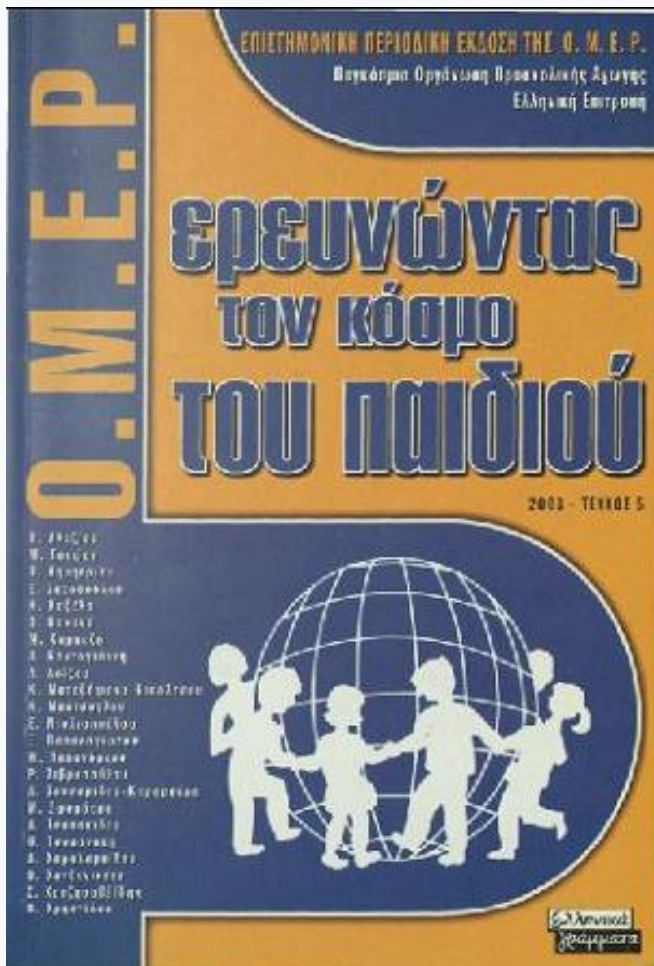


Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού

Τόμ. 5 (2003)



Από τη θεωρία στην πράξη: Κρίσεις, διαπιστώσεις και προσδοκίες των φοιτητών των παιδαγωγικών τμημάτων προσχολικής εκπαίδευσης κατά την πρακτική τους άσκηση. Η μελέτη μιας περίπτωσης

Καφένια Μπότσογλου (Kafenia Mrotsoglou)

doi: [10.12681/icw.18094](https://doi.org/10.12681/icw.18094)

Copyright © 2018, Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού



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

Βιβλιογραφική αναφορά:

Μπότσογλου (Kafenia Mrotsoglou) Κ. (2003). Από τη θεωρία στην πράξη: Κρίσεις, διαπιστώσεις και προσδοκίες των φοιτητών των παιδαγωγικών τμημάτων προσχολικής εκπαίδευσης κατά την πρακτική τους άσκηση. Η μελέτη μιας περίπτωσης. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 5, 71-87. <https://doi.org/10.12681/icw.18094>

Από τη θεωρία στην πράξη: Κρίσεις, διαπιστώσεις και προσδοκίες των φοιτητών των παιδαγωγικών τμημάτων προσχολικής εκπαίδευσης κατά την πρακτική τους άσκηση. Η μελέτη μιας περίπτωσης

