αξιολόγηση της πρακτικής τους και επιχείρησαν να προβούν σε συσχετίσεις, σε γενικεύσεις αλλά και σε κριτική ανάλυση των πεπραγμένων και των θεωριών τους. Στο σημείο αυτό θέλουμε να παραθέσουμε ένα από τα σημαντικότερα, αν όχι το σημαντικότερο εύρημα της παρούσας έρευνας. Πρόκειται για την αυτοαξιολόγηση μιας φοιτήτριας της Π.Ο. Η συγκεκριμένη φοιτήτρια από τις πρώτες συναντήσεις ήταν συντηρητική στις απόψεις της, με εδραιωμένες στάσεις και απόψεις περί διδασκαλίας και σχετικά αρνητική σε ο,τιδήποτε καινοτόμο που ξεπερνούσε τα όρια της προσωπικής της θεωρίας. Στο τέλος της Π.Α. κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, η ίδια φοιτήτρια, δήλωσε 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 αρκετά τις αρχικά απόλυτες τοποθετήσεις της και προσπάθησε να επαναπροσδιορίσει το ρόλο της, τόσο διδακτικά όσο και παιδαγωγικά, αναγνωρίζοντας τη σημασία του στοχασμού στην εκπαιδευτική πράξη.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι οι φοιτήτριες της Π.Ο. προσπάθησαν να αντιμετωπίσουν την πολυπλοκότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας στοχαστικά, να την αξιολογήσουν και να αυτοαξιολογηθούν, και σε κάποιο μικρό ή μεγάλο βαθμό να επαναπροσδιορίσουν το ρόλο τους και τις προσωπικές τους θεωρίες, έτσι ώστε να αισθανθούν αυτάρκεις στην προετοιμασία, υλοποίηση και αξιολόγηση των διδασκαλιών τους. Για να φτάσουν όμως σε αυτό το στάδιο ήταν πολύ σημαντική η συμβολή της μέντορα, η όποια με τη διεξαγωγή συνεχών ανατροφοδοτήσεων και μέσα από το κλίμα συνεργασίας και αλληλεπίδρασης προσπάθησε να ενισχύσει το στοχασμό στις φοιτήτριες της Π.Ο. Αυτό όμως

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

επετεύχθη στο πλαίσιο μιας πειραματικής ομάδας που σχεδόν όλες όσες λάβανε μέρος το κάνανε εις βάρος του προσωπικού τους χρόνου.

Στην ελληνική πραγματικότητα, το ρόλο του μέντορα 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 επιμόρφωσής 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. Επιπλέον, 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.

Οι προτάσεις που απορρέουν από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

- Ο στοχασμός στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη προβάλλεται στις προθέσεις των Π.Τ.Π.Ε., αλλά αποτελεί και τη μόνη λύση για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν οι φοιτητές, μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, στα προβλήματα και στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνικής, πολιτικής, οικονομικής πολιτιστικής και εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Μια εκπαίδευση εκπαιδευτικών, όμως, που θα μπορούσε να υποστηρίξει ένα τέτοιο απαιτητικό πλαίσιο έχει ανάγκη από τη συνεχή ενίσχυση των φοιτητών πάνω στο μοντέλο ενός στοχαζόμενου εκπαιδευτικού, ενός εκπαιδευτικού ερευνητή. Τα αποτελέσματα μας έδειξαν ότι οι φοιτήτριες για να

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

καταφέρουν να ξεφύγουν από τα «καθιερωμένα», βοηθήθηκαν πολύ από τη μέντορα και τις συνεχείς ανατροφοδοτήσεις μέσα από την έρευνα δράσης που συμμετείχαν. Οι φοιτήτριες της Π.Ο. προσέγγισαν την Π.Α. με άλλο πνεύμα, γεγονός που αποδεικνύει ότι η έρευνα δράσης αποτελεί ένα πολύ αξιόλογο και απαραίτητο εργαλείο στην αρχική εκπαίδευση εκπαιδευτών και συμβάλει στη δημιουργία μια νέας εκπαιδευτικής κουλτούρας.

- Για την επίτευξη ενός τέτοιου προσανατολισμού απαιτείται προσωπικό που θα εκπαιδευτεί και θα αναλάβει το ρόλο του μέντορα. Στην έρευνά μας συμμετείχαν 17 φοιτήτριες και τη διαχείριση και ανατροφοδότηση της ομάδας την είχε αναλάβει ένα μέλος Δ.Ε.Π. Αυτό το σχήμα όμως μπορεί να λειτουργήσει μόνο στο πλαίσιο μιας ερευνητικής εργασίας. Υπάρχει ανάγκη ενός μεγαλύτερου αριθμού μεντόρων, σε μια λογική αναλογία με τα πολυπληθή ακροατήρια φοιτητών. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να είναι αποσπασμένοι από τα σχολεία, με ειδικά αυξημένα προσόντα και σχετική επιμόρφωση από κάθε Τμήμα, για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις αυτού του ρόλου. Θα έπρεπε δηλαδή να αποσπαστούν στο κάθε παιδαγωγικό τμήμα ένας ικανοποιητικός αριθμός εκπαιδευτικών οι όποιοι θα καταρτιστούν ώστε να μπορέσουν να αναλάβουν ρόλο μέντορα. Και θα πρέπει να παραμείνουν στα τμήματα για παραπάνω από 1-2 χρόνια ώστε να μπορέσουν να δημιουργήσουν μια γερή βάση για να προωθηθεί ο ρόλος του μέντορα. Προς αυτήν την κατεύθυνση έχει εξάλλου κατευθυνθεί εδώ και αρκετά χρόνια το Δίκτυο Πρακτικής Άσκησης (Ανδρούσου & Αυγητίδου, 2013), στο οποίο είχε τεθεί το πρόβλημα της έλλειψης ουσιαστικών μεντόρων. Μάλιστα το δίκτυο είχε κάνει και σχετικές ενέργειες προς το υπουργείο προκειμένου να αποσπαστούν στα πανεπιστήμια περισσότεροι εκπαιδευτικοί που θα εργαζόντουσαν προς αυτήν την κατεύθυνση, χωρίς όμως να βρει ανταπόκριση.
- Το ρόλο του μέντορα θα πρέπει να τον αναλάβει ένας επαγγελματίας εκπαιδευτικός που είναι καλά καταρτισμένος τόσο σε θεωρητικό επίπεδο για τις ανάγκες και επιταγές της εκπαίδευσης, αλλά έχει την ικανότητα να μετασχηματίσει όλη αυτή την θεωρητική γνώση σε πολύτιμη εκπαιδευτική πράξη που μπορεί να βοηθήσει στην οικειοποίησή της από τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς. Μια εναλλακτική λύση είναι να εκπαιδευτούν σε

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

ρόλο μέντορα οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί των σχολείων, με σκοπό τη συνεργασία και την επαγγελματική ανάπτυξη όλων των συμμετεχόντων. Υπάρχει, μάλιστα, το παράδειγμα του ΤΕΑΠΗ Αθηνών, που εργάστηκε προς αυτήν την κατεύθυνση, σχεδίασε και οργάνωσε ένα σεμινάριο στο Διδασκαλείο Νηπιαγωγών Αθηνών, για δύο ακαδημαϊκές χρονιές, (2010-11, 2011-12) (Ανδρούσου & Τσαφος, 2013).

- Μέσα σε ένα κλίμα συνεργασίας μεταξύ Παιδαγωγικών Τμημάτων και εν ενεργεία εκπαιδευτικών σε ρόλο μέντορα τα οφέλη είναι πολλά και για τις δύο πλευρές σε επίπεδο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και επαγγελματικής ανάπτυξης. Εξάλλου, τα παραδείγματα των «Professional Development Schools» των Η.Π.Α., αλλά και γενικά των διαφόρων δικτύων που έχουν αναπτυχθεί ανάμεσα σε Παιδαγωγικά Τμήματα και σχολεία μας δίνουν πολύ θετικά αποτελέσματα αυτής της συνεργασίας, αναφορικά με την προώθηση του ρόλου του μέντορα και τη συμβολή του στην αρχική εκπαίδευση εκπαιδευτικών, απλώς είναι πολύ περιορισμένα. Μια τέτοια προοπτική, βέβαια, φαντάζει, δύσκολη έως και ανέφικτη εκτός και αν δοθούν ισχυρά κίνητρα τόσο στα σχολεία, όσο και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ώστε να είναι διατεθειμένοι να οικειοποιηθούν νέους ρόλους και να αποποιηθούν παλιές πρακτικές. Αυτά τα κίνητρα θα μπορούσαν να είναι λιγότερο οικονομικά (δεδομένου ότι πρόκειται για θέση ευθύνης) και περισσότερο ακαδημαϊκά δεδομένου ότι θα οριστεί βαθμίδα μέντορα ως μια εξέλιξη για τους έμπειρους εκπαιδευτικούς. Επίσης, θα μπορούσε να αποτελέσει κίνητρο για τις σχολικές μονάδες των οποίων οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν ρόλο μέντορα, ο εξοπλισμός με ΤΠΕ και κάθε τύπου υποδομές, ώστε να ενθαρρυνθούν οι εκπαιδευτικοί και οι σχολικές μονάδες να εμπλακούν σε μια τέτοια συνεργασία.

6.2 Περιορισμοί της έρευνας

Ένας βασικός περιορισμός αυτής της έρευνας δράσης ήταν η έλλειψη χρόνου. Η έρευνα διεξήχθη ενώ οι φοιτήτριες της Π.Ο. πραγματοποιούσαν την Π.Α. στις διάφορες τάξεις νηπιαγωγείων (με ό,τι αυτό μπορεί να σήμαινε σε επίπεδο σχεδιασμού και προετοιμασίας και διεξαγωγής του προγράμματος διδασκαλίας τους), ενώ παράλληλα είχαν τις προκαθορισμένες συναντήσεις με τις αποσπασμένες νηπιαγωγούς που ήταν μέρος των υποχρεώσεών τους,

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

καθώς και τις παρακολουθήσεις του ακαδημαϊκού τους προγράμματος στο τμήμα. Ομοίως, το μέλος Δ.Ε.Π. (η δεύτερη ερευνήτρια) που συμμετείχε στην έρευνα, είχε, αντίστοιχα, τα ακαδημαϊκά και ιδρυματικά της καθήκοντα ως μέλος Δ.Ε.Π. του Π.Τ.Π.Ε. του Π.Θ., οπότε είχε επίσης περιορισμένο χρόνο. Παρ' όλες τις δυσκολίες, η Π.Ο. πραγματοποίησε έξι τρίωρες συναντήσεις, που πολλές φορές διαρκούσανε και περισσότερη ώρα, χωρίς κάποιο ενδιάμεσο διάλειμμα απαραίτητα. Η ανάγκη των μελών της Π.Ο. για αυτήν την αλληλεπίδραση ήταν και η μεγαλύτερη επιτυχία της έρευνας καθώς και η ανάδειξη της σημασίας της έρευνας δράσης στην αρχική εκπαίδευση εκπαιδευτικών.

Μια ακόμα δυσχέρεια που υπήρξε, στο τέλος της διεξαγωγής όλης της ερευνητικής διαδικασίας ήταν η αδυναμία μας να συγκεντρώσουμε τον αριθμό φοιτητριών που αντιστοιχούσε στο έτος, για τη συμπλήρωση του τελικού ερωτηματολογίου, τουλάχιστον αντίστοιχου με το πρώτο ερωτηματολόγιο. Αυτό συνέβη, όπως ήδη αναφέρθηκε, γιατί όταν δόθηκε στους φοιτητές το εξάμηνο ήταν ήδη στο τέλος του, και αφού είχε προηγηθεί η διεξαγωγή της Π.Α. οι φοιτήτριες του τμήματος απουσίαζαν από τις περισσότερες παρακολουθήσεις των μαθημάτων που διενεργούνταν στο τμήμα, δεδομένης της πίεσης και της κόπωσης που είχαν από όλο το προηγούμενο χρονικό διάστημα. Σαφώς οφείλεται και σε λάθος στην οργάνωση της έρευνας το γεγονός οτι δεν είχε προβλεφθεί από το σχεδιασμό μια τέτοια εξέλιξη. Δεδομένου, όμως, ότι υπήρχαν αρκετά εργαλεία συλλογής δεδομένων, πιστεύουμε ότι η συγκεκριμένη έλλειψη δε δημιούργησε σημαντικά προβλήματα στην εγκυρότητα των αποτελεσμάτων.

Οι φοιτήτριες της Π.Ο., εκτός από το στοχαστικό ημερολόγιο της Π.Ο., τηρούσαν και ένα δεύτερο ημερολόγιο στο πλαίσιο ενός από τα υποστηρικτικά μαθήματα της Π.Α. Το γεγονός αυτό προκάλεσε στις φοιτήτριες κούραση και μια σχετική δυσανασχέτηση προς το τέλος της ΠΑ, δεδομένου και του υπόλοιπου φόρτου εργασίας. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να μην έχουμε αρκετές καταγραφές τις 2 τελευταίες εβδομάδες της Π.Α. Προφανώς πρόκειται γα ένα μεθοδολογικό λάθος, αλλά παρόλο που γνωρίζαμε ότι τηρούσαν ημερολόγιο για τις ανάγκες κάποιου υποχρεωτικού μαθήματος, ωστόσο τις ζητήσαμε να τηρήσουν και το στοχαστικό ημερολόγιο με βάση τους άξονες που θέσαμε, γιατί δεν μπορούσαν να ενσωματώσουν τα 2 σε 1, αλλάζοντας ουσιαστικά τις απαιτήσεις της διδάσκουσας του υποχρεωτικού μαθήματος.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Τέλος, θα θέλαμε να σχολιάσουμε τη χρονική διάσταση της διεξαγωγής της ερευνητικής διαδικασίας με την τελική εκπόνηση της συγκεκριμένης διδακτορικής διατριβής, η οποία οφείλεται σε μεγάλο βαθμό σε διάφορες προσωπικές δυσχέρειες της ερευνήτριας κατά την περίοδο της συγγραφής της συγκεκριμένης διατριβής. Το γεγονός αυτό με τη σειρά του δημιούργησε καθυστερήσεις δεδομένου ότι κάθε φορά θα έπρεπε να γίνεται ανανέωση τόσο σχετικά με τους Οδηγούς Σπουδών των Π.Τ.Π.Ε. ώστε να υπάρχει η τελευταία έκδοση ως βάση για την ερευνητική διαδικασία, όσο και μια συνεχής βιβλιογραφική ανανέωση αναζητώντας καινούρια θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα.

6.3 Προοπτικές της έρευνας

Η παρούσα διδακτορική διατριβή ανέπτυξε κάποιες από τις αντινομίες, τις δυσχέρειες και τους προβληματισμούς που αντιμετωπίζει η αρχική εκπαίδευση εκπαιδευτικών, ειδικότερα κατά τη διεξαγωγή της ΠΑ των φοιτητών. Με την τρέχουσα εθνική κατάσταση σε επίπεδο οικονομικών πόρων για την Εκπαίδευση, οι προτάσεις που αναπτύχθηκαν με βάση τα ερευνητικά μας δεδομένα, μπορεί να αποτελούν απλώς ευχές. Θεωρούμε πως θα ήταν σκόπιμο, μέσα από την περαιτέρω ανάπτυξη έρευνας, να μελετήσουμε τρόπους που θα μπορούσαν να διευκολύνουν την υλοποίηση της Π.Α., δεδομένων των συνθηκών, δηλαδή των συνεχώς αυξανόμενων ακροατηρίων φοιτητών και της παντελούς έλλειψης εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων που θα μπορούσαν να υποστηρίξουν την Π.Α..

Από την παρούσα διατριβή προκύπτει ότι προϋπόθεση για μια επιτυχή Π.Α. είναι η υποστήριξη των φοιτητών από μέντορα. Παρόλα αυτά είναι γνωστό ότι είναι πολύ δύσκολο να εφαρμοστεί με αποτελεσματικότητα και επάρκεια ο θεσμός του μέντορα λόγω των συνθηκών που αναφέραμε παραπάνω. Στην προοπτική αυτή θα μπορούσε να προταθεί μια εναλλακτική προσέγγιση της υποστήριξης από μέντορα (mentoring), για τις περιπτώσεις που δεν είναι δυνατή η κλασσική διάσταση του mentoring. Είναι η περίπτωση του e-mentoring (Telementoring, Cybermentoring, Virtual Mentoring), που έχει εφαρμοστεί σε κάποια πανεπιστήμια διεθνώς.

Το e-mentoring ορίζεται ως η επικοινωνία ανάμεσα στο φοιτητή και στο μέντορα, μέσω της χρήσης υπολογιστή, όπως e-mail, χώρους συζήτησης (chat rooms, blogs, Web

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

conferencing), μέσα κοινωνικής δικτύωσης, κλπ. λύσεις που βασίζονται στο διαδίκτυο και αλλάζουν τον τρόπο που οι μέντορες και οι φοιτητές αλληλεπιδρούν (Dawson, Swain, Johnson, & Ring, 2004· Gareis & Nussbaum-Beach, 2008· Gutke & Albion, 2008· Jaffe, Moir, Swanson, & Wheeler, 2006). Ο Jaffe και οι συνεργάτες του (2006) προσδιορίζουν το e-mentoring ως μια σχέση μεταξύ ενός έμπειρου (μέντορα) και ενός λιγότερο έμπειρου ή άπειρου (φοιτητή), που επικοινωνούν κυρίως μέσω υπολογιστή. Μέσα από αυτή τη σχέση έχουν ως στόχο την ανάπτυξη και βελτίωση των γνώσεων και δεξιοτήτων του φοιτητή, καθώς και τη δημιουργία αισθήματος ασφάλειας και εμπιστοσύνης, ώστε να μπορέσει ο φοιτητής να κατανοήσει την εκπαιδευτική κουλτούρα και να εισαχθεί ομαλά στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Jaffe, et. al, 2006).

Το e-mentoring έχει σχεδιαστεί για να υποστηρίξει τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς αξιοποιώντας σύγχρονους τρόπους επικοινωνίας, με βάση τις ανάγκες και τις ανησυχίες τους (π.χ. διαχείριση της τάξης). Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, η τεχνική του e-mentoring αποτελεί μια εξίσου υποστηρικτική και βοηθητική διάσταση της υποστήριξης των φοιτητών κερδίζοντας χρόνο και χωρίς να είναι απαραίτητη η άμεση επαφή μεταξύ μέντορα και φοιτητή (Dawson, et. al, 2004· Gareis & Nussbaum-Beach, 2008· Gutke & Albion, 2008· Jaffe, et. al, 2006· Papani & Papanis, in press). Μια τέτοια προοπτική που προσφέρει το e-mentoring θα είχε ενδιαφέρον να διερευνηθεί, αν δηλαδή θα μπορούσε να αποτελέσει κάποιου είδους λύση για τη διευκόλυνση της διεξαγωγής της Π.Α. στα Π.Τ.Π.Ε. της χώρας.

Μια ακόμη πρόταση εναλλακτικής Πρακτικής Άσκησης θα μπορούσε να αποτελέσει και η Π.Α. σε περιβάλλον εικονικής τάξης (Andreasen & Haciomeroglu, 2009· Επιτρόπου, Θεοδοσίου, Χατζοπούλου, Κακανά, & Βασιλειάδης, 2010). Η Π.Α. σε εικονικό περιβάλλον προσομοιώνει τις συνθήκες μιας συμβατικής τάξης και αποσκοπεί στην αναβάθμιση και τη βελτιστοποίηση της Π.Α., αξιοποιώντας τις νέες τεχνολογίες, καθώς και τα δεδομένα που προκύπτουν από τις εφαρμογές των προσομοιώσεων και των εικονικών κόσμων στην εκπαίδευση (Andreasen & Haciomeroglu, 2009· Επιτρόπου, κ.συν, 2010). Ένας από τους στόχους του περιβάλλοντος εικονικής πραγματικότητας είναι να δημιουργήσει ένα διαδραστικό, προσομοιωμένο περιβάλλον, προκειμένου να εκπαιδεύσει τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς πριν από την είσοδό τους στο επάγγελμα (Andreasen & Haciomeroglu, 2009).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Σύμφωνα με έρευνες στα πλεονεκτήματα που προσφέρει μια τέτοια εναλλακτική πρόταση Π.Α. είναι ότι στο περιβάλλον εικονικής πραγματικότητας, αφενός ο φοιτητής αισθάνεται μια αίσθηση ρεαλισμού στην προσπάθειά του να διατηρήσει το ενδιαφέρον των "μαθητών" να συμμετέχουν στο μάθημα, αλλά αφετέρου έχει επίσης τη δυνατότητα να πάει πίσω και να δοκιμάσει ξανά, δεδομένου ότι οι "εικονικοί μαθητές" μπορούν να "μηδενιστούν" και να ξεκινήσουν από την αρχή, σε αντίθεση με ένα πραγματικό περιβάλλον τάξης (Andreasen & Haciomeroglu, 2009˙ Dieker, Hynes, Hughes, & Smith, 2008˙ Morrell, 2006). Αυτό θέτει ένα δίχτυ προστασίας και προφυλάσσει τόσο το φοιτητή, μελλοντικό εκπαιδευτικό από το αίσθημα αποτυχίας αλλά και τους πραγματικούς μαθητές από οποιαδήποτε σφάλμα (Andreasen & Haciomeroglu, 2009˙ Dieker, et. al, 2008). Η Π.Α. σε προσομοιωμένο περιβάλλον τάξης παρέχει στους φοιτητές τη δυνατότητα να διδάξουν, να αυτοαξιολογήσουν τη διδασκαλία τους, να κάνουν αλλαγές στο μάθημα με βάση τα αποτελέσματα της διδασκαλίας τους, να την οργανώσουν εκ νέου και να διδάξουν το μάθημα, ενισχύοντας τις διδακτικές τους γνώσεις και ικανότητες πάνω στη διδασκαλία και τη μάθηση, με τρόπο που δεν θέτει σε κίνδυνο τους μαθητές (Andreasen & Haciomeroglu, 2009˙ Dieker, et. al, 2008˙ Επιτρόπου, κ.ά., 2010). Παράλληλα οι εικονικές τάξεις προσφέρουν ένα ελκυστικό περιβάλλον, αυτό των εικονικών κόσμων, σε μια προσπάθεια συγκερασμού της εκπαίδευσης με τη ψυχαγωγία (edutainment) (Andreasen & Haciomeroglu, 2009˙ Επιτρόπου, κ.ά, 2010˙ Hughes, Stapleton, Hughes, & Smith, 2005).

Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί το πρόγραμμα που έχουν οργανώσει στο Πανεπιστήμιο της Florida στην αρχική εκπαίδευση εκπαιδευτικών, όπου έχει δημιουργηθεί ένα περιβάλλον «μικτής πραγματικότητας και ονομάζεται TeachMe (Teaching in Mixed-Reality Environments)» (Andreasen & Haciomeroglu, 2009, σ. 1317).

Θα είχε, επίσης ενδιαφέρον να ερευνήσουμε αν και η παραπάνω πρόταση θα μπορούσε να εφαρμοστεί και να προσφέρει ένα εναλλακτικό εργαλείο Πρακτικής Άσκησης δίνοντας λύση στην έλλειψη μεντόρων.

Ως εκ τούτου ευελπιστούμε ότι στη συνέχεια θα καταφέρουμε να υλοποιήσουμε τις προαναφερθείσες εναλλακτικές προτάσεις υποστήριξης της Πρακτικής Άσκησης ώστε το

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

μοντέλο του Στοχαζόμενου επαγγελματία εκπαιδευτικού να μπορέσει να αναπτυχθεί στις σχολές εκπαίδευσης εκπαιδευτικών

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους*. (μτφ. Μ. Δεληγιάννη), Αθήνα: Μεταίχμιο (έτος έκδοσης πρωτότυπου 1993).

Andreasen, J.B. and Haciomeroglu, E.S. (2009). Training teachers in multiple environments: Microteaching versus mixed-reality. *Faculty Focus, 8,* (1), p. 7. Retrieved from: http://www.pmena.org/2009/proceedings/TEACHER%20EDUCATION%20-PRESERVICE/tepBRR369936.pdf

Ανδρούσου, Α., & Τσάφος, Β. (2013). Εκπαιδεύοντας 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,* (σελ. 97-124), Αθήνα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεών, Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Angus, D. L. (2001). *Professionalism and the public good: A brief history of teacher certification*. Washington, DC: Thomas Fordham Foundation.

Αργυροπούλου, Σ. (2005). *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών: Αξιολόγηση της πρακτικής άσκησης των φοιτητών του Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας.* (Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης/ Π.Τ.Δ.Ε, Φλώρινα.

Ary, D., Jacobs, L. C. & Razavieh, A. (1985). *Introduction to research in education* (3rd ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.

Atweh, B., Kemmis, S. & Weeks, P. (1996). *Action Research in Practice: Partnerships for Social Justice in Education.* London, Routledge.

Αυγητίδου Σ. & Ανδρούσου Α. (2013). Εισαγωγή. Στο: Α. Ανδρούσου & Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις,* (σελ. 15-37), Αθήνα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεών, Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

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

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

εκπαιδευτικών. Στα πρακτικά του συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή *«Σχολές Επιστημών της Αγωγής. Ο ρόλος τους στις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας»*, (σσ. 162-176), Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστήμιου του Frederick,. Ανακτήθηκε από: http://www.frederick.ac.cy/educonf2011/docs/sofia_augitidou.pdf

Αυγητίδου, Σ., & Χατζόγλου, Β. (2013). Η εκπαίδευση του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης: η συμβολή των ημερολογιακών καταγραφών. Στο: Α. Ανδρούσου & Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις,* (σελ. 97-124), Αθήνα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεών, Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Αυγητίδου, Σ., (1999). Η επαγγελματική ανάπτυξη των φοιτητών. Εξελικτικές αλλαγές στη σχέση Θεωρίας και Πράξης. Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου, *«Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα».* Ναύπακτος: Ατραπός

Ayers, W. (1989). *The good preschool teacher.* New York: Teachers College Press.

Ayers, W. (1995). *To become a teacher: Making a difference in children's lives*. New York: Teachers College Press.

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*(1), 51-73. doi:10.1080/13540600220127368

Bain, J. D., Mills, C., Ballantyne, R., & Packer, J. (2002). Developing reflection on practice through journal writing: Impacts of variations in the focus and level of feedback. *Teachers & Teaching: Theory and Practice, 8*(2), 171-196.

Ball, A.F. (2000). Preparing teachers for diversity: Lessons learned from the U.S. and South Africa. *Teaching and Teacher Education(16),* 491- 509.

Barth, R.S. (1990). *Improving schools from within.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Ben-Peretz, M. (1990). Research on teacher education in Israel: topics, methods and findings. In R.P. Tisher, & M.F. Wideen (Eds.), *Research in teacher education: international perspectives*. London: Falmer Press.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Berrill P. D., & Addison, E. (2010). Repertoires of practice: Re-framing teaching portfolios. *Teacher and Teaching Education(26)*, 1178-1185.

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.

Blaise, M. & Nuttal, J. (2011). *Learning to teach in the early years classroom*. USA: Oxford University Press.

Bode, B. (1935). Dr. Bode replies. *The Social Frontier(2)*, 2, 42.

Boren, J., Johnson, M.-K., Nidey, D., & Potts, J. (2009). *Mentoring Beginning Teachers: Guiding, Reflecting, Coaching* (2nd ed.). Stenhouse Publishers.

Borko, H., & Putnam, R. T. (1995). Expanding a teachers knowledge base: A cognitive psychological perspective on professional development. In T. R. Guskey, & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms & practices* (pp. 35-66). NY: Teachers College, Columbia University.

Borko, H., Jacobs, J., & Koellner, K. (2010). Contemporary approaches to teacher professional development: processes and content. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.). *International encyclopedia of education, 7* (pp. 548-556). Oxford: Elsevier

Borko, H., Whitcomb., J. A., & Byrnes, K., (2008). Genres of research in teacher education. In S. Cochran, S. Feiman-Nemser D. J. Mcntyre, & E. K. Demers (Eds.) *Handbook of Research on teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts,* (pp. 1017-1049). London & New York: Routledge.

Borrowman, M. (1965). *The liberal and technical in teacher education.* New York: Teachers College Press.

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 in Adult and Continuing Education*, (pp. 9-18), San Francisco: Jossey-Bass.

Boud, D., & Walker, D. (1998). Promoting reflection in professional courses: the challenge of context. *Studies in Higher Education, 23*(2), 191-206.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Boyd, D., Grossmanm, P., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2009). Teacher preparation and student achievement. *Education Evaluation and Policy Analysis, 31*(4), 416-440 Retrieved from: http://epa.sagepub.com/cgi/content/abstract/31/4/416

Boz, N., & Boz, Y. (2006). Do prospective teachers get enough experience in school placements? *Journal of Education for Teaching, 32*(4), 353-368.

Brisard, E., Menter, I., & Smith, I. (2005). *Models of Partnership in Programmes of Initial Teacher Education. A systematic literature review commissioned by the General Teaching Council Scotland*. Edinburgh: GTCS.

Brock, M.N., Yu, B., & Wong, M. (1992): 'Journalling' together: collaborative diary-keeping and teacher development. In J., Flowerdew, M. Brock, & S., Hsia (Eds.), *Perspectives on second language teacher education,* (pp. 295–307). Hong Kong: City Polytechnic of Hong Kong.

Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D., & Stephenson, J. (2000), *Green Paper on Teacher Education in Europe.* Umea: Fakultetsnamnden for lararubidning.

Buchmann, M. (1984). The priority of knowledge and understanding in teaching. In L. Katz & J. Raths (Eds.), *Advances in teacher education* (pp. 29-50). Norwood, NJ: Ablex.

Bush, W.S. (1999). Not for sale: why a bankroll alone cannot change teaching practice. *Journal of Staff Development, 20*(3), 61-64.

Butler, D. L., Lauscher, H. N., Jarvis-Selinger, S., & Benkingham, B. (2004). Collaboration and self-regulation in teachers' development. *Teaching and Teacher Education 18*, 435-455. Pergamon Press.

Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and teachereducation, 5*(1), 43–51.

Calderhead, J. (1995). Teachers as clinicians. In L. Anderson (Ed.) International encyclopedia of teaching and teacher education (2nd ed.). London: Pergamon Press.

Calderhead, J., & Shorrock, S. (1997). *Understanding teacher education.* London: Falmer

Caldwell, B.J. (2006). *It's Time for System Leadership*. Paper presented at the Sustainable Leadership in Education Symposium and Conference, Sydney, NSW. Retrieved from: http://sydney.edu.au/education_social_work/professional_learning/resources/papers/CaldwellB_06_paper_SustainableLeadership.pdf

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education, 31*(2), 219–233.

Carr, W. & Kemmis, S. (1983). *Becoming Critical: Knowing Through Action Research.* Victoria: Deakin University Press

Carter M & Francis R (2001) Mentoring and beginning teachers' workplace learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 29*(3), pp 249–262.

Centre for Education Statistics and Evaluation. (2013). *Great Teaching, Inspired Learning What does the evidence tell us about effective teaching?* Sydney. Retrieved from: https://www.google.gr/search?q=Great+Teaching%2C+Inspired+Learning+What+does+the+evidence+tell+us+about+effective+teaching%3F+Centre+for+Education+Statistics+and+Evaluation&rlz=1C1CHMO_elGR523GR523&oq=Great+Teaching%2C+Inspired+Learning+What+does+the+evidence+tell+us+about+effective+teaching%3F+Centre+for+Education+Statistics+and+Evaluation&aqs=chrome..69i57.1391j0j7&sourceid=chrome&espv=210&es_sm=122&ie=UTF-8

Chadbourne, R. (1995). Student Reluctance to Take Up School-Based Teacher Education: One University's Experience'. *Journal of Education for Teaching, 21*(2), 219-226.

Chance, L. (2000). *Professional development schools: Combining school improvement and teacher preparation*. Washington, DC: National Education Association.

Γκασούκα, Μ., Φώκιαλη, Π., Χιονίδου, Μ., Βασιλειάδης, Α., Ευθυμίου, Η., Δουκάκης, Σ., Ζημπίδης, Δ. & Σιωμάδης, Β. (2007). *Διερεύνηση, Καταγραφή και Αποτύπωση της Ευρωπαϊκής Διάστασης της Επιμόρφωσης σε σχέση με την Ελληνική Πραγματικότητα.* Ανακτήθηκε από: http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=984&bitstream=98401#page/1/mode/2up

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2004). Knowledge, narrative, and self-study. In J. Loughran, M. Hamilton, V. LaBoskey, & T. Russell (Eds.*), International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 575-600). Boston: Kluwer Academic Publishing.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Clarke, A. (1995). Professional development in practicum settings: Reflective practice under scrutiny. *Teaching & Teacher Education*, 11(3), 243-61. EJ 510 912.

Clarke, A. (2001). Characteristics of co-operating teachers. *Canadian Journal of Education, 26* (2)*,* 115-125.

Clement, M., & Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education, 16*, 81-101.

Clinard, L. M., & Ariav, T. (1998). What mentoring does for mentors: A cross-cultural perspective. *European Journal of Teacher Education*, *21*(1), 91-108.

Cobb, J. (2000). The impact of a professional development school on preservice teacher preparation, inservice teachers' professionalism, and children's achievement: Perceptions of inservice teachers. *Action in Teacher Education, 22*, 64-76.

Cobb, V.L. (1999). An international comparison of teacher education. *ERIC Digests*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education. Retrieved from: http://www.ericdigests.org/2000-3/teacher.htm

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (2001). Beyond certainty: Taking an inquiry stance on practice. In A. Lieberman, & L. Miller (Eds.), *Teachers caught in the action: Professional development that matters* (pp. 45-58). New York: Teachers College Press.

Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. (2005). *Studying teacher education*. New York: Routledge.

Cochran-Smith, M., Barnatt, J., Friedman, A., & Pine, G. (2009). Inquiry on Inquiry: Practitioner Research and Students' Learning. *Action in Teacher Education.* Boston College. Retrieved from: http://tne.bc.edu/documents/INquiryonInquiry.pdf

Cockburn, J. (2005) Perspectives and Politics of Classroom Observation. *Research in Post-Compulsory Education 10*(3), 373-388

Cohen, D. K., & Hill, H. C. (2001). *Learning policy.* New Haven, CT: Yale University Press.

Collina, S., Karsentib, T., & Komis, V. (2013). Reflective practice in initial teacher training: critiques and perspectives, *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives, 14*(1), 104-117.

Combs, A. (1972). Some Basic Concepts for Teacher Education. *Journal of Teacher Education, 23,* 286-290.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Comeaux, M. (1991). But is it Teaching? The Use of Collaborative Learning in Teacher Education. In B.R,. Tabachnick, & K.M. Zeichner, (Eds.). Issues and Practices in Inquiry Oriented Teacher Education (pp. 151-165). Falmer Press: London.

Committee on Science and Mathematics Teacher Preparation. (2001). *Educating teachers of science mathematics, technology: New practices for the new millennium*. Washington, DC: National Academy press.

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience.* New York: Teachers College Press.

Corcoran, T. B. (1995). *Helping teachers teach well: Transforming professional development* (CPRE Policy Brief No. RB-16). New Brunswick, NJ: Consortium for Policy Research in Education. Retrieved, from: http://www.cpre.org/sites/default/files/policybrief/857_rb16.pdf

Corey, S. M. (1953). *Action Research to Improve School Practice*. New York: Teachers College Press.

Counts, G. (1932). *Dare the schools build a new social order?* New York: John Day Co.

Cremin, L. (1988). *American education: The metropolitan experience 1876-1980.* New York: Harper and Row.

Cripwell, K., & Geddes M. (1982) The development of organizational skills through microteaching. *ELT* Journal, *4* (36), 232-236.

Crisp, B. (2007). Is it worth the effort? How feedback influences students' subsequent submission of assessable work. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 32*(5), 571-581.

Crook, P. (1974). A study of selected teacher training programs in the U.S. committed to a Philosophy of "open education". Unpublished Ph.D. dissertation. Syracuse University.

Cruickshank, D. (1987). *Reflective teaching.* Reston, VA: Association of Teacher Educators.

Dadds, M, (2001). Continuing professional development: Nurturing the expert within. In J Soler, A Craft, & H Burgess (Eds) *Teacher Development: exploring our own practice,* London, Paul Chapman Publishing, 50-56.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Δακοπούλου, Α. (2002). Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η συμβολή της έρευνας δράσης. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.). *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής* (σελ. 88-96). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Daloz, L. A. (1999). *Mentor: Guiding the journey of adult learners.* San Francisco: Jossey-Bass.

Δανασσής - Αφεντάκης Α. (1992). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*, τ. Α', Θέματα της παιδαγωγικής επιστήμης, Αθήνα.

Darling-Hammond, L, & McLaughlin, M.W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phil Delta Kappan, 76*(8), 597-604.

Darling-Hammond, L. (1998). Teacher learning that supports student learning. *Educational Leadership 55*(5), 6-11.

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.

Darling-Hammond, L. (2000). Policy and change: Getting beyond bureaucracy. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (eds.) *International handbook of educational change, Part One*. London: Kluwer Academic Publishers.

Darling-Hammond, L. (2005). *Professional Development Schools. Schools to develop a profession* (2nd ed.). New York: Teacher College Press.

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.

Darling-Hammond, L., & Baratz-Snowden, J. (Eds.) (2005). *A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve*. San Francisco: Jossey-Bass.

Dawson, K., Swain, C., Johnson, N., & Ring, G. (2004). Partnership strategies for systemic integration of technology in teacher education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education(3),* 482–495.

Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις δια βίου μάθησης.* Α. Βαβάκη, (μτφ). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Debesse, G., & Mialaret, G. (1985). *Οι Παιδαγωγικές Επιστήμες*. τόμος 6ος, (σελ. 54-55). Αθήνα: Δίπτυχο.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Deniz, S. (2010). Implications of training student teachers of pre-schooling through micro-teaching activities for a classroom with mentally-disabled students. *Educational Research and Reviews, 5*(6), 338-346.

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teacher's professional development: toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher, 38*(3), 181-199.

Dewey, J. (1910). *How we think*. Retrieved from: https://archive.org/details/howwethink000838mbp

Dieker, L., Hynes, M., Hughes, C.E., & Smith, E. (2008). Implications of mixed reality and simulation technologies on special education and teacher preparation. *Focus on Exceptional Children, 40* (6), 1-20.

Dudzinski, M., Roszmann-Millican, M., & Shank, K. (2000). Continuing professional development for special educators: reforms and implications for university programs. *Teacher Education and Special Education*, *23*(2), 109-124.

Easton, L. B. (2008). Teaching: A Developing Profession: From Professional Development To Professional Learning. *Phi Delta Kappan*, *89*(10), 755-761.

Eden, C., & Huxham, C. (1999). Action research for the study of organizations. In S. Clegg, & C. Hardy (Eds.), *Editorial Board*: *Studying organization: Theory & method.* (pp. 272-289). London: SAGE Publications Ltd. Retrieved from: http://dx.doi.org/10.4135/9781446218556.n10

Education and Training Committee of the Parliament of Victoria. (2005). *Step up, step in, step out: Report on the inquiry into the suitability of pre-service teacher training in Victoria.* Melbourne: Victorian Government Printer.

Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press.

Elliott, J. (1995) 'What is Good Action Research? - Some Criteria'. *The Action Researcher, 2,* pp.10-11.

Επιτρόπου, Μ., Θεοδοσίου, Σ., Χατζοπούλου, Κ., Κακανά, Δ.Μ, & Βασιλειάδης, Α. (2010). «Εικονικές τάξεις: Μια πρόταση Πρακτικής Άσκησης στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών». Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου με θέμα:

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Ψηφιακές και διαδικτυακές Εφαρμογές στην Εκπαίδευση (σσ.1731-1743) Ανακτήθηκε από http://www.ekped.gr/praktika10/web/155.pdf

Eraut, M. (1995a). Schön Shock: a case for refraining reflection in action? *Teachers and Teaching: theory and practice, 1*(1), 9-22.

Eraut, M. (1995b). Developing Professional Knowledge within a Client-centred Orientation. In T.R. Guskey & M. Huberman (Eds.) Professional Development in Education, (pp. 227-252), New York: Teachers College Press.

European Commission / Eurydice (2005). *Key data on Education in Europe*. Luxembourg. Retrieved from: https://www.google.gr/search?q=eurydice+2005&rlz=1C1CHMO_elGR523GR523&oq=eur&aqs=chrome.2.69i57j0j69i59l2j69i60l2.3415j0j7&sourceid=chrome&espv=210&es_sm=122&ie=UTF-8

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA, Eurydice, 2013. *Αριθμοί Κλειδιά για Εκπαιδευτικούς και Διευθυντές Σχολείων στην Ευρώπη. Έκδοση 2013. Έκθεση Ευρυδίκη.* Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ανακτήθηκε από: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151EL.pdf

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. S. Shulman, & G. Sykes (Eds.), *Handbook of teaching and policy* (pp. 150–170). New York: Longman.

Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 212-233). New York: Macmillan

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.

Feiman-Nemser, S., & Remillard, J. (1996). Perspectives on learning to teach. In F. B. Murray (ed.), *The teacher educator's handbook. San Francisco: Jossey-Bass*, 61-91

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Feiman-Nemser, S., Parker, B. M., & Zeichner, K., (April 1990). ARE MENTOR TEACHERS TEACHER EDUCATORS? Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston. Retrieved, from: http://education.msu.edu/NCRTL/PDFs/NCRTL/ResearchReports/Rr9211.pdf

Fennema, E., Carpenter, T. P., & Peterson, P. L. (1989). Teachers' decision making and cognitively guided instruction: A new paradigm for curriculum development. In N. F. Ellerton, & M. A. Clements (Eds.), *School mathematics: The challenge to change* (pp. 174–187). Geelong, Victoria, Australia: Deakin University Press.

Ferraro, J. (1999). Reflective practice and professional development. Retrieve, from: http://www.ericdigests.org/2001-3/reflective.htm

Fischer, D., & Andel, L. V. (2002). *Mentoring in Teacher Education- towards innovative school development.* Retrieved from: http://www.mint-mentor.net/en/pdfs/Papers_FischerAndel.pdf

Ford, D., & Parsons, J. (2000*). Teachers as mentors.* Retrieve from: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED447073.pdf

Frankes, L., Valli, L., Coopre, D.H. (1998). Continuous learning for all adults in the professional development school: a review of research. D.J., Mcintyre, & D.M., Byrd (Eds.), *Teacher caught in the action: professional development that matters.* New York: Teacher College Press.

Freiberg, M., Zbikowski, J. & Ganser, T. (1996). *Where do we go from here? Decisions and dilemmas of teacher mentors*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York. ED 395 930.

Freidus, H. (1998). Mentoring portfolio development. In N. Lyons (Ed.*). With portfolio in hand: Validating new teacher professionalism,* (pp.51-68), New York: Teachers College Press.

Freire, P. (1973). Education as the practice of freedom. In *Education for critical consciousness*. New York: Continuum.

Fullan, M., Erskine-Cullen, E. & Watson, N. (1995). The Learning Consortium: A School University Partnership Program. An Introduction. *School Effectiveness and School Improvement, 6*(3), 187-191

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Fuller, F. (1974). A conceptual framework for a personalized teacher education program. *Theory into practice*, 13, 2, 112-122.

Furlong, J., Campbell, A., Howson, J., Lewis, S. & McNamar, O. (2006). Partnership in English Initial Teacher Education: Changing Times, Changing Definitions- Evidence from the Teacher Training Agency National Partnership Project. *Scottish Educational Review, 37*, 32-45. Retrieved from: http://www.scotedreview.org.uk/pdf/224.pdf

Ganser, T. (1997, April). *Promises and pitfalls for mentors of beginning teachers*. Paper presented at the Conference on Diversity in Mentoring, Tempe, AZ. ED 407 379. Retrieved from: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407379.pdf

Ganser, T. (2000). An ambitious vision of professional development for teacher, In NASSP, *Bulletin*, 84 (618), 6-12

Gareis, C., & Nussbaum-Beach, S.L. (2008). Electronically mentoring to develop accomplished professional teachers. *Journal of Personnel Evaluation in Education(20)*, 227–246.

Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, P. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal,* 38(4), 915-945.

Gettinger, M., & Stoiber, K. C., (1999). Excellence in teaching: Review of instructional and environmental variables. In Reynolds, C. R. & Gutkin, T. B. (Eds.). The handbook of school psychology (3rd ed.) New York: John Wiley.

Ginsburg, M. (1988). *Contradictions in teacher education and society: A critical analysis*. New York: Falmer Press.

Giroux, H. and McLaren, P. (1987). Teacher education and the politics of engagement: The case for democratic schooling. In M. Okazawa-Ray; J. Anderson & R. Traver (Eds.) *Teaching, teachers and teacher education.* (pp. 157-182). Cambridge, MA: Harvard Educational Review.