Εισαγωγή

Το άρθρο αυτό διερευνά το πρόγραμμα Πρακτικής Άσκησης, το οποίο εφαρμόζεται στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Η προσωπική μας συμμετοχή στο πρόγραμμα, μας έδωσε τη δυνατότητα να πραγματοποιήσουμε με τους φοιτητές μια σειρά από συζητήσεις, οι οποίες κάθε φορά μας έφερναν αντιμέτωπους με διάφορες πτυχές προβλημάτων, τα οποία αντιμετώπιζαν κατά την διεξαγωγή των Πρακτικών τους Ασκήσεων. Τα προβλήματα αυτά, άλλες φορές αφορούσαν στην προετοιμασία και οργάνωση των διδασκαλιών και άλλες στην οργάνωση και διεξαγωγή του προγράμματος της Πρακτικής Άσκησης. Το γεγονός ότι ήταν κοινά και επαναλαμβανόμενα, μας ώθησε να σκεφτούμε, ότι μία συστηματικότερη καταγραφή τους θα βοηθούσε την πιο αποτελεσματική αντιμετώπισή τους.

Ο στόχος αυτής της διερεύνησης

ήταν να ξεκινήσει μια συστηματική και εποικοδομητική συζήτηση μεταξύ των άμεσα εμπλεκομένων στην Πρακτική Άσκηση (φοιτητών και διδασκόντων), μέσα από τη συλλογή στοιχείων που αφορούσαν στις κρίσεις, τις διαπιστώσεις, τις προσδοκίες και τις προτάσεις των φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, έτσι ώστε να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για μια ουσιαστική ανατροφοδότηση στα επόμενα επίπεδα της, εστιασμένη σε ακριβώς εκείνα τα σημεία τα οποία οι φοιτητές πιστεύουν ότι χρειάζεται.

Στο άρθρο, παρουσιάζονται τα μοντέλα Πρακτικής Άσκησης, τα οποία σχετίζονται με το πρόγραμμα, το οποίο εφαρμόζεται στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Μέσα από τα στοιχεία που συλλέξαμε από τη διερεύνηση διαφαίνεται η ανάγκη εφαρμογής πρακτικών, οι οποίες θα ενθαρρύνουν την ένταξη του φοιτητή σε ένα πλαίσιο ενεργητικής μάθησης.

Σκεπτικό και ερωτήματα της έρευνας

α) Θεωρητικό Πλαίσιο

Η Πρακτική Άσκηση των φοιτητών των παιδαγωγικών τμημάτων αποτελεί ένα κρίσιμο κομμάτι του προγράμματος σπουδών τους. Ως στοιχείο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, παρουσιάζεται ταυτόχρονα με την ίδρυση των διδασκαλείων στα μέσα του περασμένου αιώνα (Φιλίππου, 1984). Αποτελεί τη στιγμή που η θεωρία έρχεται να συνδεθεί με την πράξη και ακόμη την ευκαιρία για το φοιτητή να γνωρίσει την επαγγελματική όψη του παιδαγωγικού έργου, να δοκιμάσει τον εαυτό του στο επάγγελμα που έχει διαλέξει να ακολουθήσει, να εντοπίσει τυχόν αδυναμίες του και να προσπαθήσει να βελτιωθεί καλύπτοντάς τις.

Η μορφή της Πρακτικής Άσκησης εξαρτάται από τις αντιλήψεις που κυριαρχούν σχετικά με την εκπαίδευση γενικότερα και τη σχέση θεωρίας και πράξης ειδικότερα (Φιλίππου, 1984). Στο παρόν κείμενο, δεν θα παρουσιάσουμε αναλυτικά τα μοντέλα Πρακτικής Άσκησης και τις τάσεις στην εφαρμογή της, αλλά θα αναφερθούμε εκτενέστερα σε εκείνα τα οποία, κατά τη γνώμη μας, θα μας βοηθήσουν να διερευνήσουμε διεξοδικότερα το πρόγραμμα Πρακτικής Άσκησης, το οποίο εφαρμόζεται στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Τα δύο μοντέλα που έχουν συζητηθεί περισσότερο στη σύγχρονη

βιβλιογραφία είναι: α) *το μοντέλο των δεξιοτήτων* και β) *το μοντέλο του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού* (Παπαναούμ, 1994 & Αυγητίδου, 1998). Αν και το μοντέλο των δεξιοτήτων δεν σχετίζεται με το σχεδιασμό και τη φιλοσοφία του προγράμματος Πρακτικής Άσκησης Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, το παρουσιάζουμε για να το αντιδιαστείλουμε με το μοντέλο του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού.

ι. το μοντέλο των δεξιοτήτων

Το μοντέλο αυτό αποσκοπεί στη μάθηση ορισμένων διδακτικών δεξιοτήτων, οι οποίες είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν ως στρατηγικές για την αντιμετώπιση καταστάσεων της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας. Ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζεται, ως ένας «εκτελεστής» νόμων και αρχών, οι οποίες εγγυούνται την πραγματοποίηση μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας (Παπαναούμ, 1994). Στο πλαίσιο αυτό, η διδασκαλία τείνει να έχει μια τυποποιημένη μορφή, μέσα από τη χρήση προκατασκευασμένων λύσεων και πρακτικών, οι οποίες θεωρείται ότι μπορούν να εξασφαλίσουν ένα επιτυχημένο αποτέλεσμα. Κατά τη γνώμη μας όμως, αγνοείται ο δυναμικός και συνεχώς εξελισσόμενος χαρακτήρας της παιδαγωγικής πράξης, αλλά και η μοναδικότητα της, που διαμορφώνεται μέσα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού και των μαθητών, καθώς και τη δυναμική σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσά τους.

Ακόμη, το μοντέλο αυτό φαίνεται να αγνοεί, ότι η καθημερινή διδασκαλία απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να εμπλακεί σε ένα σύνθετο σχήμα λήψης αποφάσεων, όπου η ακριβής εφαρμογή της θεωρίας στην πράξη, αποδεικνύεται ότι δεν είναι επαρκής (Black-Halliwell, 2000). Επίσης, πιστεύουμε ότι διαμορφώνει ένα προφίλ παιδαγωγού, το οποίο τον αποθαρρύνει για μια θετική στάση απέναντι στην δια βίου κατάρτιση και εκπαίδευση, στάση απαραίτητη κατά τη γνώμη μας για έναν σύγχρονο εκπαιδευτικό.

ii. το μοντέλο του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού

Για το μοντέλο του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού, η καθημερινή διδακτική πράξη αποτελεί ένα πεδίο αναζητήσεων και προβληματισμών, γεγονός το οποίο μπορεί να οδηγήσει σε μια αλλαγή στις αντιλήψεις και τη στάση του. Η ίδια η δράση είναι πειραματισμός και έρευνα, που στοχεύει στη βελτίωση της (Παπούλια-Τζελέπη, 1991). Αυτό το σχέδιο έρευνας-δράσης, ωθεί το φοιτητή σε μια διαδικασία συνεχούς διερεύνησης και προβληματισμού. Απαιτεί την ενεργή και κριτική στάση του φοιτητή, κατά τη διεξαγωγή της παιδαγωγικής πράξης. Κάθε γεγονός, στη διάρκεια της σχολικής μέρας μπορεί να αποτελέσει μια ευκαιρία για προβληματισμό και διερεύνηση. Μέσα από αυτό το σχήμα, ενθαρρύνεται η συνεχής αναζήτηση, η σύγκριση, η αξιολόγηση.

Διαμορφώνεται έτσι, ένα πρότυπο παιδαγωγού-ερευνητή, ο οποίος

αντιμετωπίζει τη σχολική τάξη ως ένα πεδίο παρατήρησης και έρευνας και αποκτά την ικανότητα να δίνει ευέλικτες λύσεις προσαρμοσμένες στις ιδιαιτερότητες της καθημερινής σχολικής πρακτικής.