Glatthorn, A. (1995). Teacher development. In L.W. Anderson (Ed.). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education.* (2nd ed.). London: Pergamon Press.

Glazerman, S., McKie, A., & Carey, N. (April 2009). An evaluation of the teacher advancement program (TAP) in Chicago: Year one impact report. Washington, DC: Mathematica Policy

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Research. Retrieved from: http://www.mathematica-mpr.com/publications/pdfs/education/TAP_rpt.pdf

Glazerman, S., Senesky, S., Seftor, N., & Johnson, A. (2006). *Design of an impact evaluation of teacher induction programs.* Washington, DC: Mathematica Policy Research. Retrieved from http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496290.pdf

Gold, Y. (1996) Beginning teacher support: attrition, mentoring, and induction. In J. Sikula, T. J. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed., pp. 548–594). New York: Simon & Schuster Macmillan.

Gordon, S. & Maxey, S. (2000). *How to help beginning teachers succeed*. (2nd ed.) Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Görgen, İ. (2003). The Effect of Microteaching Practises on Student Teachers' Views Of Giving Lessons In The Classroom. *Journal of Hacettepe University Education Faculty, 24,* 56-63.

Grace, D. (1999). Paradigm lost (and regained). *Independent School*, 59(1), 54-57.

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 σεCD).

Grieshaber, S., Halliwel, G., Hatch, J. A., & Walsh, K., (2000). Child observation as Teacher's Work in Contemporary Australian Early Years Childhood Programmes. International Journal Early Education, 8, 1, pp 41-55

Grimmett, P. (1988). The Nature of Reflection and Schon's Conception in Perspective. In P. Grimmett, & G. Erickson. (Eds.). *Reflection in Teacher Education*. New York: Teachers College Press.

Guskey, T. R. (1995). *Results-oriented professional development: In search of an optimal mix of effective practices*. North Central Regional Education Laboratory.

Guskey, T. R., & Huberman, M. (1995) *Professional Development in Education: new paradigms and practices.* New York, Teachers College Press.

Gutke, H., & Albion, P. (2008). Exploring the worth of online communities and e-mentoring programs for beginning teachers. In K. McFerrin, R. Weber, R. Carlsen, & D. Willis (Eds.),

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2008 (pp. 1416–1423). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

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. (2008). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκης

Harvey, P, (2006). *Improving Teaching Observation Practice in the Learning and Skills Sector: A Literature Review*. The Research Centre, City College Norwich. Retrieved from: http://theresearchcentre.co.uk/files/docs/publications/rs3916.pdf

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

Hastings, W., & Squires, D. (2002). Restructuring and reculturing: practicum supervision as professional development for teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 30*(1), 79-91.

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

Haugalokken, O. K., & Ramberg P. (2007). Autonomy or control: Discussion of a central dilemma in developing a realistic teacher education in Norway. *Journal of Education for Teaching, 33*(1), 55-69.

Hauge, T. E. (2000). Student Teachers' Struggle in Becoming Professionals. Hopes and Dilemmas in Teacher Education IN C., Day, A., Fernandez, & J. Moller (Eds) *The Life and Work of Teachers. International Perspectives in Changing Times* (pp.159-171). London: Falmer,

Helm, J., Beneke, S., & Steihheimer, K., (1997). Documenting children's learning. *Childhood Education*, 73, 200-205.

Henning, E. (2000). Walking with "barefoot" teachers: an ethnographically fashioned casebook. *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 3-20.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Hughes, C.E., Stapleton, C.B., Hughes, D.E., & Smith, E. (2005). Mixed reality in education, entertainment and training: An interdisciplinary approach. *IEEE Computer Graphics and Applications*, 26 (6), p 24 – 30.

Holloway, J. H. (2001). The benefits of mentoring. *Educational Leadership*, *58*(8), 85–86.

Holmes, H. (1932). The teacher in politics. *Progressive Education, 4*, 414-418.

Hounsell, D., McCune, V., Hounsell, J., & Litjens, J. (2006). *Investigating and enhancing guidance and feedback to undergraduate students.* Paper presented at the 3rd Biennial Northumbria/EARL SIG Assessment Conference, Northumbria.

Houston, W. (1987). Competency-Based Teacher Education. In M. Dunkin (eds.) international Encyclopedia of Teacher and Teaching Education. Oxford: Pergamon.

Huling, L., & Resta, V. (2001). *Teacher Mentoring as Professional Development.* Retrieved from: http://www.vtaide.com/png/ERIC/Teacher-Mentoring.htm

Humphrey, D. C., Adelman, N., Esch, C. E., Riehl, L. M., Shields, P. M., & Tiffany, J. (2000). *Preparing and supporting new teachers: a literature review*. Menlo Park, CA: SRI International.

Husbands, C. (2008). *Reflections on issues in teacher education*. United Kingdom submission to the Alliance, Institute of Education, University of London.

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.

International Alliance of Leading Education Institutes (IALEI). (2008). *Transforming Teacher Education Redefined Professionals for 21st Century Schools.* Singapore: National Institute of Education, Nanyang Technological University. Retrieved from: http://www.intlalliance.org/fileadmin/user_upload/documents/Transforming_Teacher_Education_Report.pdf

Jacobs, G., Murray, M. (2010). Developing critical understanding by teaching action research to undergraduate psychology students. *Educational Action Research, 18*(3), 319-335.

Jaffe, R., Moir, E., Swanson, E., & Wheeler, G. (2006). Online mentoring and professional development for new science teachers. In C. Dede (Ed.) *Online Teacher Professional*

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Development: Emerging Models and Methods (pp. 89–116). Cambridge: Harvard Education Publishing Group

Jarvinen, A., & Kohonen, V. (1995). Promoting professional development in higher education through portfolio assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 20*, 25-36.

Jay, J. K., & Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education, 18*, 73-85.

Johnson, S., Monk, M., & Hodges, M. (2000). Teacher development and change in South Africa: a critique of appropriateness of transfer on north/western practice. *Compare, 30*(2), 179.192.

Joyce, B. (1975). Conceptions of man and their implications for teacher education. In K. Ryan (Ed.), *Teacher education*. Chicago: University of Chicago Press.

Joyce, B. & Showers, B. (1988). *Student Achievement through staff Development*. New York: Longman.

Κακανά, Δ. Μ., & Μπότσογλου, Κ. (2010) Η μετάβαση του εκπαιδευτικού από το παραδοσιακό στο ομαδοσυνεργατικό μοντέλο διδασκαλίας και μάθησης μέσα από διαδικασίες έρευνας δράσης. Στο: Γερμανός & Μ. Κανατσούλη (Επιμ.) *ΤΕΠΑΕ 09 Σύγχρονες Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις στην προσχολική και πρώτη σχολική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Κακανά, Δ.Μ. (2008). Ο κύβος του Rubik και το επάγγελμα του Εκπαιδευτικού. Στο: Δ. Μ. Κακανά, & Γ. Σιμούλη (Επιμ), *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21^{ο} αιώνα: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Πρακτικές*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Kakana, D., & Chatzopoulou, K. (2001). The “practicum” in the education of early childhood students: the development of the “professional teachers” model during the practical training in the department of pre-school education of University of Thessaly. (Greece) (pp. 2), ECER.

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

Κακανά, Δ.-Μ., & Χατζοπούλου, Κ. (2004). Πρακτική Άσκηση φοιτητών/ φοιτητριών μέσω προσομοιωτικού τύπου διδασκαλία. Στο: Ν. Ζούκης, & Θ. Μητάκος (Επιμ.), *Πρακτικά 3^{ου}*

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Πανελλήνιου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα (ηλεκτρονική μορφή). Ανακτήθηκε από: http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/e_athena/sin_ath.htm

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

Kallestad, J. H., & Olweus, D. (1998). Teachers' Emphases on General Education Goals: A Study of Norwegians Teachers. In *Scandinavian Journal of Educational Research. 42*(3), 257-279

Καλογρίδη, Σ. (2006). Ο αναστοχαζόμενος εκπαιδευτικός και οι στρατηγικές έρευνας. Στο: Δ. Χατζηδήμου, Κ. Μπίκος, Π. Στραβάκου, & Κ. Χατζηδήμου (Επιμ), *Πρακτικά 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου, Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα,* (τόμος Β΄), (σελ. 33-40). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Καμπεζά, Μ. (2013). «Δεν αισθανόμαστε σιγουριά όταν…». Παράγοντες που θεωρούν οι φοιτητές και φοιτήτριες σημαντικούς για την αξιολόγηση της Πρακτικής τους Άσκησης Στο: Α. Ανδρούσου & Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις,* (σελ.197-224). Αθήνα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεών, Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Καπαχτσή, Β. (2011). *Η Συνεργατική Έρευνα Δράσης: Ένα μοντέλο για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας/ Π.Τ.Π.Ε., Βόλος.

Keiny, S. (1994). Constructivism and teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education, 10*(2), 157–167.

Kemmis, S. & McTaggart, R., (eds.) (1988). *The action research planner*, (3nd ed).Victoria: Deakin University Press.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (3rd ed.). Beverly Hills, CA: Sage.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Kettle, B., & Sellars, N (1996) The development of student teachers practical theory of teaching. *Teaching and Teacher Education, 12*(1), 1-24

Kimball, M. A. (2002). *The web portfolio guide.* New York: Longman.

Kimball, W. H. (1999). Changing role of teacher education students. *Peabody Journal of education, 74*(3/4), 95-108

Kliebard, H. (1986). *The struggle for the American curriculum,* 1893-1958. Boston: Routledge & Kegan Paul.

Knight, S., & Wiseman, D. (2000). Using collaborative teacher research to determine the impact of professional development school activities on elementary students' math and writing outcomes. *Journal of Teacher Education, 51*(1), 26-38.

Koehnecke, D.S. (2001). Professional development schools provide effective theory and practice. *Education, 121*(3), 589-591.

Κυριαζή, Ν. (1999). *Η κοινωνιολογική έρευνα.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Lange, D. L. (1993). Professional development schools and teacher education: Policies, problems, and possibilities. In M. J. Guy (Ed), *Teachers and teacher education: Essays on the national education goals,* (pp. 75–99). Washington, D.C.: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education. ERIC ED 364 508.

Lattimer, H. (2012). Action Research in Pre-service Teacher Education: Is There Value Added?. *Inquiry in education: 3*(5). Retrieved, from: http://digitalcommons.nl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1056&context=ie

Learning Forward (n.d.) Retrieved February 22, 2014, from: http://learningforward.org/standards#.Uwjb7fl_uQQ

Leithwood, K. (1992) The principal's role in teacher development. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds) *Teacher Development and Educational Change*, (pp. 86–103), London: Falmer.

Levine, A., (2006). *Educating school teacher*. Retrieved from: http://www.edschools.org/pdf/Educating_Teachers_Report.pdf

Levine, M., Churins, E. (1999). Designing standards that empower professional development schools. *Peabody Journal of Education, 71*(3/4), 178-208.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Lieberman, A. (1994). Teacher development: commitment and challenge. In P.P. Grimmett, & J. Neufeld, (Eds), *Teacher development and the struggle of authenticity: Professional growth and restructuring in the context of change,* (pp. 15-30), New York Teachers: College Press.

Liston, D., & Zeichner, K (1990). Reflective Teaching and Action Research in Preservice Teacher Education. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy, 16*(3), 235-254.

Liston, D., & Zeichner, K (1991).*Teacher education of the social conditions of schooling*. Routledge: New York.

Little, J. W., & Nelson, L. (Eds.). (1990). *A leader's guide to mentor training*. San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development.

Little, J.W. (1992) Teacher development and educational policy. In M. Fullan, & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher Development and Educational Change*, pp. 170-193. London: Falmer Press.

Locke, L. (1983). Research on teaching physical activity: A modest celebration. In M. Howell, & J. Saunders (Eds), *Proceedings of the VII Commonwealth and International Conference on Sport, Physical Education and Dance*, 6, 189-200.

Lomax, P. (1990). An action research approach to developing staff in schools. In P. Lomax (ed.) Managing Staff Development in Schools, Clevedon: Multi-Lingual Matters.

Loocks-Horsley, S. (1998). The role of teacher and learning in systematic reform: a focus on professional development. *Science Educator*, 7 (1), 1-6.

Loughran, J. J., & Russell, T. (1997). *Teaching about teaching: Purpose, passion, and pedagogy in teacher education*. London: Falmer Press.

MacGilchrist, B., Myers, K., & Reed, J. (2004). *The Intelligent School*, 2nd edition, London: Paul Chapman.

Mancini, V., Wuest, D., & Van Der Mars, H. (1985). Use of Instruction and Supervision in Systematic Observation in Undergraduate Professional Preparation. *Journal of Teaching in Physical Education*, *5*, 22- 33.

Mantley-Bromley, C. (2001, April). *The status of early theories of professional development school potential: Progress of four settings across the United States.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Marcelo, C., (2009). Professional Development of Teachers. past and future. *Sísifo*. *Educational Sciences Journal*, 8, pp. 5-20. Retrieved from: http://sisifo.fpce.ul.pt

Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Θεωρία της διδασκαλίας: Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.

McLaughlin, C., Black-Hawkins, K., & McIntyre, D. (2007). *Networking practitioner research*. London, Routledge.

McLaughlin, M. W., & Zarrow, J. (2001). Teachers engaged in evidence-based reform: Trajectories of teachers' inquiry, analysis and action. In A. Lieberman, & L. Miller (Eds.), *Teachers caught in the action: Professional development that matters* (pp. 79-101), New York: Teachers College Press.

McNair, S., Bhargava, A., Adams, L., Edgerton, S., & Kyptos, B. (2003). Teachers Speak out on Assessment Practice. *Early Childhood Education Journal. 31*,1, pp 23-31.

McNiff, J. (1995). *Action Research for Professional Development*. London: Hyde Publications.

McNiff, J., (2001. January). *Action Research and the Professional Learning of Teachers*. A Paper presented at the Qattan Foundation, Palestine. Retrieved from: http://www.jeanmcniff.com/items.asp?id=42

McNiff, J., Lomax, P., & Whitehead, J. (1996). *You and Your Action Research Project*. London: Routledge, Hyde Publications.

McNiff, J., McNamara, G. & Leonard, D. (Eds) (2000). *Action Research in Ireland*. Dorset: September Books.

Miller, L. (2001). School-university partnership as a venue for professional development. In A. Lieberman & L. Miller (Eds.), *Teachers Caught in the Action: Professional Development that Matters* (pp. 102-117), New York: Teachers College Press.

Mizell, H. (2010). *Why professional development matters*. Oxford: Learning Forward.

Μιχαλοπούλου, Κ. (2013). Κριτήρια αναστοχασμού των υποψήφιων εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της Πρακτικής τους Άσκησης. Στο: Α. Ανδρούσου & Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές*

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

προσεγγίσεις, (σελ. 157-172). Αθήνα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεών, Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Morrell, N. (2006). Initial teacher education: supporting and tutoring teachers via a Virtual Learning Environment. *The Higher Education Academy*. Retrieved June 9, 2014, from: http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/tla/personal_tutoring/web0147_eCase book_Initial_teacher_education_supporting_tutoring_teachers_via_vle.pdf

Μπουζάκης, Σ., & Τζήκας, Χ., (1996). *Κατάρτιση Διδασκαλισσών και Δασκάλων.* Gutenberg: Αθήνα

Mueller, D. J. (1986). *Measuring social attitudes: A handbook for researcher and practitioners*. New York: Teachers College Press.

Musset, P. (2010). Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects. *OECD Education Working Papers, No. 48, OECD Publishing*. Retrieved from: http://dx.doi.org/10.1787/5kmbphh7s47h-en

Mutch, A. (2003). Exploring the practice of feedback to students. Active Learning. *Higher Education, 4*(24), 24–38.

Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) (2005). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Neave, G. (2001): *Οι εκπαιδευτικοί: Προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη* (μτφ. Μ. Δεληγιάννη), Μεταίχμιο, Αθήνα.

Newell, S. T. (1996) Practical inquiry: collaboration and reflection in teacher education reform. *Teaching and Teacher Education,* 12(6), 567–576.

Nickel, J. (2013). Formative Assessment and Syntheses in Reflection Journals. *Teaching & Learning Journal, 6*(3), 1-16.

Ξωχέλλης, Π. (1989). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός σήμερα*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Ξωχέλλης, Π. (1997-98). Σχολείο και εκπαιδευτικός μπροστά στις σύγχρονες απαιτήσεις και προκλήσεις: η ποιοτική διάσταση στην εκπαίδευση ως διέξοδος και προοπτική. *Μακεδνόν, 4*, σσ. 3-19.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Ξωχέλλης, Π. (2000). Παιδεία: Το μήνυμα της Φιλοσοφικής Σχολής σήμερα. Στο: *Η Φιλοσοφική Σχολή του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης: παρελθόν και μέλλον.* Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο : Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του.* Αθήνα : Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός, σειρά: Ο εκπαιδευτικός σήμερα.

Οδηγός Σπουδών, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, (2012-2013). Ανακτήθηκε 2 Μαρτίου, 2013 από http://www.nured.uowm.gr/files/odigos2012-13_1_0.pdf

Οδηγός Σπουδών, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, (2012-2013). Ανακτήθηκε 2 Μαρτίου, 2013 από http://www.uoi.gr/schools/early-childhood/o_s_2012_2013(14-9-12).pdf

Οδηγός Σπουδών, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, (2010-2011). Ανακτήθηκε 2 Μαρτίου, 2013 από http://www.ece.uth.gr/main/sites/default/files/odigos_spoudon_PTPE_2011.pdf

Οδηγός Σπουδών, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστήμιο Κρήτης, (2012-2013). Ανακτήθηκε 2 Μαρτίου, 2013 από http://www.edc.uoc.gr/ptpe/attachments/article/534/Odigos_spoudwn_2012-2013.pdf

Οδηγός Σπουδών, Τμήμα Επιστήμων Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, (2012). Ανακτήθηκε 2 Μαρτίου, 2013 από: http://nrd02w3.nured.auth.gr/el/proptixiakes/odigosSpoudon.pdf

Οδηγός Σπουδών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία Πανεπιστήμιο Πατρών, (2011-2012). Ανακτήθηκε 2 Μαρτίου, 2013 από http://www.ecedu.upatras.gr/services/announces/files/odhgos%20Spoudon_2011-2012.pdf

Οδηγός Σπουδών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, (2011-2013). Ανακτήθηκε 2 Μαρτίου, 2013 από: http://www.psed.duth.gr/undergraduate/guide/TEEPI_ODIGOS_SPOUDON_2011_13.pdf

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Οδηγός Σπουδών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού Πανεπιστήμιο Αιγαίου, (2010-2011). Ανακτήθηκε 2 Μαρτίου, 2013 από: http://www.pse.aegean.gr/docs///%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82%CE%A3%CF%80%CE%BF%CF%85%CE%B4%CF%8E%CE%BD2010-11-b.pdf

Οδηγός Σπουδών, Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, (2012-2013). Ανακτήθηκε 2 Μαρτίου, 2013 από: http://www.ecd.uoa.gr/pdf/odigos_spoudwn.pdf

Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών-ΟΕΠΕΚ, (2007). Διερεύνηση, Καταγραφή και Αποτύπωση της Ευρωπαϊκής Διάστασης της Επιμόρφωσης σε σχέση με την Ελληνική Πραγματικότητα. Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης. Ανακτήθηκε από: http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=984&bitstream=98401#page/2/mode/2up

O'Hanlon, C., (1996). *Professional Development Through Action Research in Educational Settings*. London: Falmer Press.

Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). (2005). Teachers matter: Attracting, developing, and retaining effective teachers. Paris: OECD

Orrell, J. (2006). Feedback on learning achievement: Rhetoric and reality. *Teaching in Higher Education, 11*(4), 441–456.

Ottesen, E. (2007). Reflection in teacher education. *Reflective Practice. 8*(1), 31-46.

Παπαναούμ, Ζ. (1994). Προγράμματα σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων: κριτήρια σχεδιασμού και αξιολόγησης. Στο Γ. Παπάζογλου, & Α. Δαβάζογλου (Επιμ.), *Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης: παρόν και μέλλον*. Αθήνα: Gutenberg, 109-114.

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 (11-21)*. Θεσσαλονίκη: Action.

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.* Αθήνα: τυπωθήτω: Γιώργος Δάρδανος

Papani, E., M. & Papanis, E., (in press). *The contribution of e-mentoring programs to the professionaldevelopment of novice teachers.* Poster presented at the meeting of the Socio-

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Economic Sustainability, Regional Development and Spatial Planning: European and International Dimensions & Perspectives, Mytilene, Lesvos. Retrieved June 9, 2014, from Academia.edu : https://www.academia.edu/7279923/e-mentoring#

Pennstate, (n.d.). Retrieved June 25, 2013, from: http://www.ed.psu.edu/educ/pds/general-information/what-is-a-professional-development-school

Penuel, W., Fishman, B., Yamaguchi, R., & Gallagher, L. (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. *American Educational Research Journal,* 44(4), 921-958.

Pérez, B. (2004). *Becoming biliterate. A study of two-way bilingual immersion education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Perrone, V. (1989). Teacher education and progressivism: A historical perspective. In V. Perrone (Ed.), *Working papers: Reflections on teachers, schools, and communities*. New York: Teachers College Press.

Phuong, T.A.L., & Camilla V. (2011). Feedback in teacher education: mentor discourse and intern perceptions. *Teacher Development, 15*(4), 453–470.

Pickett, A. (1999). Reflective teaching practices and academic skills instruction. Retrieved from: http://siopwiki.cmswiki.wikispaces.net/file/view/Reflective_Teaching_Practices.pdf

Pierce, D., & Hunsaker, T. W. (1996). Professional development for the teacher, of the teacher, and by the teacher. *Education, 11*(1), 101-105.

Πολεμίκου, Ν. (1991). Η τεχνική της μικροδιδασκαλίας στη Π.Α. των εκπαιδευτικών. Στο: Γ. Φιλίππου & Μ. Καϊλα, *Σχολική Εμπειρία, Θεωρία και Πράξη, Οργάνωση, Πειραματισμοί, Προβληματισμοί*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.

Potter, T.S. & Badiali, B. J. (2001). *Teacher leader.* Larchmont, New York: Eye on Education.

Πούλου, Μ., & Χανιωτάκης, Ν. (2006). Αναστοχασμός υποψήφιων εκπαιδευτικών για την πρακτική άσκηση: Μια πρώτη προσπάθεια. *Επιστήμες της αγωγής (1),* 87-97.