Μεταξύ των δύο μοντέλων, υπάρχουν μεγάλες και εμφανείς διαφορές, από τις οποίες προκύπτουν δύο τελείως διαφορετικά προφίλ εκπαιδευτικών. Στο πρώτο μοντέλο, ο εκπαιδευτικός εφοδιάζεται με «αποτελεσματικές στρατηγικές», οι οποίες τον τοποθετούν ουσιαστικά σε μια παθητική θέση απέναντι στο επάγγελμα του. Αντίθετα, το μοντέλο του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού διαμορφώνει το προφίλ του παιδαγωγού-ερευνητή, ο οποίος διερευνά, ενημερώνεται, αξιολογεί δημιουργώντας έτσι τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την επαγγελματοποίηση της διδακτικής πράξης (professionalisation of teaching). Η επαγγελματοποίηση της διδακτικής πράξης, αναφέρεται στην κατανόηση από τον εκπαιδευτικό των γνώσεων και των αρχών πάνω στις οποίες βασίζεται η διδακτική πράξη. Η κατανόηση αυτή δίνει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να προσεγγίζουν τις νέες αντιλήψεις, να αποκτούν νέες δεξιότητες, να διαμορφώνουν νέες στάσεις, να ερευνούν, να αλληλεπιδρούν, να δοκιμάζουν νέες προσεγγίσεις και να τις ολοκληρώνουν εφαρμόζοντας τις στην πράξη (Abdal-Haqq, 1996). Ουσιαστικά, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να «αναλάβουν» την εκπαίδευση τους, κάνοντας τις δικές τους επιλογές, και ρυθμίζοντας αυτοί το

περιεχόμενο των γνώσεων που θα προσλάβουν, ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες τους.

Ως «αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση» (self-directed learning), ορίζεται η διαδικασία κατά την οποία τα άτομα αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία να διαγνώσουν τις ανάγκες τους για μάθηση, να διαμορφώσουν τους στόχους τους, να προσδιορίσουν τις πηγές γνώσεις που τους προσφέρονται, διαλέγοντας και εφαρμόζοντας κατάλληλες στρατηγικές μάθησης και να αξιολογήσουν τα αποτελέσματα αυτής της διαδικασίας (Lunenberg-Volman, 1999). Όμως, η ενεργητική στάση των φοιτητών απέναντι στη μάθηση προϋποθέτει την ύπαρξη συνθηκών, οι οποίες θα την υποστηρίζουν και θα την ενθαρρύνουν. Μια βασική παράμετρος, είναι ο ρόλος του διδάσκοντα. Στο πλαίσιο της ενεργητικής μάθησης, ο εκπαιδευτικός παύει να εξηγεί, να υποδεικνύει και να διορθώνει, αλλά ακούει με ενδιαφέρον, διερευνά, παρέχει ανατροφοδότηση, και βοηθά το φοιτητή, αν χρειάζεται, να επανατοποθετηθεί στον προβληματισμό που τον απασχολεί (Lunenberg-Volman, 1999). Ο σημαντικότερος, κατά τη γνώμη μας, ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτή τη διαδικασία είναι, όχι να προσφέρει τη λύση σε οποιοδήποτε προβληματισμό ή πρόβλημα που αντιμετωπίζει ο φοιτητής, αλλά να τον καθοδηγήσει στη διερεύνησή τους.

Η επαγγελματοποίηση, λοιπόν, της εκπαιδευτικής πράξης και η ενεργητική μάθηση, ουσιαστικά οδηγούν στη δια βίου μάθηση και εκπαίδευση και καθιερώνουν την

άποψη, ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι μία εμπειρία που διαρκεί μια ζωή (Dieworth, M.E & Iming, D.G, 1995).

iii. Οι μέντορες στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών

Ένα άλλο θέμα, το οποίο έχει συζητηθεί πολύ στη διεθνή βιβλιογραφία, είναι ο σημαντικός ρόλος που μπορούν να διαδραματίσουν οι **Μέντορες**, στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Η τάση αυτή (**Mentoring teaching**), εφαρμόστηκε σε μεγάλη έκταση στην Αμερική και στην Αγγλία και στηρίζεται στην εκμάθηση της διδασκαλίας μέσα από μια διαδικασία μαθητείας, με την έννοια της μετάδοσης γνώσης από τους έμπειρους εκπαιδευτικούς στους μαθητευόμενους. 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. Ακόμη, ο έμπειρος εκπαιδευτικός, μέσα από την αλληλεπίδραση με τους νέους εκπαιδευτικούς, έχει τη δυνατότητα να εμπλουτίσει ή ακόμη και να επαναπροσδιορίσει τις παιδαγωγικές του αντιλήψεις (Louchs-Horsley, Harding, Arbuckle, Murray, Dubea, & Williams, 1987).

Οι αντιρρήσεις, οι οποίες έχουν διατυπωθεί γι' αυτόν τον τρόπο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, υποστηρίζουν ότι μπορεί να αποτελέσει έναν τρόπο μετάδοσης και αναπαραγωγής παραδοσιακών και παρωχημένων παιδαγωγικών αντιλήψεων

(Freiman-Nemser, 1996). Στο σημείο αυτό, οι υποστηρικτές της τάσης, προτείνουν την εμπλοκή εκπαιδευτικών, που ήδη χρησιμοποιούν νεωτεριστικά στοιχεία στην καθημερινή παιδαγωγική πρακτική (Cohran-Smith, 1991) ή που είναι διατεθειμένοι να εξερευνήσουν νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις σε συνεργασία με τους φοιτητές (Freiman-Nemser, 1996).

β) Τα ερωτήματα της έρευνας

Η Πρακτική Άσκηση του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, όπως ορίζεται από τον Οδηγό σπουδών, αποσκοπεί να «φέρει το φοιτητή σε μια πρώτη επαφή με τη σχολική πραγματικότητα, να τον εισάγει στα θεωρητικά και πρακτικά προβλήματα της διδακτικής πράξης και να τον βοηθήσει να ασκηθεί σταδιακά στο σχεδιασμό, την προπαρασκευή, τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση των δραστηριοτήτων οι οποίες πραγματοποιούνται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας»¹. Η φιλοσοφία και ο σχεδιασμός του προγράμματος βρίσκονται κοντά στα αντίστοιχα χαρακτηριστικά του μοντέλου του στοχευόμενου εκπαιδευτικού, το οποίο περιγράψαμε παραπάνω.

Ο φοιτητής μέσα από την παρακολούθηση της σχολικής ζωής και της εργασίας στο νηπιαγωγείο, την εφαρμογή συγκεκριμένων μεθόδων παρατήρησης και αξιολόγησης των δραστηριοτήτων του νηπιαγωγείου, την παρακολούθηση και την ανάλυση «δειγματικών» διδασκα-

λιών, τη σύνταξη συγκεκριμένων σχεδίων οργάνωσης των δραστηριοτήτων του νηπιαγωγείου και, τέλος, την ανάληψη διδακτικού έργου, ωθείται στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και προβληματισμού.

Ενθαρρύνεται, έτσι, να ενταχθεί σε ένα πλαίσιο διαλογιζόμενης δράσης, όπου καλείται να αιτιολογεί και να αξιολογεί τις επιλογές του. Η παραπάνω διαδικασία, του προσφέρει τη δυνατότητα να εφαρμόζει, να συγκρίνει και πιθανόν να επαναπροσδιορίζει τις αντιλήψεις του και τη στάση του σε θέματα τα οποία σχετίζονται με την εκπαιδευτική πράξη. Ενισχύεται με συναντήσεις, μεταξύ των φοιτητών και των διδασκόντων, που στοχεύουν στην ανταλλαγή και την ανάλυση των εμπειριών τους και τονίζεται η αναγκαιότητα για συνεχή διερεύνηση και επιμόρφωση μέσα από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα.