Πυργιωτάκης, Ι. (1999). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Reble, A. (1990). *Ιστορία της Παιδαγωγικής* (μετ. Θ.Δ. Χατζηστεφανίδη, & Σ.Θ. Πολυζώη). Αθήνα: Παπαδήμας.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Remesh, A., (2012). Microteaching, an efficient technique for learning effective teaching. *Journal of Research in Medical Sciences, 18*(2), 158–163.

Rennie, L.J., Goodrum, D., & Hackling, M. (2001). Science Teaching and Learning in Australian Schools: Results of a National Study. Research in Science Education, 31, 455-498.

Reynolds, D., & Parker, A. (1992). School effectiveness and improvement in the 1990s. In D. Reynolds, & P. Cuttance (Eds) *School Effectiveness: Research, Policy and Practice.* London: Cassell.

Richards, J.C., & Lockhart, C. (1997). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richert, A. E. (1990). Teaching teachers to reflect: a consideration of program structure. *Journal of Curriculum Studies, 22*(6), 509-527.

Richert, A.E. (1997). Teaching teachers for the challenge of change. J. Loughran, & T. Russell (Eds.) *Teaching about Teaching: Purpose, Passion and Pedagogy in Teacher Education.*. London: Falmer Press.

Ridley, D. S., Hurwitz, S., & Hackett, M. (2005). Comparing PDS and campus-based pre-service teacher preparation. *Journal of Teacher Education, 56*(1), 46–56.

Riel, M. (2007). Understanding action research. *Center for Collaborative Action Research*. Retrieved from http://cadres.pepperdine.edu/ccar/define.html

Riggs, I., & Sandlin, R. (2000). Teaching portfolios for support of Teachers' Professional Growth. *NASSP Bulletin, 84* (618), 22-28.

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.

Roehrig, A. D., Bohn, C. M., Turner, J., & Pressley, M. (2008). Mentoring beginning primary teachers for exemplary teaching practices. *Teaching and Teacher Education*, *24*, 684-702.

Ρουσσάκης, Ι. & Μπότσογλου, Κ. (2003). Τάσεις και Πολιτικές στην Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών: Μια Αποτίμηση των Προγραμμάτων Αρχικής Κατάρτισης και Πρακτικής Άσκησης στην Ελλάδα και τον Κόσμο, *Κίνητρο, 5*, 105-121.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Rudduck J. & Hopkins, D. (1985). *Research as a Basis of Teaching: Readings from the Work of Lawrence Stenhouse*. Oxford: Heinemann Educational Books.

Russell, M.L. & Russell, J.A. (2011). Mentoring Relationships: Cooperating Teachers' Perspectives on Mentoring Student Interns. *Professional Educator, 35*(1), 16-35.

Ryan, G., Toohey, S., & Hughes, C. (1996). The purpose, value and structure of practicum in higher education: a literature review. *Higher Education, 31*(3), 355-377.

Sanger, J. (1996). *The Compleat Observer? A field research guide to observation. Qualitative studies series 2*. London: Falmer Press.

Schifter, D., Russell, S.J., & Bastable, V. (1999). Teaching to the Big Ideas. In M. Z. Solomon, (Ed). *The diagnostic teacher: Constructing new approaches to professional development.* (pp. 22–47), New York: Teachers College Press.

Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner.* Paper presented to the 1987 meeting of the American Educational research Association, Washington, DC, 1-19. Posted by Tom Russell, Queen's University, January, 1998

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professional Thinking in Action*. New York: Basic Books.

Schwille, J., Dembélé, M., & Schubert, J. (2007) *Global perspectives on teacher learning: improving policy and practice.* Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.

Scribner, J. P. (1999). Professional development: Untangling the influence of work context on teacher learning. *Educational Administration Quarterly*, 35(1), 238-266.

Σφυρόερα, Μ., (2007). Κλειδιά και αντικλείδια: Διαφοροποιημένη παιδαγωγική. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από: http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3099/903.pdf

Shermis, S. S. (1999). Reflective Thought, Critical Thinking. *ERIC Clearinghouse on Reading English and Communication, Bloomington Indiana,* [ED436007] Retrieved from: http://www.stcoll.edu.jm/Education/PDF%5CReflective%20Practicum%5Creflective_thought_critical_thinking.pdf

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Shor, I. (1987). Equality is excellence: Transforming teacher education and the labor process. In M. Okazawa-Ray, J. Anderson, & R. Traver (Eds.) *Teaching, teachers and teacher education* (pp. 183-203). Cambridge, MA: Harvard Educational Review.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15*, 4-14.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review, 57*(1), 1-22.

Simbo, F. (1989). The effects of micro teaching on student teachers' performance in the actual teaching practice classroom. *Educational Research 31* (3), 195-200.

Smith, H. W. (1975). *Strategies of Social Research: The Methodological Imagination*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Smylie, M. A. (1994) Redesigning teachers' work: connections to the classroom. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of Research in Education*, Vol. 20 (pp. 129–177). Washington, DC: American Educational Research Association.

Sorensen, P., Hoult, L., & Philpott, W. (2002). *Peer learning in Initial Teacher Education (ITE): The use of subject pairing in school experience placements as a strategy for professional learning*. Annual Conference of the British Educational Research Association. Retrieved from http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002227.htm .

Stallings, J.A., Knight, S.L., & Wiseman, D.L. (1995). Laboratory and professional development schools. *The international encyclopedia of teaching and teacher education* (2nd ed.). Oxford: Pergamon

Stallings, J.A., & Kowalski, T. (1990). Research on professional development schools. In W. R. Houston, M. Haberman, & J. Sikula, (Eds.), *Handbook of research on teacher education*, (pp. 251–63). New York: Macmillan.

Stanulis, R. & Weaver, D. (1998). Teacher as mentor, teacher as learner: lessons from a middle-school language arts teacher. *The Teacher Educator, 34*(2), 134-43.

Steffy, B., Wolfe, M., Pasch, S., & En Z, B. (2000). *Life cycle of the career teacher.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press and Kappa Delta Pi.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Stevens, N. (1995). R and r for mentors: renewal and reaffirmation for mentors as benefits from the mentoring experience. *Educational Horizons, 73*(3), 130-137.

Stokes, L. (2001) Lessons from an Inquiring School, in A. Lieberman & L. Miller (Eds) *Teachers Caught in the Action: professional development that matters*. New York: Teachers College Press. Retrieved from: http://www.google.gr/books?hl=el&lr=&id=WwPrUzCJe_YC&oi=fnd&pg=PA141&dq=stokes+2001+lessons+from+an+inquiry+schools&ots=mvsmNTqamj&sig=VEswYQjckzgIgGt1RQOsd7DgEmQ&redir_esc=y#v=onepage&q=stokes%202001%20lessons%20from%20an%20inquiry%20schools&f=false

Stolle, C., Goerss, B., & Watkins, M. (2005). Implementing Portfolios in a Teacher Education Program. *Issues in Teacher Education, 14*(2), 25-43.

Stringer, E. T. (2007). *Action research*. Los Angeles: Sage

Supovitz, J. A. (2001). Translating teaching practice into improved student performance. In S. H. Fuhrman (Ed.), *From the capitol to the classroom: Standards-based reform in the states. 100th Yearbook of the National Society for the Study Of Education, part II* (pp. 81e98). Chicago, IL: University of Chicago Press.

Supovitz, J.A., & Turner, H.M. (2000). The effects of professional development on science teaching practices and classroom culture. Journal of Research in Science Teaching, 37, 963-980.

Sykes, G. (1986). Teaching as reflective practice. In K. Sirotnick, & J. Oakes (Eds.), *Critical perspectives on the organization and improvement of schooling* (pp. 225-235). Boston: Kluwer Nijhoff Publishing.

Ταρατόρη, Ε. (1996). Η Πρακτική Άσκηση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης - Μια θεωρητική προσέγγιση. *Μακεδνόν*, τ. 2, σσ. 53-65.

Tice, J. (2004). Reflective teaching: Exploring our own classroom practice. BBC. Retrieved from: http://www.teachingenglish.org.uk/articles/reflective-teaching-exploring-our-own-classroom-practice

Tomlinson, P. (1995*). Understanding mentoring: Reflective strategies for school-based teacher preparation.* Philadelphia: Open University Press.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Τσάφος, Β. (2012). Αναπτύσσοντας δεξιότητες έρευνας και στοχασμού σε φοιτητές – υποψήφιους εκπαιδευτικούς: Η αξιοποίηση της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης *Action Researcher in Education, 3,* 44-65.

University of Toronto (n.d.) Retrieved June 9, 2014, from: http://www.oise.utoronto.ca/lc/

Ure, C. (2009). *Practicum Partnerships: Exploring Models of Practicum Organisation in Teacher Education for a Standards-Based Profession, Final Report*. Australian Learning and Teaching Council. Retrieved from: http://www.vit.vic.edu.au/SiteCollectionDocuments/PDF/practicum%20partnerships.pdf

Valli, L. (1992). Reflective Teacher Education: cases and critiques, Albany: State University of New York Press.

Van Driel, J.H., Beijaard, D., & Verloop, N. (2001). Professional development and reform in science education: The Role of Teachers' Practical knowledge. *Journal of Research in Science Teaching, 38,* 137-158.

Van Veen, K., Zwart, R., & Meirink, J. (2011). What makes teacher professional development effective? A literature review. In M. Kooy, & K. Van Veen (Eds.), *Teacher learning that matters: International perspectives* (pp. 3e21). London: Routledge, Routledge Research in Education.

Vaughn, S., & Schumm, J.S. (1995, May). Responsible inclusion for students with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 28(5), 264-270.

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178.

Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Vygotsky, L. S. (1934/1997). *Νους στην κοινωνία: Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών* (Σ. Βοσνιάδου, Επιμ., Α. Μπίμπου-Νάκου & Σ. Βοσνιάδου, Μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg. (Η πρωτότυπη μελέτη δημοσιεύτηκε το 1934)

Wade, R.C., & Yarbrough, D.B. (1996), Portfolios: A Tool for Reflective Thinking in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education, 12*, 63–79

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Walling, B., & Lewis, M. (2000). Development of professional identity among PDS pre-service teachers: Longitudinal and comparative analysis. *Action in Teacher Education.* 22 (2) 63-72.

Weaver, M.R. (2006). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 31*(3), 379–394.

Wellington, B. (1991). The promise of reflective practice. Educational Leadership, March, 4-5. Retrieved from: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199103_wellington.pdf

Wilson, S (n.d). Initial Teacher Education in Canada – The Practicum. Retrieved June 25, 2013, from: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/initial_teacher_educ_canada-oth-enl-t03.pdf

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.

Wise, A. (2000). Creating a high quality teaching force. *Educational Leadership, 58*(4), 18-21

Wolf, K., & Dietz, M. (1998). Teaching portfolios: Purposes and possibilities. *Teacher Education Quarterly, 25*(1), 921.

Wood, E., & Bennett, N. (2000). Changing Theories, Changing Practice: Exploring Early Childhood Teachers' Professional Learning. *Teaching and Teacher Education, 16*(5), 635-647.

Wood, F. H., & McQuarrie, Jr., F. (1999). On-the-job learning. *Journal of Staff Development*, *20*(3), 10–13.

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).

Woods, P. (1979). *The Divided School*, London: Routledge & Kegan Paul.

Wragg E.C., (1999). *An Introduction to Classroom Observation* (2nd ed). London: Routledge.

Wray, S. (2007). Teaching portfolios, community, and pre-service teachers' professional development. *Teaching and Teacher education, 23*, 1139-1152.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Χανιωτάκης, Ν., & Πούλου, Μ. (2006). Διδακτικές και συναισθηματικές διαστάσεις της διδασκαλίας: Αντιλήψεις υποψήφιων εκπαιδευτικών. *Ψυχολογική Εταιρία Βορείου Ελλάδος* (4), 141-174. Ανακτήθηκε από: http://www.pseve.org/Annals_el/UPLOAD/chaniotakis4_gr.pdf

Χατζηδήμου, Δ. (1997). *Η μικροδιδασκαλία στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση.* Θεσσαλονίκη. Αδελφοί Κυριακίδη.

Χατζοπούλου, Κ. & Κακανά, Δ. Μ. (2013). Υποστηρίζοντας το στοχασμό υποψήφιων εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της Π.Α. Συγκριτικά αποτελέσματα μέσω πειραματικής έρευνας. Στο: Α. Ανδρούσου & Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις,* (σελ. 125-155). Αθήνα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων, Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

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.

Χρυσαφίδης, Κ., (2013). Πρακτική Άσκηση Φοιτητών Παιδαγωγικών Τμημάτων. Ανάμεσα στον πρακτικισμό και την αναποτελεσματική θεωρητικολογία. Στο: Α. Ανδρούσου & Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις,* (σελ. 174-196). Αθήνα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεών, Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Yosha, P. (1991, April). *The benefits of an induction program: What do mentors and novices say?* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.

Yost, D., Sentner, S., & Forlenza-Bailey, A. (2000). An examination of the construct of critical reflection: Implications for Teacher Education programming in the 21st century. *Journal of Teacher Education, 5*(1), 39-48.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Youngs, P. (2001). District and state policy influences on professional development and school capacity. *Educational Policy*, *15*(2), 278-301.

Zeichner, K. & Wray, S. (2001) The teaching portfolio in US teacher education programs: what we know and what we need to know, *Teaching and Teacher Education, 17*, 613–621.

Zeichner, K. (1991, April). *Conceptions of reflective teaching*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

Zeichner, K. (1993). Traditions of practice in U.S. preservice teacher education programs, *Teaching and Teacher Education, 9*(1), 1-13. Retrieved from: http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleListURL&_method=list&_ArticleListID=524719789&_sort=d&view=c&_acct=C000059672&_version=1&_urlVersion=0&_userid=83475&md5=dcf4bfded9b74bb6d10f534ce7b38179

Zeichner, K. (1999). Action research and the preparation of reflective practitioners during the professional practicum. *International Journal of Practical Experiences in Professional Education (*Australia*), 3*(1), 1-26.

Zeichner, K. (2007, November). *Action research as a force for social justice in teacher education*. Keynote address presented at the annual meeting of the Collaborative Action Research Network (CARN), Umea University, Umea Sweden.

Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education, 34*, 3-9.

Zeichner, K., & Liston, D. (1990). *Traditions of reform and reflective teaching in US teacher education*. Retrieved from: http://www.ncrtl.msu.edu/http/ipapers/html/pdf/ip901.pdf

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

Zeichner, K., & Tabachnik, B. R. (1981). Are the effects of university teacher education washed out by school experiences? *Journal of Teacher Education, 32*, 7-11.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών (Π.Τ.Ν.), Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

1. Οι στόχοι του προγράμματος Π.Α.

Σύμφωνα με τον Οδηγό Σπουδών του Π.Τ.Ν. (2012-13) η ΠΑ εντάσσεται στο πλαίσιο του μαθήματος «Πρόγραμμα Διδακτικής Μεθοδολογίας και Πρακτικής Άσκησης» μέσα από το οποίο διεξάγεται η ΠΑ σκοπός του οποίου είναι (σ. 21):

- η εισαγωγή των φοιτητριών/τριών στη θεωρία και πράξη του νηπιαγωγείου και της διδασκαλίας, με σχετικά μαθήματα στη Σχολή και συστηματική παρατήρηση της παιδαγωγικής και εκπαιδευτικής διαδικασίας στα νηπιαγωγεία,
- η θεωρητική και πρακτική εκπαίδευση στη Διδακτική των αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου και στην ανάπτυξη των ικανοτήτων σχεδιασμού, διεξαγωγής και αξιολόγησης των διδασκαλιών τους
- η βαθμιαία εισαγωγή στον κανονικό, καθημερινό ρυθμό εργασίας στο νηπιαγωγείο. Η διαμόρφωση μιας/ενός επαγγελματία εκπαιδευτικού, η/ο οποία/ος αντιμετωπίζει τη σχολική τάξη ως πεδίο παρατήρησης και έρευνας και αναζητεί, αντιπαραθέτει και αξιολογεί διδακτικές επιλογές και σταθμίζει τις επιπτώσεις τους.

2. Τα περιεχόμενα, και η διάρθρωση του προγράμματος Π.Α.

Το μάθημα της Διδακτικής Μεθοδολογίας και Πρακτικής Άσκησης πραγματοποιείται στο Ζ΄ ή Η΄ εξάμηνο. Οι φοιτητές/τριες χωρίζονται σε δύο μεγάλες ομάδες που η μια παρακολουθεί την ΠΑ στο Ζ΄ εξάμηνο και η άλλη στο Η΄. Δηλαδή όλοι οι φοιτητές/τριες πραγματοποιούν την ΠΑ σε ένα εξάμηνο και παρακολουθούν τέσσερα εξειδικευμένα μαθήματα διδακτικής. Παράλληλα με το πρόγραμμα της ΠΑ που μοιράζεται σε δύο επίπεδα, οι φοιτήτριες/τριες επιλέγουν σε κάθε εξάμηνο τις δύο διδακτικές που αντιστοιχούν σε αυτό. Σε ότι αφορά το πρόγραμμα η ΠΑ χωρίζεται σε δυο (2) επίπεδα τα οποία είναι τα ακόλουθα:

1^{ο} επίπεδο: Το πρώτο επίπεδο ΠΑ διαρκεί 3,5 εβδομάδες. Τις πρώτες 2 ημέρες, οι φοιτήτριες/τριες παρακολουθούν θεωρητικά μαθήματα στη Σχολή τα οποία αναφέρονται στις μεθόδους συστηματικής παρατήρησης, συγκέντρωσης και αξιοποίησης πληροφοριών και στη διαμόρφωση ευέλικτου μαθησιακού περιβάλλοντος. Τις υπόλοιπες τρεις εβδομάδες

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

καθημερινά οι φοιτήτριες/τριες παρευρίσκονται ανά ζεύγη στο νηπιαγωγείο, κατά τη διάρκεια της λειτουργίας του, παρατηρώντας, καταγράφοντας και συλλέγοντας πληροφορίες. Με τη λήξη της λειτουργίας του νηπιαγωγείου οι φοιτήτριες/τριες συγκεντρώνονται στη Σχολή ένα δίωρο κάθε μέρα με σκοπό να αξιοποιήσουν τις πληροφορίες που συνέλεξαν να προβούν σε συνολικές εκτιμήσεις σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές, έτσι ώστε να οδηγηθούν στις κατάλληλες διδακτικές αποφάσεις.

2^{ο} επίπεδο: Το δεύτερο επίπεδο διαρκεί 4 εβδομάδες που διατίθενται στην ανάληψη πλήρους παιδαγωγικού και εκπαιδευτικού έργου από τους/τις φοιτητές/τριες. Τις 4 εβδομάδες, δηλαδή 20 εργάσιμες ημέρες, συνηθίζουν οι φοιτητές/τριες ανά ζεύγη να αναλάβουν πλήρες διδακτικό έργο στο νηπιαγωγείο, εκτός από τη δέκατη (6 ώρες) και την εικοστή ημέρα (6 ώρες), οι οποίες διατίθενται για ανατροφοδότηση και αξιολόγηση αντίστοιχα. Οι δύο φοιτήτριες/τριές εργάζονται στην ίδια τάξη, κατά τη διάρκεια της εβδομάδας ως εξής:

Η/Ο μια/ένας «διδάσκει» και η/ο άλλη/ος παρατηρεί και καταγράφει τα λόγια και τις αντιδράσεις των παιδιών (συλλογή πληροφοριών / δεδομένων). Στο τέλος της εβδομάδας συναντώνται οι δύο συνεργαζόμενοι φοιτητές/τριες σχολιάζουν τα δεδομένα τους, προσπαθούν να προσδιορίσουν σε ποιο στάδιο εξέλιξης βρίσκονται τα παιδιά, προσδιορίζουν και ερμηνεύουν τις παρατηρήσεις, τις οποίες λαμβάνουν υπόψη τους για το σχεδιασμό του επόμενου προγράμματος. Την επόμενη εβδομάδα αλλάζουν ρόλους, κ.ο.κ.

3. Η σύνδεση του προγράμματος Π.Α. με το υπόλοιπο πρόγραμμα σπουδών

Η ΠΑ του ΠΤΝ ξεκινάει στο Ζ΄ ή Η’ εξάμηνο σπουδών. Είναι αυτόνομο και υποχρεωτικό μάθημα και για την απόκτηση του πτυχίου ο/η φοιτητής/τρια πρέπει να ολοκληρώσει την ΠΑ η οποία του δίνει 15 ΔΜ σε σύνολο 174 ΔΜ που απαιτούνται για τη λήψη πτυχίου, (δεν υπάρχει αναφορά για ECTS). (Οδηγός Σπουδών ΠΤΝ, 2012-13)

4. Οι υποχρεώσεις του/της φοιτητή/τριας

Η παρουσία φοιτητών/τριων είναι υποχρεωτική. Τηρούν το ωρολόγιο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και τους κανονισμούς του νηπιαγωγείου. Αν απουσιάσουν πάνω από τρία μαθήματα ή παρακολουθήσεις, επαναλαμβάνουν το μάθημα. Αν, επίσης, δεν παρουσιάσουν

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

το σχεδιασμό και δεν τον συζητήσουν με τον/την υπεύθυνο νηπιαγωγό τουλάχιστον δύο φορές πριν τη διδασκαλία τους στο δεύτερο επίπεδο της ΠΑ, δεν επιτρέπεται να διδάξουν. Εάν για οποιοδήποτε λόγο αδυνατούν να διδάξουν, ενημερώνουν τον/ την νηπιαγωγό της τάξης και την υπεύθυνη / αποσπασμένη νηπιαγωγό. Δεν προβλέπεται επαναληπτική περίοδος Σεπτεμβρίου. Οι φοιτήτριες και οι φοιτητές, οι οποίοι δεν έχουν εκπληρώσει τις προβλεπόμενες υποχρεώσεις τους, είναι υποχρεωμένοι να επαναλάβουν το πρόγραμμα της ΠΑ στο εξάμηνο το οποίο προσφέρεται. (Οδηγός Σπουδών ΠΤΝ, 2012-13).

5. Τρόπος αξιολόγησης του/της φοιτητή/τριας

Για την αξιολόγηση των φοιτητριών και των φοιτητών συνεκτιμώνται:

1. Η συμμετοχή και η ανταπόκρισή τους στις υποχρεώσεις του προγράμματος σε όλα τα επίπεδα.
2. Η σαφήνεια, η πληρότητα και ο βαθμός πρωτοτυπίας του σχεδιασμού των δραστηριοτήτων - προγραμμάτων.
3. Ο συνολικός φάκελος εργασιών του προγράμματος (φύλλα παρατήρησης, εργασίες, ημερολόγιο, φύλλο περίληψης αναπτυξιακής προόδου των παιδιών, φύλλο κριτικής ανάλυσης της διδασκαλίας κ.ά.) (Οδηγός Σπουδών ΠΤΝ, 2012-13).

6. Οι εμπλεκόμενοι με την Π.Α.

Την ευθύνη του προγράμματος την έχουν τα μέλη Δ.Ε.Π. που εμπλέκονται στο πρόγραμμα των Πρακτικών Ασκήσεων σε συνεργασία με τις αποσπασμένες νηπιαγωγούς. (Οδηγός Σπουδών Π.Τ.Ν., 2012-13).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών (Π.Τ.Ν.), Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

1. Οι στόχοι του προγράμματος Π.Α.

Η Π.Α. του ΠΤΝ, σύμφωνα με τον Οδηγό Σπουδών του Π.Τ.Ν. (2012-2013), εντάσσεται στο πλαίσιο των μαθημάτων της Προσχολικής Παιδαγωγικής και σκοπός του είναι να εξοικειωθούν οι φοιτητές/τριές (σ. 83):

- Με τα σύγχρονα προβλήματα της διδακτικής προσέγγισης της προσχολικής αγωγής.
- Με τις διδακτικές προσεγγίσεις που αναδεικνύουν την αξία της Κοινωνικής Μάθησης στην Προσχολική Εκπαίδευση.
- Με τις σύγχρονες έρευνες και μελέτες για την επίδραση των κοινωνικών παραγόντων στην κοινωνική και τη συναισθητική ανάπτυξη του παιδιού.
- Με τις στρατηγικές ανάπτυξης των κοινωνικών σχέσεων και των ομάδων στην Προσχολική Εκπαίδευση.

2. Τα περιεχόμενα, και η διάρθρωση του προγράμματος Π.Α.

Η προετοιμασία της ΠΑ αρχίζει από το Γ΄ εξάμηνο και ολοκληρώνεται στο Η΄ εξάμηνο σπουδών. Πιο συγκεκριμένα στο **Γ΄ εξάμηνο** στο μάθημα «Διδασκαλία – Εφαρμογές ΙΙ» οι φοιτητές/τριες παρακολουθούν ανά ζεύγη, για μια εβδομάδα, το πρόγραμμα ενός δημόσιου νηπιαγωγείου της πόλης των Ιωαννίνων, όπου στο πλαίσιο της Συστηματικής Παρατήρησης, καταγράφουν τις ημερήσιες δραστηριότητες του προγράμματος.

Στο **Δ΄ εξάμηνο,** στο πλαίσιο του μαθήματος Προσχολική Παιδαγωγική –Διδακτικές Προσεγγίσεις, επιχειρείται η εξοικείωση των φοιτητών με διδακτικές προσεγγίσεις της Προσχολικής Παιδαγωγικής και παιδαγωγικές εργασίες. Πραγματοποιούνται προβολές με βιντεοσκοπημένες διδασκαλίες και ακολουθεί συζήτηση με τους/τις φοιτητές/τριες

Στο **Ε΄ εξάμηνο & Στ΄ εξάμηνο**, στο πλαίσιο του Υποχρεωτικού μαθήματος «Προσχολική Παιδαγωγική –Σύγχρονες Διδακτικές Προτάσεις» οι φοιτητές/τριες με αλφαβητική σειρά παρακολουθούν τρεις ή τέσσερις μαζί, για μια εβδομάδα το ημερήσιο πρόγραμμα του Πειραματικού Νηπιαγωγείου, του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Συμμετέχουν - εφόσον τους ζητηθεί από τους εκπαιδευτικούς της τάξης, στις δραστηριότητες του προγράμματος και

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

παρατηρούν και καταγράφουν τις δραστηριότητες του προγράμματος. Ολοκληρώνοντας λαμβάνουν βεβαίωση από τη διευθύντρια του Πειραματικού Νηπιαγωγείου, την οποία και καταθέτουν στην ομάδα υποστήριξης των Πρακτικών Ασκήσεων. Μέσα από διαλέξεις γίνονται παρουσιάσεις εργασιών, συζητήσεις, προβολή βιντεοσκοπημένων διδασκαλιών και όταν δίνεται η δυνατότητα φροντιστηριακών ασκήσεων σε ομάδες.

Στο **Ζ΄ εξάμηνο**, στο πλαίσιο του Υποχρεωτικού μαθήματος «Διδασκαλία – Εφαρμογές Ι», εξετάζονται σύγχρονα προβλήματα διδακτικής προσέγγισης της προσχολικής εκπαίδευσης. Το μάθημα περιλαμβάνει θεωρητικό και εργαστηριακό μέρος.

Στο θεωρητικό μέρος περιλαμβάνονται οι εξής ενότητες:

- Σχεδιασμός Διδακτικών Ενοτήτων
- Θεωρητική διαπραγμάτευση του τομέα οργάνωσης και σχεδιασμού της διδακτικής πράξης
- Προτάσεις για εποικοδομητική προσέγγιση του διδακτέου, αναλύοντας τους επιμέρους τομείς
- Οι αρχές της διδασκαλίας στηρίζονται στις αρχές της μεθόδου Project.

Στο εργαστηριακό μέρος περιλαμβάνονται οι εξής ενότητες:

- Διδασκαλίες –Οργάνωση δραστηριοτήτων στην πράξη
- Οργάνωση σχεδίων προγραμμάτων
- Υλοποίηση δραστηριοτήτων στην πράξη
- Υλοποίηση σχεδίων εργασίας
- Μικροδιδασκαλίες –Ασκήσεις

Οι φοιτητές σχεδιάζουν και υλοποιούν σχέδια προγραμμάτων αξιοποιώντας τη διαθεματική προσέγγιση στις διαδικασίες μάθησης. Συγκεκριμένα κατά ομάδες (8-10 ατόμων), παρουσιάζουν υποχρεωτική εργασία στα πλαίσια του μαθήματος. Προηγούνται φροντιστηριακά μαθήματα (τουλάχιστον 2-3) από τις αποσπασμένες νηπιαγωγούς. Η εργασία διορθώνεται και ακολουθεί συζήτηση με τους φοιτητές.

Η ΠΑ πραγματοποιείται στο **Η΄ εξάμηνο** στο πλαίσιο του Υποχρεωτικού μαθήματος Διδασκαλία –Εφαρμογές ΙΙ. Οι φοιτητές/τριες παρακολουθούν αρχικά 4 θεωρητικά μαθήματα, όπου εξετάζονται παιδαγωγικά και μεθοδολογικά ζητήματα, ενώ γίνεται διαπραγμάτευση του

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

τομέα οργάνωσης και σχεδιασμού της διδακτικής πράξης. Παράλληλα πραγματοποιούνται φροντιστηριακές και εργαστηριακές ασκήσεις σε ομάδες.

Στη συνέχεια ακολουθεί η ΠΑ των φοιτητών/τριων για 4 εβδομάδες σε δημόσια ή ιδιωτικά νηπιαγωγεία της πόλης των Ιωαννίνων, η οποία είναι υποχρεωτική. Στο πλαίσιο της ΠΑ των 4 εβδομάδων οι φοιτητές/τριες είναι υποχρεωμένοι/ες να διαχειριστούν μόνοι/ες τους την τάξη του νηπιαγωγείου, ενώ με την ολοκλήρωση του προγράμματος της ΠΑ παρουσιάζουν μαζί με τα νήπια στους γονείς και στο εκπαιδευτικό προσωπικό του νηπιαγωγείου το μεγάλο Project που υλοποίησαν κατά τη διάρκεια της ΠΑ.

Κατά τη διάρκεια της Π.Α., οι φοιτητές/ριες μια φορά την εβδομάδα συναντώνται με τους διδάσκοντες και τους αποσπασμένους εκπαιδευτικούς, συζητούν θέματα που αφορούν την Π.Α., επεξεργάζονται ή και αναζητούν εκπαιδευτικό υλικό από το Εργαστήριο Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας, ενώ μελετούν Φακέλους Εργασιών παλαιότερων φοιτητών/τριών. Στο τέλος της Π.Α. οι φοιτητές/τριες παρουσιάζουν το δικό τους Φάκελο Εργασίας με όλη την πορεία της εργασίας τους (επίσης εμπεριέχονται φωτογραφίες και βιντεοσκοπήσεις της τάξης τους).

Στη συνέχεια ακολουθούν πέντε μαθήματα Θεωρητικά – Εργαστηριακά, όπου μεταξύ των άλλων προβάλλονται βιντεοσκοπημένες τάξεις των φοιτητών/ριών και συζητούνται θέματα που αφορούν την Π.Α.

3. Η σύνδεση του προγράμματος Π.Α. με το υπόλοιπο πρόγραμμα σπουδών

Η ΠΑ του ΠΤΝ είναι αυτόνομο υποχρεωτικό μάθημα. Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών, πραγματοποιείται κατά το Η΄ εξάμηνο αλλά η προετοιμασία ξεκινάει από το Γ΄ στο πλαίσιο των μαθημάτων Διδασκαλία-Εφαρμογές Ι και ΙΙ.

Παράλληλα, γίνονται εξειδικευμένες πρακτικές ασκήσεις στο πλαίσιο και άλλων μαθημάτων σύμφωνα με το περίγραμμα μαθημάτων του οδηγού σπουδών οι οποίες είναι υποχρεωτικές για τους φοιτητές. Την επιστημονική ευθύνη της ΠΑ έχει ο διδάσκων το οικείο μάθημα.

Για την απόκτηση του Πτυχίου ο/η φοιτητής/τρια πρέπει να έχει πετύχει στην ΠΑ 6ΔΜ στο σύνολό των 165 ΔΜ που χρειάζονται για την απόκτηση του πτυχίου καθώς και σε 35 Πιστωτικές Μονάδες (ECTS) στο σύνολο των 240.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Η συμμετοχή στις Π.Α. είναι υποχρεωτική για την ολοκλήρωση των σπουδών των φοιτητών/τριών και την απόκτηση του πτυχίου. (Οδηγός Σπουδών ΠΤΝ, 2012-2013)

4. Οι υποχρεώσεις του/της φοιτητή/τριας

Οι υποχρεώσεις των φοιτητών/τριών στις, στη συνεργασία με τους/τις αποσπασμένους/ες νηπιαγωγούς και στις τάξεις των νηπιαγωγείων, όπως ορίζεται από τους συντονιστές, είναι υποχρεωτική. Επίσης η ΠΑ έχει. (Οδηγός Σπουδών ΠΤΝ, 2012-2013)

1) Το Δελτίο Πρακτικής του εξαμήνου.
2) Οι ενημερώσεις, στη διαδικασία προετοιμασίας
3) Έχει υποχρεωτικές φροντιστηριακές και εργαστηριακές ασκήσεις

5. Τρόπος αξιολόγησης του/της φοιτητή/τριας

Το μάθημα αξιολογείται με βαθμολογία, συνολικά, παράλληλα και με τις γραπτές εξετάσεις της περιόδου Ιουνίου. Στο τέλος, η παρουσίαση του Φακέλου Εργασίας αποτελεί μέρος της αξιολόγησής τους στο συγκεκριμένο μάθημα. (Οδηγός Σπουδών ΠΤΝ, 2012-2013)

6. Οι εμπλεκόμενοι με την Π.Α.

Την ευθύνη για το παραπάνω πλαίσιο της ΠΑ των φοιτητών του Π.Τ.Ν. την έχει ένα μέλος Δ.Ε.Π. που διδάσκει και το αντίστοιχα μάθημα της Π.Α., τα μέλη Δ.Ε.Π. που με τα μαθήματά τους εμπλέκονται με την Π.Α. και μια αποσπασμένη νηπιαγωγό. (Οδηγός Σπουδών Π.Τ.Ν., 2012-2013)

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Π.Ε.), Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

1. Οι στόχοι του προγράμματος Π.Α.

Σύμφωνα με τον Οδηγό Σπουδών του Π.Τ.Π.Ε. πρόγραμμα Πρακτικής Άσκησης έχει οργανωθεί με τέτοιο τρόπο ώστε:

> Να συνδέει την επιστημονική γνώση με την εκπαιδευτική πράξη και να δίνει τη δυνατότητα συνεχούς συμμετοχής των φοιτητών και των φοιτητριών στη ζωή του νηπιαγωγείου. Αξίζει να σημειωθεί ότι αποτελεί προτεραιότητα στο Τμήμα μας να εξασφαλιστεί, μέσω της Πρακτικής Άσκησης, ένας ουσιαστικός και λειτουργικός συγκερασμός της Παιδαγωγικής Θεωρίας –όπως αυτή αποτυπώνεται στα σύγχρονα πορίσματα των Επιστημών της Αγωγής- με την εκπαιδευτική πράξη, διαμέσου της ανάπτυξης πρακτικών αναστοχασμού. Σκοπός της Π.Α είναι οι φοιτητές και οι φοιτήτριες, ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, να αναπτύξουν επαγγελματική συνείδηση, στην κατεύθυνση του (ανα)στοχαζόμενου εκπαιδευτικού που ερευνά το έργο του. (σ. 26)

2. Τα περιεχόμενα, και η διάρθρωση του προγράμματος Π.Α.

Η ΠΑ ξεκινά στο Γ΄ εξάμηνο σπουδών και ολοκληρώνεται στο τέλος του Η΄ εξαμήνου. Περιλαμβάνει τρία αλληλένδετα επίπεδα, εκτείνεται σε πέντε εξάμηνα σπουδών και διαμορφώνεται ως εξής:

Α΄ Επίπεδο: Κατά το Γ' εξάμηνο, οι φοιτητές και οι φοιτήτριες στο πλαίσιο του υποχρεωτικού μαθήματος "Συστηματική παρατήρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας" ασκούνται στη μέθοδο της συστηματικής παρατήρησης της εκπαιδευτικής πράξης, Η άσκηση περιλαμβάνει επισκέψεις σε σχολεία, βιντεοσκοπημένες διδασκαλίες, ανάλυση διδασκαλιών, κριτική συζήτηση και αναστοχασμό.

Β΄ Επίπεδο: Στο Β επίπεδο η Π.Α. συνδέεται άμεσα με συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα και τη διδακτική τους μεθοδολογία μέσω των μαθημάτων που τα υποστηρίζουν. Τα μαθήματα αυτά ονομάζονται κατ’ επιλογήν υποχρεωτικά, είναι κατανεμημένα στο Δ΄,Ε΄ και ΣΤ΄ εξάμηνο σπουδών και με βάση τις Ενότητες (Τομείς) των μαθημάτων, είναι τα ακόλουθα:

<u>Α. Ενότητα Παιδαγωγικών μαθημάτων</u>

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

1. Η εκπαιδευτική διαχείριση της προκλητικής συμπεριφοράς των παιδιών με ειδικές ανάγκες.

2. Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση διαπολιτισμικών δράσεων

3. Εκπαίδευση για την ειρήνη και τα ανθρώπινα δικαιώματα

Β Ενότητα Ιστορίας, Γλώσσας και Λογοτεχνίας

1. Ιστορικοί τόποι και περιβάλλον: Διδακτικές προσεγγίσεις για παιδιά προσχολικής ηλικίας

2. Ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων στο νηπιαγωγείο: Διδακτικές προσεγγίσεις του προφορικού λόγου

3. Η αφήγηση στην προσχολική εκπαίδευση: διδακτικές εφαρμογές

Γ. Ενότητα Θετικών Επιστημών και Τεχνολογίας

1. Ψηφιακά μαθηματικά: Σχεδιασμός μαθησιακής δραστηριότητας και παιχνίδι

2. Μάθηση με τις τεχνολογίες της πληροφορίας και επικοινωνίας

Δ. Ενότητα Τεχνών

1. Σχεδιασμός εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων σε μουσειακούς χώρους και χώρους πολιτισμικής αναφοράς

2. Ζωγραφική-Χαρακτική: Θεωρία και πράξη στο νηπιαγωγείο

3. Κινητικές δραστηριότητες και παιδαγωγικές αρχές του δημιουργικού χορού

4. Σύγχρονες εφαρμογές της μουσειοπαιδαγωγικής και νηπιαγωγείο

5. Εργαστήριο μουσικής παιδαγωγικής: βιωματική κατανόηση της διδακτικής μεθοδολογίας

Ειδικότερα, κατά τη διάρκεια των εξαμήνων που αναφέρθηκαν (4ο, 5ο και 6ο), οι φοιτητές/τριες επιλέγουν ένα κατ' επιλογήν μάθημα από κάθε ενότητα μαθημάτων συνολικά τέσσερα από τα παραπάνω προσφερόμενα. Την ευθύνη τους έχουν οι διδάσκοντες/ουσες του κάθε μαθήματος.

Κατά το Ζ΄ εξάμηνο, οι φοιτητές/τριες στο πλαίσιο του υποχρεωτικού μαθήματος «Η διαδικασία αξιολόγησης στην προσχολική εκπαίδευση» αναλαμβάνουν, σε ζεύγη, και οργανώνουν επί χάρτου ένα εβδομαδιαίο πρόγραμμα. Η επιτυχής υλοποίηση των Α & Β΄ Επιπέδων της Π.Α. αποτελούν προαπαιτούμενο για τη μετάβαση στο Γ' Επίπεδο του Η΄ εξαμήνου. Επιπλέον προαπαιτούμενο αποτελεί η επιτυχής ολοκλήρωση των υποχρεωτικών μαθημάτων που συνδέονται με τη διδακτική ειδικών μαθησιακών αντικειμένων, όπως:

1. Ανάπτυξη μαθηματικής σκέψης στις μικρές ηλικίες και διδακτική πράξη (4ο εξάμηνο)

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

2. Εισαγωγή στο γραμματισμό (4ο εξάμηνο)

3. Διδακτική των φυσικών επιστημών (5ο εξάμηνο)

Γ΄ Επίπεδο: Κατά το Η΄ εξάμηνο οι φοιτητές/τριες ασχολούνται αποκλειστικά με την Π.Α., που έχει ένα συνθετικό χαρακτήρα όλων των προηγούμενων δράσεων. Η διάρκεια αυτής της άσκησης είναι 6 εβδομάδες, κατά τις οποίες οι φοιτητές/τριες αναλαμβάνουν υπό την πλήρη ευθύνη τους, ανά ζεύγη, μία τάξη νηπιαγωγείου. Σε όλο αυτό το διάστημα προβλέπονται εβδομαδιαίες συναντήσεις στη σχολή με διδάσκοντες του τμήματος και 2 υποχρεωτικές συναντήσεις προετοιμασίας των σχεδίων τους και ανατροφοδότηση του προγράμματός τους.

Παράλληλα, η ΠΑ πλαισιώνεται από τα τρία υποχρεωτικά μαθήματα, που έχουν υποστηρικτικό χαρακτήρα:

1. Εφαρμοσμένη προσχολική παιδαγωγική

2. Κοινωνικά θέματα προσχολικής παιδαγωγικής και

3. Εφαρμογές σχολικής ψυχολογίας.

Επίσης στο Η΄ εξάμηνο συμπεριλαμβάνεται ένα Υποχρεωτικό Σεμινάριο με τίτλο «Ετερότητα και εκπαιδευτική πράξη», που έχει ως στόχο τη σύνδεση της ΠΑ με ζητήματα διαχείρισης της ετερότητας (διαπολιτισμική ετερότητα, παιδιά μεταναστών, παιδιά με δυσκολίες μάθησης, παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες κ.λ.π.). (Οδηγός Σπουδών Π.Τ.Π.Ε. 2010-11)

3. Η σύνδεση του προγράμματος Π.Α. με το υπόλοιπο πρόγραμμα σπουδών

Η Π.Α. στο Π.Τ.Π.Ε. είναι και αυτόνομο υποχρεωτικό μάθημα αλλά διατρέχει και ολόκληρο το Πρόγραμμα καθώς αποτελεί μέρος των περισσότερων μαθημάτων του προγράμματος. Επίσης καταλαμβάνει τις 38 Δ.Μ. από τις 204 Δ.Μ. που απαιτούνται για τη λήψη πτυχίου και 56 από τις 240 ECTS.

Η διεξάγονται της ΠΑ πραγματοποιείται σε έξι (6) εξάμηνα ($4^{ο}$ -$8^{ο}$) και η συμμετοχή των φοιτητών/τριών στις Π.Α. είναι υποχρεωτική για την ολοκλήρωση των σπουδών και την απόκτηση του πτυχίου (Οδηγός Σπουδών Π.Τ.Π.Ε. 2010-11).

4. Οι υποχρεώσεις του/της φοιτητή/τριας

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Σύμφωνα με τα παραπάνω, κατά το Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄ και Ζ΄ εξάμηνο σπουδών οι φοιτητές/τριες θα πρέπει να έχουν επιτυχώς ολοκληρώσει 8 μαθήματα (4 κατ' επιλογήν υποχρεωτικά μαθήματα και 4 υποχρεωτικά) για να συμμετάσχουν στην ΠΑ του Η΄ εξαμήνου. Από αυτά τα μαθήματα δίνεται η δυνατότητα, σε έκτακτες περιπτώσεις, να χρωστούν μόνο το ένα μάθημα, εφόσον βέβαια το έχουν παρακολουθήσει.

Στο Η΄ εξάμηνο θα πρέπει ο/η φοιτητής/τρια:

1) Να αναλαμβάνει την ευθύνη μιας τάξης επί 6 εβδομάδες.
2) Να ετοιμάσει καταγραφές, εργασίες, πρωτόκολλα της προετοιμασίας και το σχεδιασμοί των προγραμμάτων.
3) Να καταθέσει αντιπροσωπευτικό δείγμα του υλικού που χρησιμοποιήθηκε ή παράχθηκε, η περιγραφή τους καθώς και δείγματα της εργασίας των νηπίων στον τελικό φάκελο. (Οδηγός Σπουδών Π.Τ.Π.Ε. 2010-11).

5.Τρόπος αξιολόγησης του/της φοιτητή/τριας

Η Π.Α. βαθμολογείται. Στο Α, Β & Γ επίπεδο το κάθε υπεύθυνο μέλος Δ.Ε.Π. που έχει το αντίστοιχο μάθημα ορίζει τον τρόπο αξιολόγησης του/της φοιτητή/τριας.

Στο Γ επίπεδο, αναφορικά με την ΠΑ που διενεργείται στα νηπιαγωγεία, κάθε φοιτητής και φοιτήτρια σχεδιάζει, οργανώνει και παρουσιάζει εκ των προτέρων το φάκελο με τις δραστηριότητες, που σκοπεύει να υλοποιήσει στην τάξη του νηπιαγωγείου. Ο τελικός φάκελος περιλαμβάνει το ολοκληρωμένο πρόγραμμα που σχεδίασε, οργάνωσε και υλοποίησε με την αξιολόγησή του, καθώς και την αυτοαξιολόγηση του φοιτητή ή της φοιτήτριας. Ο φάκελος αυτός αξιολογείται από την υπεύθυνη διδάσκουσα (Οδηγός Σπουδών Π.Τ.Π.Ε. 2010-11).

6 . Οι εμπλεκόμενοι με την Π.Α.

Η Π.Α. του Π.Τ.Π.Ε. εποπτεύεται από ομάδα μελών Δ.Ε.Π. που συνεδριάζει σε τακτά χρονικά διαστήματα. Επιπλέον, με την ΠΑ εμπλέκονται και μέλη Δ.Ε.Π. των μαθημάτων ειδικής διδακτικής. Τέλος σημαντικό ρόλο παίζουν οι αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί. (Οδηγός Σπουδών Π.Τ.Π.Ε. 2010-11).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Π.Ε.), Πανεπιστημίου Κρήτης

1. Οι στόχοι του προγράμματος Π.Α.

Σύμφωνα με τον Οδηγό Σπουδών (2012-2013) το Π.Τ.Π.Ε. έχει ως αποστολή:

- να καλλιεργεί και να προάγει τις Παιδαγωγικές Επιστήμες με την ακαδημαϊκή και την εφαρμοσμένη διδασκαλία και έρευνα.
- να παρέχει στον πτυχιούχο τα απαραίτητα εφόδια, τα οποία θα του εξασφαλίσουν άρτια κατάρτιση στην επιστημονική και επαγγελματική του σταδιοδρομία.
- να συμβάλλει στην εξύψωση του επιπέδου και την κάλυψη των αυξανόμενων αναγκών της εκπαίδευσης σε ό,τι αφορά τα ζητήματα της Παιδαγωγικής.
- να συμβάλλει στην αντιμετώπιση και την επίλυση παιδαγωγικών προβλημάτων εν γένει. (σ. 2)

Και επιπλέον Στόχοι του Προγράμματος Σπουδών είναι:

- να καλλιεργεί στο φοιτητή την κριτική σκέψη, την αναζήτηση της γνώσης και τη δημοκρατική συμπεριφορά.
- να αναπτύσσει πνεύμα συλλογικής προσπάθειας, διεπιστημονικής συνεργασίας και πολυπολιτισμικής συνύπαρξης. (σ. 3)

2. Τα περιεχόμενα, και η διάρθρωση του προγράμματος Π.Α.

Η Διδακτική Άσκηση (ΔΑΣ) του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Π.Ε.) του Πανεπιστημίου Κρήτης, ξεκινάει στο Γ΄ εξάμηνο και ολοκληρώνεται στο Η΄ και οργανώνονται σε τρία επίπεδα. Το επίπεδο Ι έχει διάρκεια μόνο ένα (1) εξάμηνο, ενώ τα άλλα επίπεδα έχουν διάρκεια δύο (2) εξάμηνα.

Επίπεδο Ι: Η ΔΑΣ αυτού του επιπέδου αποτελείται από δύο μέρη: α) παρακολουθήσεις και β) εργαστήρια. Οι παρακολουθήσεις πραγματοποιούνται μία ημέρα την εβδομάδα επί ένα εξάμηνο. Οι δευτεροετείς μοιράζονται σε δύο ισοπληθείς ομάδες. Η μια ομάδα πραγματοποιεί παρακολουθήσεις στο Γ’ εξάμηνο και η άλλη στο Δ’ εξάμηνο σπουδών. Κάθε ομάδα παρακολουθεί και ασκείται σε ένα εξάμηνο. Έπειτα ακολουθούν συναντήσεις στο

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Πανεπιστήμιο, οι οποίες έχουν τη μορφή εργαστηρίων και πραγματοποιούνται με τον επιβλέποντα του συγκεκριμένου επιπέδου. Στα εργαστήρια αυτά συζητούνται οι παρατηρήσεις και καταγραφές των φοιτητών, σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία στα νηπιαγωγεία.

Επίπεδο ΙΙ: Η ΔΑΣ του Επιπέδου ΙΙ πραγματοποιείται μία ημέρα την εβδομάδα κάθε εξάμηνο. Κατά το Ε' εξάμηνο κάθε τριτοετής φοιτητής/τρια διδάσκει τουλάχιστον 4 φορές για μισή ημέρα. Κατά το ΣΤ' εξάμηνο, κάθε τριτοετής φοιτητής/τρια διδάσκει τουλάχιστον 2 φορές για μία ολόκληρη ημέρα. Επίσης παρακολουθεί τις διδασκαλίες των συμφοιτητών του και Εργαστηριακές Ασκήσεις μια ημέρα την εβδομάδα κάθε εξάμηνο.

Επίπεδο ΙΙΙ: Κάθε τεταρτοετής φοιτητής διδάσκει τουλάχιστον 2 φορές για 4 ημέρες (συνολικά 8 ημέρες ανά εξάμηνο). Επίσης, παρακολουθεί τις διδασκαλίες των συμφοιτητών του και τις Εργαστηριακές Ασκήσεις μία ημέρα την εβδομάδα κάθε εξάμηνο.

Οι ΔΑΣ διεξάγονται στα πειραματικά και άλλα νηπιαγωγεία της πόλεως ή της υπαίθρου (Οδηγός Σπουδών Π.Τ.Π.Ε., 2012-13)

3. Η σύνδεση του προγράμματος ΠΑ με το υπόλοιπό πρόγραμμα σπουδών

Η ΠΑ του Π.Τ.Π.Ε. είναι αυτόνομο και υποχρεωτικό μάθημα. Για την απόκτηση του Πτυχίου ο/η φοιτητής/τρια πρέπει να έχει ολοκληρώσει τη ΔΑΣ η οποία καταλαμβάνει 41 ECTS στο σύνολό των 240 ECTS (μετά από αναζήτηση στον Οδηγό Σπουδών δεν έχουν βρεθεί Διδακτικές Μονάδες).

Η συμμετοχή στις ΔΑΣ είναι υποχρεωτική για την ολοκλήρωση των σπουδών των φοιτητών/τριών και την απόκτηση του πτυχίου.

Πιο συγκεκριμένα, διεξάγονται σε πέντε (5) εξάμηνα. Οι φοιτητές/τριες για να παρακολουθήσουν την Π.Α. ενός εξαμήνου πρέπει να έχουν ολοκληρώσει την Π.Α. των προηγούμενων εξαμήνων. Δηλαδή η Π.Α. κάθε εξαμήνου αποτελεί προαπαιτούμενο για τη συμμετοχή στην Π.Α. του επόμενου εξαμήνου. (Οδηγός Σπουδών Π.Τ.Π.Ε., 2012-13)

4. Οι υποχρεώσεις του/της φοιτητή/τριας

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Η διεξαγωγή της ΔΑΣ είναι υποχρεωτική από τους/τις φοιτητές/τριες του τμήματός, σε συνδυασμό με προκαθορισμένο υποχρεωτικό αριθμό εργαστηριακών ωρών. Εκτός από την υλοποίηση της ΠΑ σε πειραματικά νηπιαγωγεία, οι φοιτητές/τριες έχουν υποχρέωση να:

1) παρακολουθούν τα εργαστήρια που πραγματοποιούνται με το σύνολο των φοιτητών/τριών
2) εργασία κάθε εβδομάδα σε μικρές ομάδες υπό την καθοδήγηση μιας αποσπασμένης εκπαιδευτικού.
3) Στο τέλος του εξαμήνου παραδίδουν φάκελο με τον σχεδιασμό και σχολιασμό των δραστηριοτήτων. (Οδηγός Σπουδών Π.Τ.Π.Ε., 2012-13)

5. Τρόπος αξιολόγηση του/της φοιτητή/τριας

Ο/Η φοιτητής/τρια αξιολογείται με βαθμολογία, χωριστά σε κάθε εξάμηνο, από το υπεύθυνο μέλος Δ.Ε.Π. (Οδηγός Σπουδών Π.Τ.Π.Ε., 2012-13)

6. Οι εμπλεκόμενοι με την ΠΑ

Οι ΔΑΣ οργανώνονται από τους υπεύθυνους καθηγητές των παιδαγωγικών μαθημάτων, οι οποίοι συγκροτούν ειδική Επιτροπή για το σκοπό αυτό. Οι ενέργειες της Επιτροπής ανακοινώνονται στο Τμήμα, που έχει την αρμοδιότητα επικοινωνίας και συνεργασίας με άλλες αρχές για τη διεξαγωγή των ΔΑΣ. Ο Πρόεδρος της Επιτροπής ΔΑΣ έχει αρμοδιότητες συντονιστή. Επίσης, για τη διεξαγωγή της ΔΑΣ εμπλέκονται και οι αποσπασμένοι/νες εκπαιδευτικοί του τμήματος (Οδηγός Σπουδών Π.Τ.Π.Ε., 2012-13)

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής & Εκπαίδευσης (ΤΕΠΑΕ), Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

1. Οι στόχοι του προγράμματος Π.Α.

Σύμφωνα με τον Οδηγό Σπουδών του ΤΕΠΑΕ Η Π.Α. αποσκοπεί:

> …στη βασική κατάρτιση των μελλοντικών παιδαγωγών της προσχολικής ηλικίας. Κεντρικοί στόχοι του Προγράμματος είναι οι φοιτητές/τριες: Να γνωρίσουν και να κατανοήσουν το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο του ελληνικού Νηπιαγωγείου, καθώς και τα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα. Να εφαρμόσουν στην πράξη και να κατανοήσουν ποια είναι τα χαρακτηριστικά ενός αναπτυξιακά κατάλληλου προγράμματος Προσχολικής Αγωγής. Να μάθουν να σχεδιάζουν και να προγραμματίζουν τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα τις δραστηριότητες, να διαμορφώσουν το χώρο του νηπιαγωγείου για να πλαισιώσει τη διαδικασία μάθησης, να συγκεκριμενοποιούν ειδικότερους στόχους, να τους συνδέουν με γενικότερους σκοπούς, να επιλέγουν για την υλοποίηση των στόχων τους το κατάλληλο περιεχόμενο και να πειραματίζονται με νέες μεθόδους και μέσα. Να γνωρίσουν και να δοκιμάσουν στην πράξη την εκπόνηση σχεδίων δράσης, έτσι ώστε και η αφόρμηση για τις καθημερινές δραστηριότητες να σχετίζεται με τον κόσμο της εμπειρίας του παιδιού, αλλά να έχουν και τη δυνατότητα να σχεδιάζουν δραστηριότητες για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Να μάθουν να εφαρμόζουν στην πράξη θεωρητικές προτάσεις και να αξιολογούν την πορεία τους, επισημαίνοντας τα σημεία που επιδέχονται αλλαγή ή βελτίωση, προκειμένου να ανταποκριθούν και στο σύγχρονο αίτημα για το “στοχαζόμενο εκπαιδευτικό. (σ. 30)

2. Τα περιεχόμενα, και η διάρθρωση του προγράμματος Π.Α.

Το Πρόγραμμα Πρακτικών Ασκήσεων αρχίζει στο Γ΄ εξάμηνο και ολοκληρώνεται στο Η΄, περιλαμβάνοντας τρεις αλληλένδετες φάσεις. Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες παράλληλα με τη θεωρητική τους κατάρτιση κάνουν Π.Α. σε νηπιαγωγεία της πόλης της Θεσσαλονίκης και των

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

γύρω περιοχών, καθώς και στο «Παιδικό Κέντρο» του Α.Π.Θ., το οποίο λειτουργεί στον χώρο του Πανεπιστημίου.

Η Π.Α. διεξάγεται σε συγκεκριμένες ημέρες ή εβδομάδες, οι οποίες είναι αφιερωμένες αποκλειστικά στην ΠΑ και έτσι οι φοιτητές/τριες θα μπορούν να παρακολουθούν απρόσκοπτα τα μαθήματά τους. Ο καθορισμός των ημερών και των εβδομάδων αποφασίζεται από την Επιτροπή Πρακτικών Ασκήσεων και εγκρίνεται από τη Γ.Σ. του Τμήματος.

Α΄ Φάση: «Παρατήρηση του Χώρου και των Διαδικασιών της Προσχολικής Αγωγής». Πρόκειται για τη φάση της εξοικείωσης των φοιτητών/τριών με το περιβάλλον του Νηπιαγωγείου, μέσω της παρατήρησης των σημαντικότερων δομικών και λειτουργικών του στοιχείων. Στο **Γ΄ εξάμηνο:** γίνεται μέσα στο πλαίσιο του μαθήματος «Εφαρμοσμένη Προσχολική Παιδαγωγική Ι». και στο **Δ΄ εξάμηνο** διενεργείται μέσα από το μάθημα «Εφαρμοσμένη Προσχολική Παιδαγωγική ΙΙ» του. Και τα δύο μαθήματα αποτελούν έναν συνδυασμό θεωρητικών ενημερώσεων, εργαστηρίων και επισκέψεων στα νηπιαγωγεία με στόχο την εξοικείωση των φοιτητριών με τη συστηματική παρατήρηση. Ειδικότερα, οι φοιτητές/τριες παρακολουθούν έναν αριθμό θεωρητικών ενημερώσεων, συμμετέχουν σε εργαστήρια και συναντήσεις ανατροφοδότησης για τα παραπάνω θέματα και στη συνέχεια υλοποιούν επισκέψεις στα νηπιαγωγεία για παρατήρηση (4-5 επισκέψεις). Η παρατήρηση στα νηπιαγωγεία έχει κάθε φορά συγκεκριμένο στόχο και οι φοιτητές/τριες έχουν υποχρέωση να παραδίδουν την αντίστοιχη εργασία. Η παρατήρηση στα νηπιαγωγεία καλύπτει όλο το ημερήσιο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και σε κάθε τάξη παρακολουθούν συνήθως τρεις φοιτητές/τριες. Στο τέλος του εξαμήνου οι φοιτητές/τριες υλοποιούν τελική συνθετική εργασία με ζητήματα που επεξεργάστηκαν σε όλο το εξάμηνο. Παραδίδουν στο τέλος το «τετράδιο φύλλων παρατήρησης και εργασιών» που περιέχει όλα τα φύλλα παρατήρησης που τους ζητήθηκε να συμπληρώσουν, καθώς και την τελική συνθετική εργασία.

Β΄ Φάση: «Πειραματικές Εφαρμογές Οργανωμένων Δραστηριοτήτων στο Νηπιαγωγείο». Η Β΄ φάση της ΠΑ ολοκληρώνεται σε τρία εξάμηνα, καθώς διαρκεί από το Ε΄ μέχρι το Ζ΄ εξάμηνο. Αποσκοπεί στην απόκτηση πρώτων εμπειριών από τη δραστηριοποίηση στην τάξη του Νηπιαγωγείου και στην ανάπτυξη διδακτικών δεξιοτήτων για μεμονωμένους τομείς ανάπτυξης του νηπίου. Σε κάθε εξάμηνο, οι φοιτητές/τριες ασκούνται σε δύο τομείς δραστηριοτήτων του

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Νηπιαγωγείου. Το περιεχόμενο κάθε τομέα οργανωμένης δραστηριότητας ποικίλλει ανάλογα με τα γνωστικά αντικείμενα που τον υποστηρίζουν. Παρόλα αυτά όμως, θα πρέπει οι φοιτητές/τριες να έχουν μια συνολική ιδέα για τη θεωρητική υποστήριξη του τομέα της οργανωμένης δραστηριότητας με τον οποίο θα ασχοληθούν, που θα περιλαμβάνει τουλάχιστον τους σκοπούς, τα βασικά σημεία του περιεχομένου και τις μεθόδους. Με την έννοια αυτή, η θεωρητική ενημέρωση για κάθε τομέα οργανωμένων δραστηριοτήτων περιλαμβάνει τα εξής σημεία:

α) Θεωρητικό Επίπεδο: Βασικές θεωρητικές θέσεις για την αναγκαιότητα του συγκεκριμένου τομέα δραστηριοτήτων, Αναλυτικό πρόγραμμα, Στόχοι και περιεχόμενα, Μέθοδοι και υλικά διδασκαλίας Αξιολόγηση.

β) Πρακτικό Επίπεδο: Παρουσίαση δραστηριοτήτων (επί χάρτου), Παρουσίαση μαγνητοσκοπημένων δραστηριοτήτων (όπου υπάρχει η δυνατότητα).

Ε΄ εξάμηνο: Στο πλαίσιο του μαθήματος «Εφαρμοσμένη Προσχολική Παιδαγωγική ΙΙΙ» οι φοιτητές/τριες ασκούνται σε ένα από τα παρακάτω γνωστικά αντικείμενα: Παιδική Λογοτεχνία, Μουσική, Μαθηματικά. Οργάνωση: Οι φοιτητές/τριες παρακολουθούν τέσσερις θεωρητικές εισηγήσεις (ενημερώσεις/εργαστήρια/ανατροφοδοτήσεις) στο Πανεπιστήμιο και συμπληρώνουν συνολικά τέσσερις εργάσιμες μέρες παρουσίας στα Νηπιαγωγεία. Έχουν υποχρέωση να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν διδασκαλίες είτε στα Μαθηματικά είτε στην Παιδική Λογοτεχνία ή στη Μουσική. Οι διδασκαλίες ενσωματώνονται στη ροή του προγράμματος της τάξης που επισκέπτονται. Οι φοιτητές/τριες οφείλουν να παραδώσουν στους/στις υπεύθυνους/ες αποσπασμένους/ες νηπιαγωγούς τα φύλλα αυτοαξιολόγησης και το υλικό με τον σχεδιασμό που πραγματοποίησαν.

Στ΄ Εξάμηνο: Στο πλαίσιο του μαθήματος «Εφαρμοσμένη Προσχολική Παιδαγωγική ΙV» οι φοιτητές/τριες ασκούνται σε ένα από τα παρακάτω γνωστικά αντικείμενα: Γλώσσα, Φυσικές Επιστήμες και Ρυθμική Αγωγή. Η οργάνωση της άσκησης σ’ αυτό το εξάμηνο παραμένει η ίδια με αυτήν του προηγούμενου εξαμήνου.

Ζ΄ εξάμηνο : Στο πλαίσιο του μαθήματος «Εφαρμοσμένη Προσχολική Παιδαγωγική V» οι φοιτητές/τριες ασκούνται σε ένα από τα παρακάτω αντικείμενα: Διαπολιτισμική Αγωγή και Μουσειακή Εκπαίδευση και Παιδαγωγική του Χώρου. Η οργάνωση της άσκησης είναι ακριβώς

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

η ίδια με αυτήν του Ε΄ εξαμήνου, με μόνη διαφοροποίηση τον αριθμό των φοιτητών/τριών που ασκούνται στα νηπιαγωγεία, ο οποίος μειώνεται από τρεις σε δύο. Για μία εβδομάδα οι φοιτητές/τριες θα υλοποιήσουν στα νηπιαγωγεία δραστηριότητες Διαπολιτισμικής Αγωγής ή δραστηριότητες Μουσειακής Εκπαίδευσης και Παιδαγωγικής του Χώρου.

Γ΄ Φάση: «Εφαρμογή Προγράμματος Παιδαγωγικού και Διδακτικού Έργου σε Τάξη Νηπιαγωγείου»

Η΄ εξάμηνο: Η Γ΄ φάση της ΠΑ πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια του Η΄ εξαμήνου και ολοκληρώνεται για τους/τις φοιτητές/τριες σε πέντε εβδομάδες. Πρόκειται για τη φάση της ΠΑ, κατά την οποία οι φοιτητές/τριες αναλαμβάνουν υπό την πλήρη ευθύνη τους το ημερήσιο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου. Οι φοιτητές/τριες στο πλαίσιο του μαθήματος «Εφαρμοσμένη Προσχολική Παιδαγωγική VI» πηγαίνουν στα νηπιαγωγεία ανά δύο. Το πλήρες πρόγραμμα της ΠΑ της Γ΄ φάσης περιλαμβάνει διδασκαλίες στα νηπιαγωγεία επί τέσσερις ημέρες κάθε εβδομάδα (4Χ5=20 διδασκαλίες) και για τους/τις φοιτητές/τριες συνολικά τρεις συναντήσεις-ενημερώσεις σε ολομέλεια με τους διδάσκοντες/ουσες, καθώς και εργαστήρια επεξεργασίας των προγραμμάτων των φοιτητών/τριών με τους/τις υπεύθυνους/ες αποσπασμένους/ες ή με τους/τις υπεύθυνους/ες διδάσκοντες/ουσες (μέλη Δ.Ε.Π.). Στο τέλος της ΠΑ των φοιτητών/τριών υλοποιείται συνάντηση ανατροφοδότησης. Στη συνάντηση αυτή παρουσιάζονται διδασκαλίες των φοιτητών/τριών και κρίνονται ορισμένα σημεία από διδακτική πλευρά.

3. Η σύνδεση του προγράμματος Π.Α. με το υπόλοιπο πρόγραμμα σπουδών

Η ΠΑ του ΤΕΠΑΕ είναι αυτόνομο υποχρεωτικό μάθημα αλλά και μέρος άλλων μαθημάτων. Αρχίζει, σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών, στο Γ΄ και ολοκληρώνεται στο Η΄ εξάμηνο, περιλαμβάνοντας τρεις αλληλένδετες φάσεις.

Για την απόκτηση του Πτυχίου Παιδαγωγού ο/η φοιτητής/τρια πρέπει να έχει πετύχει σε 40 ΔΜ στο σύνολο των 182 ΔΜ που χρειάζονται για την απόκτηση του πτυχίου καθώς και σε 54 ECTS στο σύνολο των 240.

Πιο συγκεκριμένα, διεξάγονται σε έξι (6) εξάμηνα. Οι φοιτητές/τριες για να παρακολουθήσουν την Π.Α. ενός εξαμήνου πρέπει να έχουν ολοκληρώσει την Π.Α. των

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

προηγούμενων εξαμήνων. Δηλαδή η Π.Α. κάθε εξαμήνου αποτελεί προαπαιτούμενο για τη συμμετοχή στην Π.Α. του επόμενου εξαμήνου.

4. Οι υποχρεώσεις του/της φοιτητή/τριας

Η διεξαγωγή της ΠΑ είναι υποχρεωτική από τους/τις φοιτητές/τριες του τμήματος, σε συνδυασμό με προκαθορισμένο υποχρεωτικό αριθμό εργαστηριακών ωρών. Εκτός από την υλοποίηση της ΠΑ σε νηπιαγωγεία, οι φοιτητές/τριες έχουν τις παρακάτω υποχρεώσεις:

1) Να φροντίζουν να ενημερώνουν το «Βιβλιάριο Πρακτικών Ασκήσεων»
2) Η παρουσία των φοιτητών/τριών στις ενημερώσεις, στη διαδικασία προετοιμασίας, στη συνεργασία με τους/τις αποσπασμένους/ες νηπιαγωγούς και στις τάξεις των νηπιαγωγείων, όπως ορίζεται από τους συντονιστές, είναι υποχρεωτική.
3) Όλες οι φάσεις της ΠΑ επέχουν θέση εργαστηρίου. Με την έννοια αυτή για να συμμετάσχει ο/η φοιτητής/τρια σε επόμενη φάση της ΠΑ πρέπει να έχει ολοκληρώσει την προηγούμενη.
4) Δεν προβλέπεται επαναληπτική εξεταστική περίοδος Σεπτεμβρίου. Φοιτητές/τριες που δεν έχουν εκπληρώσει τις προβλεπόμενες υποχρεώσεις τους είναι υποχρεωμένοι/ες να επαναλάβουν τη συγκεκριμένη φάση της ΠΑ κατά το εξάμηνο στο οποίο προσφέρεται.

5. Τρόπος αξιολόγησης του/της φοιτητή/τριας

Η Π.Α. Βαθμολογείται. Στην Α, Β & Γ Φάση τα υπεύθυνα μέλη Δ.Ε.Π. πού έχουν το αντίστοιχό μάθημα ορίζουν τον τρόπο αξιολόγησης του/της φοιτητή/τριας.

Στη Γ Φάση, αναφορικά με την Π.Α. που διενεργείται στα νηπιαγωγεία, κάθε φοιτητής και φοιτήτρια σχεδιάζει, οργανώνει και παρουσιάζει εκ των προτέρων το φάκελο με τις δραστηριότητες, που σκοπεύει να υλοποιήσει στην τάξη του νηπιαγωγείου. Για την αξιολόγηση των φοιτητών/τριών χρησιμεύουν τα φύλλα αξιολόγησης του/της νηπιαγωγού της τάξης, τα φύλλα αξιολόγησης του/της αποσπασμένου/ης νηπιαγωγού, το φύλλο αυτοαξιολόγησης του φοιτητή/τριας, καθώς και τα παραδοτέα υλικά με τον σχεδιασμό.

6. Οι εμπλεκόμενοι με την Π.Α.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Η Π.Α. συνολικά συντονίζεται και τελεί υπό την εποπτεία **της Επιτροπής Πρακτικών Ασκήσεων,** της οποίας προεδρεύει ο εκάστοτε Διευθυντής του Τομέα Παιδαγωγικής και αποτελείται από μέλη του Τομέα Παιδαγωγικής και εκπροσώπους των υπολοίπων τριών Τομέων. Για τα οργανωτικά θέματα της Π.Α. λειτουργεί ιδιαίτερη Γραμματεία.

Την ευθύνη του προγράμματος της Π.Α. της κάθε φάσης την έχουν μέλη Δ.Ε.Π. του αντίστοιχου Τομέα, σε συνεργασία με αποσπασμένους/ες νηπιαγωγούς, καθώς και ένας συμβασιούχος με Π.Δ. 407/80.

Ο/η αποσπασμένος/η νηπιαγωγός λειτουργεί συντονιστικά και συμβουλευτικά. Παρακολουθεί τις θεωρητικές εισηγήσεις με την ομάδα των φοιτητών/τριών που έχει αναλάβει, συντονίζει τις επισκέψεις τους στα νηπιαγωγεία, οργανώνει συναντήσεις με την ομάδα του/της για επίλυση προβλημάτων ή αποριών και συμμετέχει στην αξιολόγηση των φοιτητών/τριών.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστημίου Πατρών (ΤΕΕΑΠΗ)

1. Οι στόχοι του προγράμματος Π.Α. (Δεν βρέθηκαν στόχοι στον οδηγό σπουδών οπότε και παρατίθενται οι στόχοι του Προγράμματος Σπουδών)

Σύμφωνα με τον Οδηγό σπουδών του ΤΕΕΑΠΗ το πρόγραμμα σπουδών στοχεύει στα παρακάτω:

> Το Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία ιδρύθηκε το 1983 (ως Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών) με σκοπό την ανάπτυξη της έρευνας στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Αγωγής και την παροχή πανεπιστημιακής εκπαίδευσης στις/στους παιδαγωγούς της προσχολικής ηλικίας. Το ΤΕΕΑΠΗ έχει εξελιχθεί σε ένα θεσμό στα πλαίσια του οποίου καλλιεργούνται, τόσο στο επίπεδο της διδασκαλίας όσο και σε αυτό της έρευνας, όλες εκείνες οι επιστήμες οι οποίες διεθνώς προσδιορίζονται ως Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Αγωγής. Επίσης, αποστολή του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία ήταν και είναι μέχρι τώρα, η εκπαίδευση σύγχρονων παιδαγωγών για την προδημοτική εκπαίδευση.
>
> Επιστήμονες προερχόμενοι/ες από πολλές και διαφορετικές περιοχές των επιστημών, διδάσκουν και επιτελούν ερευνητικό έργο σε ένα ευρύ φάσμα επιστημονικών αντικειμένων, προσπαθώντας να οδηγήσουν τις φοιτήτριες και τους φοιτητές του Τμήματος, από τη μια πλευρά στη συγκρότηση ολοκληρωμένης επιστημονικής ταυτότητας στο πλαίσιο των παραδόσεων των Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών και από την άλλη στη δημιουργία μιας ταυτότητας σύγχρονου εκπαιδευτικού (Οδηγός Σπουδών ΤΕΕΑΠΗ, 2011-12).

2. Τα περιεχόμενα, και η διάρθρωση του προγράμματος Π.Α.

Η Π.Α. στο ΤΕΕΑΠΗ διαρκεί δύο έτη (Γ’ & Δ’). Ο χωρισμός των φοιτητών/τριών Γ’ και Δ’ έτους γίνεται σε δύο (2) ομάδες ανά έτος. Μία ομάδα πραγματοποιεί την ΠΑ κατά τις τέσσερις

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

(4) πρώτες εβδομάδες του εξαμήνου και η δεύτερη κατά τις τέσσερις (4) επόμενες. Οι ΠΑ σε νηπιαγωγεία υλοποιούνται πάντοτε από ομάδες των 2 φοιτητών/τριών.

Οι φοιτητές/τριες πραγματοποιούν και στα τέσσερα εξάμηνα που διεξάγουν την ΠΑ (Ε΄, ΣΤ΄, Ζ΄ και Η΄) τέσσερις (4) ημέρες ΠΑ σε δημόσια νηπιαγωγεία της περιοχής των Πατρών.

Εργαστήρια: Παράλληλα υποχρεούνται να παρακολουθήσουν τρία (3) εργαστήρια στο **Ε΄ εξάμηνο** και δυο (2) στα υπόλοιπα εξάμηνα **(ΣΤ΄, Ζ΄ και Η΄),** που σαν θέμα τους έχουν τον προγραμματισμό και την προετοιμασία των δράσεων στο νηπιαγωγείο, την παράδοση, την παρουσίαση και τον σχολιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και των εντύπων που συμπληρώνουν οι φοιτητές/ριες κατά τη διεξαγωγή της ΠΑ και παραδίδουν στο τέλος.

Εβδομαδιαίες συναντήσεις: Κατά την διάρκεια της ΠΑ οι φοιτητές/τριες, σε όλα τα εξάμηνα ΠΑ, σε συνεργασία με τις αποσπασμένες νηπιαγωγούς εκπαιδεύονται στο σχεδιασμό, την οργάνωση, την υλοποίηση και την αποτίμηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που πραγματοποιούν στα νηπιαγωγεία. Η συνεργασία αυτή αποβλέπει στην προετοιμασία των φοιτητών/τριών και έχει ανατροφοδοτικό χαρακτήρα.

Νηπιαγωγείο: Κατά τις τέσσερις (4) ημέρες υλοποίησης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στα νηπιαγωγεία στο **Ε και Ζ εξάμηνο**, κάθε φοιτητής/τρια σχεδιάζει και υλοποιεί μία (1) δραστηριότητα και ένα (1) ημερήσιο πρόγραμμα και συμμετέχει στα υπόλοιπα δύο (2) λειτουργώντας επικουρικά στο έργο του/της συμφοιτητή/τριας. Στο **ΣΤ και στο Η εξάμηνο**, κάθε φοιτητής/τρια σχεδιάζει και υλοποιεί δύο (2) ημερήσια προγράμματα και συμμετέχει στα υπόλοιπα δύο (2) λειτουργώντας βοηθητικά στο έργο του/της συμφοιτητή/τριας (Οδηγός Σπουδών ΤΕΕΑΠΗ, 2011-12).

3. Η σύνδεση του προγράμματος Π.Α. με το υπόλοιπο πρόγραμμα σπουδών

Η ΠΑ του ΤΕΕΑΠΗ ξεκινάει στο Ε΄ εξάμηνο σπουδών και ολοκληρώνεται στο Η’. Είναι αυτόνομο και υποχρεωτικό μάθημα και για την απόκτηση του Πτυχίου Παιδαγωγού ο/η φοιτητής/τρια πρέπει να αποκτήσει επάρκεια στην ΠΑ η οποία του δίνει 12 ΔΜ σε σύνολο 144 ΔΜ που απαιτούνται για τη λήψη πτυχίου.

Η συμμετοχή στις Π.Α. είναι υποχρεωτική για την ολοκλήρωση των σπουδών των φοιτητών/τριών και την απόκτηση του πτυχίου.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Πιο συγκεκριμένα, διεξάγονται σε τέσσερα (4) εξάμηνα. Οι φοιτητές/τριες για να παρακολουθήσουν την Π.Α. ενός εξαμήνου πρέπει να έχουν ολοκληρώσει την Π.Α. των προηγούμενων εξαμήνων. Δηλαδή η Π.Α. κάθε εξαμήνου αποτελεί προαπαιτούμενο για τη συμμετοχή στην Π.Α. του επόμενου εξαμήνου (Οδηγός Σπουδών ΤΕΕΑΠΗ, 2011-12).

4. Οι υποχρεώσεις του/της φοιτητή/τριας

Η συμμετοχή σε όλο το πρόγραμμα της ΠΑ είναι υποχρεωτική από τους/τις φοιτητές/τριες του τμήματος. Επίσης στις υποχρεώσεις του/της φοιτητή/τριας είναι:

1) η συμμέτοχη σε προκαθορισμένο υποχρεωτικό αριθμό εργαστηριακών ωρών, καθώς και επιμέρους εβδομαδιαίων συναντήσεων.
2) οι συναντήσεις σε ομάδες των φοιτητών/τριών για το σχεδιασμό, την οργάνωση, την υλοποίηση και την αποτίμηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που οι φοιτητές υλοποιούν στα νηπιαγωγεία.
3) Στο τέλος του εξαμήνου παραδίδουν φάκελο με τον σχεδιασμό και σχολιασμό των δραστηριοτήτων (Οδηγός Σπουδών ΤΕΕΑΠΗ, 2011-12).

5. Τρόπος αξιολόγησης του/της φοιτητή/τριας

Οι φοιτητές/τριες του **ΤΕΕΑΠΗ** αξιολογούνται με επάρκεια ή ανεπάρκεια για τον προγραμματισμό και υλοποίηση της ΠΑ. από το υπεύθυνο μέλος Δ.Ε.Π. Για την λήψη του Πτυχίου είναι υποχρεωτική η Επάρκεια στην ΠΑ. Δεν δίνονται άλλα στοιχεία από τον Οδηγό Σπουδών (Οδηγός Σπουδών ΤΕΕΑΠΗ, 2011-12).

6. Οι εμπλεκόμενοι με την Π.Α.

Την καθολική ευθύνη για την υλοποίηση του Προγράμματος ΠΑ την έχει ένα υπεύθυνο μέλος Δ.Ε.Π. Στο μεταξύ φοιτητές/τριες τους επιβλέπονται και συνεργάζονται από τις αποσπασμένες εκπαιδευτικούς, μεταπτυχιακούς/ες φοιτητές/τριες και υποψήφιους/ες διδάκτορες τόσο σε επίπεδο σχεδιασμού όσο και στο πλαίσιο πραγματοποίησης ανατροφοδότησης. Από τον Οδηγό Σπουδών δεν έχουμε άλλα στοιχεία για το συγκεκριμένο θέμα (Οδηγός Σπουδών ΤΕΕΑΠΗ, 2011-12).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΕΠΗ), Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

1. Οι στόχοι του προγράμματος ΠΑ

Σύμφωνα με τον Οδηγό Σπουδών του ΤΕΕΠΗ (2011-13), το Πρόγραμμα Πρακτικής Κατάρτισης (ΠΚ) έχει σαν κυρίαρχο στόχο:

> …την παροχή γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, οι οποίες θεωρούνται απαραίτητες για τον μελλοντικό εκπαιδευτικό που εργάζεται με παιδιά προσχολικής ηλικίας, ώστε να είναι ικανός να σχεδιάζει, να οργανώνει, να υλοποιεί και να αξιολογεί εκπαιδευτικά προγράμματα, όχι μόνο σε νηπιαγωγεία, αλλά, και σε άλλους ,εναλλακτικούς χώρους εκπαίδευσης. (σ. 111)

2. Τα περιεχόμενα, και η διάρθρωση του προγράμματος Π.Α.

Η ΠΚ στο ΤΕΕΠΗ εκτείνεται από το Γ΄ εξάμηνο σπουδών μέχρι και το Η’ εξάμηνο. Κατά τη διάρκεια του Γ΄, Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄ εξαμήνου, οι φοιτητές/τριες παρακολουθούν, στο πλαίσιο του μαθήματος ΠΚ, σεμινάρια που θα τους επιτρέψουν να κάνουν καταγραφές των χώρων του νηπιαγωγείου και να προετοιμαστούν για την οργάνωση και υλοποίηση δραστηριοτήτων μέσα σε αυτό. Οι ενότητες στις οποίες αναφέρονται στο μάθημα είναι οι ακόλουθες:

- Ο περιβάλλων χώρος, το πρόγραμμα λειτουργίας και το παιδί του νηπιαγωγείου (3^{ο})
- Βασικές δεξιότητες επικοινωνίας (3^{ο})
- Παρατήρηση του παιδιού (4^{ο})
- Σχεδιασμός και εφαρμογή δραστηριότητας στο νηπιαγωγείο (4^{ο})
- Ειδικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα (5^{ο})
- Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Παρατήρηση και Αξιολόγηση Ημερήσιου Προγράμματος (6^{ο})

Στο πλαίσιο της ΠΚ πραγματοποιούνται και άλλα παράλληλα μαθήματα και σεμινάρια, μέσω των οποίων, κατακτούν γνώσεις και δεξιότητες ώστε κατά τα επόμενα εξάμηνα να είναι σε θέση να σχεδιάζουν και να υλοποιούν εκπαιδευτικά προγράμματα σε νηπιαγωγεία αλλά και σε εναλλακτικούς χώρους εκπαίδευσης. Αυτά είναι τα ακόλουθα:

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

- Ψυχοκινητική – Κινητικό Παιχνίδι και Βιωματική Μάθηση (3^{ο})
- Διδακτική της Μουσικής και Παιδικό Τραγούδι (4^{ο})
- Αισθητική Αγωγή Ι (5^{ο})
- Αισθητική Αγωγή ΙΙ (6^{ο})
- Κουκλοθέατρο για Παιδιά (5^{ο})
- Δραματικό Παιχνίδι – Δραματοποίηση (6^{ο})
- Φροντιστηριακό Μάθημα Κινδύνων και Ατυχημάτων (5^{ο})

Στη διάρκεια του ΣΤ΄ εξαμήνου των σπουδών τους οι φοιτητές/ τριές, επιπλέον, σχεδιάζουν, εφαρμόζουν και αξιολογούν ένα ημερήσιο πρόγραμμα σε νηπιαγωγεία.

Στο 4ο έτος (Ζ΄ – Η΄ εξάμηνο) η ΠΚ των φοιτητών/τριών διαρκεί 4 συνεχείς εβδομάδες και μπορεί να πραγματοποιηθεί σε νηπιαγωγεία, ειδικά νηπιαγωγεία, πολυπολιτισμικά νηπιαγωγεία, σε παιδιατρικές κλινικές νοσοκομείων, σε μουσεία και στα παιδικά χωριά SOS. Η διαδικασία της Π.Α. σε αυτά τα εξάμηνα περιλαμβάνει:

- Την προετοιμασία των φοιτητών από τα υπεύθυνα μέλη Δ.Ε.Π. και από τις επόπτριες ΠΑ.
- Τον σχεδιασμό του προγράμματος της ΠΑ και την υλοποίηση και την αξιολόγησή του.
- Την παράδοση, από τους φοιτητές, εργασίας που αφορά τον σχεδιασμό την υλοποίηση, την αξιολόγηση του μηνιαίου προγράμματος της ΠΑ και την αυτοαξιολόγηση του φοιτητή

Παράλληλα στο πλαίσιο του μαθήματος της ΠΚ οι φοιτητές/τριες χωρίζονται σε 2 ομάδες και οι μισοί/ες παρακολουθούν μια σειρά σεμιναρίων στο Ζ΄ εξάμηνο ενώ οι υπόλοιποι/ες στο Η΄. Αυτά είναι τα ακόλουθα:

- Το Σχέδιο Εκπαιδευτικής Δράσης και οι Μικρές Ομάδες στο Νηπιαγωγείο (7^{ο})
- Σχέσεις του Νηπιαγωγείου με την Οικογένεια και την Τοπική Κοινωνία (7^{ο})
- Παιδαγωγική σχέση, στάση και αντιμετώπιση (7^{ο} ή 8^{ο})
- Οργάνωση και διοίκηση εκπαιδευτικών χώρων (7^{ο} ή 8^{ο})
- Οργάνωση σχολικής βιβλιοθήκης (7^{ο} ή 8^{ο})
- Κινητικό Παιχνίδι (7^{ο} ή 8^{ο}) (Οδηγός Σπουδών ΤΕΕΠΗ, 2011-13)

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

3. Η σύνδεση του προγράμματος Π.Α. με το υπόλοιπο πρόγραμμα σπουδών

Η ΠΑ του ΤΕΕΠΗ είναι αυτόνομο και υποχρεωτικό μάθημα, αλλά και μέρος άλλων υποχρεωτικών μαθημάτων. Το συνολικό Πρόγραμμα, το οποίο αναπτύσσεται σε 6 εξάμηνα, περιλαμβάνει 12 θεματικές ενότητες και 7 μαθήματα. Κάθε φοιτητής με την ολοκλήρωση του Προγράμματος ΠΚ συγκεντρώνει 24 ΔΜ στο σύνολο των 188 ΔΜ που απαιτούνται για τη λήψη πτυχίου (δεν έχουν βρεθεί ECTS γα την ΠΚ).

Η συμμετοχή σε όλες τις ενότητες του προγράμματος Π.Κ. είναι υποχρεωτική για όλους ανεξαιρέτως τους φοιτητές. Για τη λήψη του πτυχίου απαιτείται η επιτυχής συμμετοχή των φοιτητών στο σύνολο των δραστηριοτήτων του Π.Π.Κ. (Οδηγός Σπουδών ΤΕΕΠΗ, 2011-13)

4. Οι υποχρεώσεις του/της φοιτητή/τριας

Κάθε φοιτητής/τρια παραλαμβάνει στην αρχή του εξαμήνου ένα Δελτίο Πρακτικής Κατάρτισης, το οποίο φροντίζει να ενημερώνεται από τους υπευθύνους για την πορεία των πρακτικών της ασκήσεων. Η παρουσία των φοιτητών/τριών στις ενημερώσεις, στη διαδικασία προετοιμασίας, στη συνεργασία με τους/τις αποσπασμένους/ες νηπιαγωγούς και στις τάξεις των νηπιαγωγείων, όπως ορίζεται από τους συντονιστές, είναι υποχρεωτική. Οι επιτρεπόμενες απουσίες για την κάθε ενότητα αναφέρονται στο αναλυτικό πρόγραμμα ΠΚ. Σε περίπτωση υπέρβασης του αριθμού των επιτρεπόμενων απουσιών, ο φοιτητής αποκλείεται από τις εξετάσεις της ενότητας. Ρυθμίσεις πραγματοποιούνται μόνο σε περίπτωση ασθένειας, για την οποία ο φοιτητής οφείλει να προσκομίσει ιατρική βεβαίωση από δημόσιο νοσοκομείο. Ενδεχόμενες ρυθμίσεις αποφασίζονται από την επιτροπή του Π.Π.Κ. Οι φοιτητές που απορρίπτονται σε μια ενότητα έχουν τη δυνατότητα συμμετοχής στις επαναληπτικές εξεταστικές περιόδους.

Για τη παρακολούθηση του ΠΠΚ του 6ου , και 7ου/8ου Εξαμήνου είναι προαπαιτούμενο η επιτυχία του φοιτητή/τρια σε όλες τις προηγούμενες ενότητες των προηγούμενων εξαμήνων.

Στα πλαίσια της ΠΚ ο κάθε φοιτητής/τρια έχει τις εξής υποχρεώσεις:

- Να συνεργάζεται με τον διδάσκοντα ή με τον αρμόδιο επόπτη νηπιαγωγό ΠΑ για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του προγράμματος το οποίο πρόκειται να πραγματοποιήσει.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

- Στο τέλος κάθε εξαμήνου παραδίδει στους επόπτες τον φάκελο της πρακτικής του κατάρτισης στον οποίο περιέχονται:

1 Το Δελτίο Πρακτικής του εξαμήνου.

2 Οι καταγραφές, οι εργασίες, τα πρωτόκολλα της προετοιμασίας και οι σχεδιασμοί των προγραμμάτων.

3 Αντιπροσωπευτικό δείγμα του υλικού που χρησιμοποιήθηκε ή παράχθηκε, η περιγραφή τους καθώς και δείγματα της εργασίας των νηπίων.

(Οδηγός Σπουδών ΤΕΕΠΗ, 2011-13)

5. Τρόπος αξιολόγησης του/της φοιτητή/τριας

Στην ΠΚ και στις συναφείς ενότητες καθώς και στα μαθήματα οι φοιτητές/τριες αξιολογούνται και βαθμολογούνται από τον διδάσκοντα στην βαθμολογική κλίμακα που ισχύει και για τα μαθήματα του Προγράμματος Σπουδών. Ο τελικός βαθμός του φοιτητή για κάθε εξάμηνο υπολογίζεται από τον σταθμικό μέσο όρο των βαθμολογιών σε κάθε ενότητα. (Οδηγός Σπουδών ΤΕΕΠΗ, 2011-13)

6. Οι εμπλεκόμενοι με την Π.Α.

Την ευθηνή για την οργάνωση, συντονισμό και διεξαγωγή της ΠΚ την έχουν μέλη Δ.Ε.Π. που έχουν αναλάβει τα μαθήματα της ΠΚ καθώς και άλλα μέλη Δ.Ε.Π. που έχουν αναλάβει τα μαθήματα, αλλά και Ε.Τ.Ε.Π. και Ε.Ε.ΔΙ.Π. που έχουν αναλάβει τις διδασκαλίες κάποιων μαθημάτων. Την ΠΚ του ΤΕΕΠΗ την υποστηρίζουν και αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί. (Οδηγός Σπουδών ΤΕΕΠΗ, 2011-13)

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΤΕΠΑΕΣ), Πανεπιστημίου Αιγαίου

1. Οι στόχοι του προγράμματος Π.Α.

Σύμφωνα με τον Οδηγό Σπουδών του ΤΕΠΑΕΣ (2010-11, σ. 2) στόχος του Προγράμματος Σπουδών είναι:

> …να αναδειχθεί η ποιότητα του επιστημονικού έργου, όπως αυτό παράγεται μέσα από τις πολλαπλές δραστηριότητες, τις οποίες συστηματικά αναπτύσσει το Τμήμα, αφετέρου να δοθεί ιδιαίτερη και συνεχής έμφαση στο καινοτομικό στοιχείο τόσο στο επίπεδο της στρατηγικής ανάπτυξής του όσο και στο επίπεδο της κατάρτισης του προγράμματος σπουδών του.» «επιδιώκει την επιστημονική, τεχνολογική και επαγγελματική κατάρτιση των φοιτητών/τριών σε υψηλό επίπεδο, ώστε να γίνουν ικανοί να σχεδιάζουν, να υλοποιούν και να αξιολογούν εκπαιδευτικές δράσεις, υπηρεσίες και προϊόντα για την προσχολική ηλικία και για άλλους ειδικούς πληθυσμούς, εμπλουτίζοντας την εκπαίδευση με συστηματική γνώση, εμπειρίες, κοινωνική ευαισθησία και προοπτική.» «Φιλοδοξεί να αποτελέσει τη γέφυρα ανάμεσα στα νέα επιστημονικά δεδομένα, τη θεωρία και τη καθημερινή διδακτική πρακτική, και μάλιστα σε μια νευραλγική περιοχή, όπως αυτή της νησιωτικής περιφέρειας».

2. Περιεχόμενα, και η διάρθρωση του προγράμματος Π.Α.

Το Πρόγραμμα ΠΑ κατανέμεται σε τρεις φάσεις και πραγματοποιείται από το Δ΄ έως και το Η΄ εξάμηνο των σπουδών, ως εξής:

Α’ φάση: «Ανίχνευση - Εξοικείωση και Προσανατολισμός», πραγματοποιείται στο Β’ έτος (Δ΄ εξάμηνο) με εποπτεία των μελών Δ.Ε.Π. του Τομέα Παιδαγωγικής και Γενικής Διδακτικής. Στη διάρκεια αυτής της φάσης, οι φοιτητές/τριες επισκέπτονται τάξεις διαφορετικών σχολείων. Μελετούν την οργάνωση του σχολείου, την υλικοτεχνική υποδομή, τη σύνθεση του διδακτικού προσωπικού, τις σχέσεις των διδασκόντων, το μαθητικό δυναμικό, τα σχολικά εγχειρίδια, τη χρήση τους και την αποτελεσματικότητά τους. Η ΠΑ Α’ φάσης αντιστοιχεί σε ένα τρίωρο

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

εβδομαδιαίο μάθημα. Το ένα τρίτο περίπου των ωρών αφιερώνεται σε παρακολουθήσεις σε Νηπιαγωγεία.

Προαπαιτούμενα υποχρεωτικά μαθήματα Φάσης:

1. Μεθοδολογία Ψυχοπαιδαγωγικής Έρευνας
2. Διδακτική Μεθοδολογία και Εφαρμογές της
3. Θεωρία Αναλυτικών Προγραμμάτων Πρακτικών Ασκήσεων

Β' φάση: «Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Ειδικών Διδακτικών», πραγματοποιείται από το Ε΄ έως και το Ζ΄ εξάμηνο με εποπτεία από μέλη Δ.Ε.Π. των αντίστοιχων τομέων. Με επισκέψεις σε μια τάξη, ο/η φοιτητής/τρια θα αναλάβει προοδευτικά το ρόλο της/του Νηπιαγωγού μέσα στο πλαίσιο μικροδιδασκαλίας και σε γόνιμη συνεργασία με την/τον Νηπιαγωγό. Οι υποδραστηριότητες που απαρτίζουν την παιδαγωγική εργασία στο Νηπιαγωγείο, δίνουν τη δυνατότητα να πραγματοποιήσει ο/η φοιτητής/τρια επιστημονική παρατήρηση των ειδικών διδασκαλιών και στη συνέχεια να σχεδιάσει και να αναλάβει τη διεξαγωγή μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας (διδασκαλία μειωμένου ωραρίου), της οποίας η διδακτική και η μεθοδολογία έχει εγκριθεί στο Πανεπιστήμιο.

Προαπαιτούμενα υποχρεωτικά μαθήματα ΠΑ:

«Εφαρμοσμένη Διδακτική Φυσικής - Περιβάλλοντος», 5ο εξάμηνο σπουδών:

1. Συγκρότηση εννοιολογικών αναπαραστάσεων στις Φυσικές Επιστήμες

«Εφαρμοσμένη Διδακτική Μουσικής Αγωγής », 5ο εξάμηνο σπουδών:

1. Δημιουργική Μουσική Αγωγή

«Εφαρμοσμένη Διδακτική της Παιδικής Λογοτεχνίας», 6ο εξάμηνο σπουδών:

1. Παιδικό Βιβλίο : Θεωρία και Ιστορία

«Εφαρμοσμένη Διδακτική Εικαστικής Αγωγής», 6ο εξάμηνο σπουδών:

1. Καλλιτεχνική Εκπαίδευση και Δημιουργίες Εικαστικών Μορφών

«Εφαρμοσμένη Διδακτική της Δημιουργικής Κίνησης και του Χορού», 7ο εξάμηνο σπουδών:

1. Δημιουργική Κίνηση

«Εφαρμοσμένη Διδακτική Νέων Τεχνολογιών», 7ο εξάμηνο σπουδών:

1. Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Εφαρμογές των Νέων Τεχνολογιών
2. Ανάπτυξη Εφαρμογών και Προϊόντων των Τ.Π.Ε. για τα Μαθηματικά και τη Διδασκαλία τους.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

«Εφαρμοσμένη Διδακτική Μαθηματικών», 7ο εξάμηνο σπουδών:

1. Διδακτική Μαθηματικών

2. Σχεδιασμός, Ανάπτυξη και Διαχείριση Εκπαιδευτικού Υλικού για τις Θετικές Επιστήμες.

3. Μαθηματικά στην πρώτη σχολική ηλικία.

Γ' φάση: «Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός και Επαγγελματική Επάρκεια», πραγματοποιείται στο Η΄ εξάμηνο, εποπτεύεται από επιτροπή μελών Δ.Ε.Π. και αντιστοιχεί σε εξάωρο εβδομαδιαίο μάθημα. Στη διάρκεια του τελευταίου εξαμήνου των σπουδών τους, οι τελειόφοιτοι/ες είναι υποχρεωμένοι/ες να αναλάβουν όλα τα καθήκοντα της/του Νηπιαγωγού τις ημέρες διδασκαλίας. Πραγματοποιούν επισκέψεις σε Νηπιαγωγεία, όπου σχεδιάζουν και αναπτύσσουν διδασκαλία μια Ολική Διδακτική Δραστηριότητα. Συνολικά, οι φοιτητές/τριες παρακολουθούν και δραστηριοποιούνται παιδαγωγικά στα Νηπιαγωγεία για 20 εργάσιμες ημέρες.

Με απόφαση της Επιτροπής ΠΑ, η ΠΑ μπορεί εναλλακτικά να πραγματοποιείται σε βρεφονηπιακούς σταθμούς, παιδικούς σταθμούς, στην πρώτη τάξη Δημοτικών σχολείων, καθώς και σε Οργανισμούς ή Επιχειρήσεις που παρέχουν εκπαιδευτικές υπηρεσίες ή παράγουν εκπαιδευτικά προϊόντα.

Προαπαιτούμενα υποχρεωτικά μαθήματα ΠΑ:

«Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός και Επαγγελματική Επάρκεια», 8ο εξάμηνο σπουδών: Επιτυχής εξέταση των Πρακτικών Ασκήσεων Α' και Β' Φάσης καθώς και των προαπαιτούμενων τους. (Οδηγός Σπουδών ΤΕΠΑΕΣ, 2010-11)

3. Η σύνδεση του προγράμματος Π.Α. με το υπόλοιπο πρόγραμμα σπουδών

Η Π.Α. στο ΤΕΠΑΕΣ είναι και αυτόνομο υποχρεωτικό μάθημα αλλά διατρέχει και ολόκληρο το Πρόγραμμα καθώς αποτελεί μέρος και συνδέεται με μαθήματα του προγράμματος σπουδών.

Η διεξαγωγή της Π.Α. πραγματοποιείται σε πέντε (5) εξάμηνα και η συμμετοχή των φοιτητών/τριών στις Π.Α. είναι υποχρεωτική για την ολοκλήρωση των σπουδών και την απόκτηση του πτυχίου.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Το πρόγραμμα Π.Α. καταλαμβάνει τις 27 από τις 162 Δ.Μ. και τις 71 από τις 240 Ε.C.T.S. που απαιτούνται για τη λήψη πτυχίου (Οδηγός Σπουδών ΤΕΠΑΕΣ, 2010-11).

4. Οι υποχρεώσεις του/της φοιτητή/τριας

Στην Α, Β & Γ φάση η Π.Α. είναι υποχρεωτική με την συνοδεία προαπαιτούμενων υποχρεωτικών μαθημάτων. Επίσης στις υποχρεώσεις του/της φοιτητή/τριας είναι τα παρακάτω

1) Κάθε φοιτητής και φοιτήτρια για να περάσει στην επόμενη φάση θα πρέπει να έχει ολοκληρώσει επιτυχώς τόσο το μάθημα ΠΑ της προηγούμενης φάσης όσο και των προαπαιτούμενων υποχρεωτικών μαθημάτων.
2) Στο τέλος της κάθε φάσης ο/η καταθέτει τον τελικό φάκελο που περιλαμβάνει το ολοκληρωμένο πρόγραμμα που σχεδίασε, οργάνωσε και υλοποίησε με την αξιολόγησή του, καθώς και την αυτοαξιολόγηση του φοιτητή ή της φοιτήτριας. Ο φάκελος αυτός αξιολογείται από τον/την υπεύθυνο/η διδάσκοντά/ουσα (Οδηγός Σπουδών ΤΕΠΑΕΣ, 2010-11)

5. Τρόπος αξιολόγησης του/της φοιτητή/τριας

Η αξιολόγηση της Π.Α. γίνεται με βαθμολογία. Η τελική βαθμολογία, καθώς και οι επιμέρους αξιολογήσεις, μπορούν να προκύπτουν ως αποτέλεσμα γραπτών ή και προφορικών ή και πρακτικών εξετάσεων ή και της όλης απόδοσης της συμμετοχής του φοιτητή/ της φοιτήτριας στην εκπαιδευτική διαδικασία, ιδίως από την εκπόνηση και παρουσίαση εργασιών.

Ο καθορισμός του τρόπου και της διαδικασίας αξιολόγησης των φοιτητών/ φοιτητριών σε ένα μάθημα αποτελεί αποκλειστική ευθύνη του διδάσκοντα, στον οποίο από τη ΓΣ έχει ανατεθεί η διδασκαλία του μαθήματος (Οδηγός Σπουδών ΤΕΠΑΕΣ, 2010-11).

6. Οι εμπλεκόμενοι με την Π.Α.

Σύμφωνα με τα στοιχεία που προκύπτουν από τον Ο.Σ. του ΤΕΠΑΕΣ οι εμπλεκόμενοι με την Π.Α. είναι τα μέλη Δ.Ε.Π. των αντίστοιχων τομέων της κάθε φάσης της Π.Α., καθώς και των

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

διδασκόντων/ουσών που διδάσκουν τα αντίστοιχα. Υποστηρικτικό ρόλο στην Π.Α. έχουν και οι αποσπασμένοι/ες εκπαιδευτικοί του τμήματος (Οδηγός Σπουδών ΤΕΠΑΕΣ, 2010-11).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (Τ.Ε.Α.Π.Η.)

Πανεπιστημίου Αθηνών

1. Οι στόχοι του προγράμματος Π.Α.

Σύμφωνα με τον Οδηγό Σπουδών του ΤΕΑΠΗ (2013) μέσω της ενότητας των πρακτικών εφαρμογών επιδιώκεται: «να αναπτύξουν οι φοιτήτριες και οι φοιτητές τη δυνατότητα κριτικής ανάλυσης των εκπαιδευτικών πρακτικών, καθώς και την ικανότητα αξιοποίησης της μεθοδολογίας και της παιδαγωγικής θεωρίας για την αποτελεσματική διαχείριση της πολυπλοκότητας των διαδικασιών μάθησης και διδασκαλίας» (σ. 124).

2. Τα περιεχόμενα, και η διάρθρωση του προγράμματος Π.Α.

Η Π.Α. στο ΤΕΑΠΗ ξεκινάει από το Γ΄ εξάμηνο και ολοκληρώνεται στο Η΄. Περιλαμβάνει 5 συνολικά μαθήματα που είναι υποχρεωτικά για όλους/ες τους/τις φοιτητές/τριες. Επιπλέον, οι φοιτήτριες/ές επιλέγουν υποχρεωτικά ένα (1) μάθημα από την υποενότητα "Πρακτική Άσκηση και Γνωστικά Αντικείμενα" και ένα (1) μάθημα από την υποενότητα "Πρακτική άσκηση στις μεθόδους έρευνας".

Πιο συγκεκριμένα, οι φοιτητές και ο

φοιτήτριες του δευτέρου (2^{ου}) έτους στο πλαίσιο του υποχρεωτικού μαθήματος «Παρατήρηση στο νηπιαγωγείο –Ανάλυση και κατανόηση του πλαισίου της τάξη» χωρίζονται σε 2 ομάδες. Η μια ομάδα ασκείται στη μέθοδο της συστηματικής παρατήρησης στο Γ΄ εξάμηνο και η άλλη στο Δ΄ Εξάμηνο κάνοντας παρατήρηση στα νηπιαγωγεία.

Στο τρίτο έτος στο πλαίσιο των υποχρεωτικών μαθημάτων «Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί και παιδαγωγικές πρακτικές στο νηπιαγωγείο» και «Σχεδιασμός οργάνωση και διαχείριση περιβαλλόντων μάθησης για τις μικρές ηλικίες» οι φοιτητές/τριες χωρίζονται σε 2 ομάδες. Η μια ομάδα παρακολουθεί τα μαθήματα στο Ε΄ εξάμηνο και η άλλη στο ΣΤ΄.

Στο Ζ΄ και Η΄ εξάμηνο, σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών και την ενότητα των Πρακτικών Ασκήσεων λειτουργεί μια Υποενότητα μαθημάτων: «Πρακτική άσκηση και γνωστικά αντικείμενα». Η συγκεκριμένη υποενότητα περιλαμβάνει 11 μαθήματα από τα οποία οι φοιτητές/τριες θα πρέπει να επιλέξουν και να παρακολουθήσουν ένα. Τα μαθήματα

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

προσφέρονται από 11 διαφορετικούς διδάσκοντες σε χωριστά τμήματα και σε περιορισμένο αριθμό φοιτητών/τριων ανά μάθημα. Τα μαθήματα που προσφέρονται στο πλαίσιο αυτής της υποενότητας είναι:

«Μετανάστες μειονότητες και εκπαίδευση: ταυτότητες και κοινωνικές ιεραρχήσεις», Ζ΄ εξάμηνο

«Μουσική και κινητική αγωγή στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία: πρακτικές εφαρμογές», Η΄ εξάμηνο

«Ενταξιακές εκπαιδευτικές πρακτικές» Ζ΄ εξάμηνο

«Το εικονογραφημένο βιβλίο στην προσχολική εκπαίδευση» Ζ΄ εξάμηνο

«Εκπαιδευτικός και αναλυτικό πρόγραμμα» Ζ΄ εξάμηνο

«Πρακτικές ασκήσεις στην περιβαλλοντική εκπαίδευση/ Εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη (θεωρητικό και πρακτικό/ φροντιστήριο), Η΄ εξάμηνο

«Εικαστικό Εργαστήριο Ι και ΙΙ» Η΄ εξάμηνο

«Παιδί και παιχνίδι στο νηπιαγωγείο» Η΄ εξάμηνο

«Κουκλοθέατρο και αυτοσχεδιασμοί-Πρακτική άσκηση» Ζ΄ εξάμηνο

«Διδακτική Φυσικών Επιστημών» Ζ΄ εξάμηνο

«Υλικά και δραστηριότητες διδασκαλίας μαθηματικών ΙΙ» Ζ΄ εξάμηνο

Στο Ζ΄ και Η΄ εξάμηνο, επίσης, σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών και την ενότητα Πρακτικών Ασκήσεων λειτουργεί μια δεύτερη Υποενότητα μαθημάτων: «Πρακτική Άσκηση στις μεθόδους έρευνας». Η συγκεκριμένη υποενότητα περιλαμβάνει επίσης έντεκα μαθήματα από τα οποία οι φοιτητές/τριες θα πρέπει να επιλέξουν και να παρακολουθήσουν ένα. Τα μαθήματα που προσφέρονται στο πλαίσιο αυτής της υποενότητας είναι:

«Μεθοδολογία των επιστημών του ανθρώπου: ανάλυση δεδομένων με στατιστικό λογισμό» Ζ΄ εξάμηνο ή Η΄ εξάμηνο

«Μεθοδολογίες ανάγνωσης και γραφής επιστημονικών κειμένων» Ζ΄ εξάμηνο

«Θέματα οπτικοακουστικής επικοινωνίας» Ζ΄ εξάμηνο

«Εκπαιδευτικές πρακτικές και ανισότητες: σχέση σχολείου – οικογένειας» Ζ΄

«Ανάλυση σχολικού λόγου» Ζ΄ εξάμηνο

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

«Οικογένειες παιδιών με αναπηρία και σχολείο: Διερευνώντας ζητήματα συνεργασίας» (σεμιναριακό) Η΄ εξάμηνο

«Θέματα κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού» Η΄ εξάμηνο

«Έννοιες φυσικών επιστημών» ΙΙ Ζ΄ εξάμηνο

«Μεθοδολογία Ιστορίας» Η΄ εξάμηνο

«Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης» Η΄ εξάμηνο

«Ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής: Μεθοδολογία ανάλυσης των εκπαιδευτικών θεσμών» Η΄ εξάμηνο (Οδηγός Σπουδών ΤΕΑΠΗ, 2013).

3. Η σύνδεση του προγράμματος Π.Α. με το υπόλοιπο πρόγραμμα σπουδών

Η ΠΑ του Τ.Ε.Α.Π.Η αποτελεί μέρος άλλων υποχρεωτικών μαθημάτων. Πέρα από τα βασικά υποχρεωτικά μαθήματα που απαρτίζουν και το πρόγραμμα ΠΑ υπάρχουν 2 υποενότητες μαθημάτων που πρέπει οι φοιτητές και φοιτήτριες του τμήματος να επιλέξουν ένα από την κάθε υποενότητα. Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών, η ΠΑ ξεκινάει από το Γ΄ εξάμηνο σπουδών και ολοκληρώνεται στο Η΄ εξάμηνο.

Για απόκτηση πτυχίου οι φοιτητές/ τριες υποχρεούνται να συγκεντρώσουν από την ενότητα των Πρακτικών Ασκήσεων στην Εκπαίδευση και την Έρευνα: 35 ΔΜ στο σύνολο των 161 ΔΜ, καθώς και σε 40 ECTS στο σύνολο των 240 που απαιτούνται για τη λήψη πτυχίου.

Η συμμετοχή στις Π.Α. είναι υποχρεωτική για την ολοκλήρωση των σπουδών των φοιτητών/τριών και την απόκτηση του πτυχίου.(Οδηγό Σπουδών ΤΕΑΠΗ, 2013)

4. Οι υποχρεώσεις του/της φοιτητή/τριας

Οι υποχρεώσεις του κάθε φοιτητή και φοιτήτριας ορίζονται από τους διδάσκοντες/ουσες του κάθε μαθήματος. Σύμφωνα με τον Οδηγό Σπουδών του ΤΕΑΠΗ (2013) το κάθε υποχρεωτικό μάθημα του κύριου κορμού της ΠΑ αποτελεί προαπαιτούμενο του επόμενου.

5. Τρόπος αξιολόγησης του/της φοιτητή/τριας

Το κάθε μάθημα αξιολογείται με βαθμολογία, συνολικά, παράλληλα και με τις γραπτές εξετάσεις της αντίστοιχης εξεταστικής του εξαμήνου. (Οδηγό Σπουδών ΤΕΑΠΗ, 2013)

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26

6. Οι εμπλεκόμενοι με την Π.Α.

Την ευθύνη για το παραπάνω πλαίσιο της των φοιτητών του ΤΕΑΠΗ την έχουν και τα μέλη Δ.Ε.Π. που διδάσκουν τα αντίστοιχα μάθημα της Π.Α., καθώς και τα μέλη Δ.Ε.Π. που με τα μαθήματα τους εμπλέκονται με την ΠΑ και οι αποσπασμένες νηπιαγωγοί (Οδηγό Σπουδών ΤΕΑΠΗ, 2013).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
23/04/2024 20:51:16 EEST - 3.17.208.26