Την Πρακτική Άσκηση των φοιτητών, πλαισιώνουν οι αποσπασμένες νηπιαγωγοί του Τμήματος, οι οποίες λειτουργούν συμβουλευτικά και τροφοδοτικά κατά την οργάνωση, πραγματοποίηση και αξιολόγηση των διδασκαλιών. Σε κάποιο βαθμό, ο ρόλος τους μπορεί να παραλληλιστεί με αυτόν των μεντόρων, αφού ουσιαστικά αξιοποιούν την πείρα τους λειτουργώντας συμβουλευτικά στους νέους παιδαγωγούς. Όμως, στην περίπτωση μας, οι αποσπασμένες νηπιαγωγοί δεν είναι οι μοναδικοί που ασχολούνται με την Πρακτική Άσκηση των φοιτητών και ακόμη δεν χρησιμοποι-

ούν το σχολείο τους ως χώρο διεξαγωγής της Πρακτικής Άσκησης. Ενθαρρύνονται στη συνεχή επιμόρφωση μέσα από βιβλιογραφική ενημέρωση, παρακολούθηση συνεδρίων, ημερίδων και των μαθημάτων που πραγματοποιούνται στο Τμήμα. Ο στόχος αυτής της διαδικασίας είναι διττός: τόσο να είναι αποτελεσματικοί στο έργο τους με τους φοιτητές και να αξιοποιήσουν με τον καλύτερο τρόπο το χρονικό διάστημα, που διαρκεί η απόσπασή τους στο Πανεπιστήμιο, όσο και, μέσα από τους προβληματισμούς και τα ερωτήματα τα οποία τους δημιουργούνται κατά τη διεξαγωγή της Πρακτικής Άσκησης, να αποκτήσουν γνώσεις και εμπειρίες, που θα τους οδηγήσουν στην υιοθέτηση και εφαρμογή νέων παιδαγωγικών αντιλήψεων, όταν θα επιστρέψουν στα νηπιαγωγεία τους.

Το πρόγραμμα της Πρακτικής Άσκησης II, στο οποίο πραγματοποιήθηκε η διερεύνηση μας περιλαμβάνει:

- Τη συστηματική εισαγωγή των φοιτητών στους τρόπους σχεδιασμού και οργάνωσης των δραστηριοτήτων της Προσχολικής Αγωγής.
- Τη διεξαγωγή διδασκαλιών από ομάδες φοιτητών των δύο ατόμων που καλύπτουν το ημερήσιο πρόγραμμα εργασίας του νηπιαγωγείου ή επιμέρους τομείς της προσχολικής αγωγής.

Οι φοιτητές, παρακολουθούν πρώτα το επίπεδο «Πρακτική Άσκηση I», με το οποίο εισάγονται στην παιδαγωγική πράξη μέσα από την παρακο-

λούθηση ημερήσιων προγραμμάτων νηπιαγωγείου και ασκούνται σε μεθόδους παρατήρησης και αξιολόγησης. Αφού παρακολουθήσουν με επιτυχία το πρώτο επίπεδο, περνούν στο δεύτερο επίπεδο Πρακτικής Άσκησης, στο οποίο αναλαμβάνουν για πρώτη φορά διδακτικό έργο σε νηπιαγωγεία σε ζευγάρια. Το επίπεδο αυτό περιλαμβάνει τη διεξαγωγή επτά διδασκαλιών σε νηπιαγωγεία, καθώς και τριών εργαστηριακών συναντήσεων στη σχολή. Οι συναντήσεις αυτές περιλαμβάνουν συζητήσεις, αναλύσεις και κριτικές για τις διδασκαλίες που προηγήθηκαν, με στόχο την ανατροφοδότηση των επόμενων διδασκαλιών².

Με βάση το παραπάνω πλαίσιο και τους στόχους του προγράμματος της Πρακτικής Άσκησης, οδηγηθήκαμε στη διατύπωση των ερωτημάτων της έρευνας, τα οποία ήταν:

- Τι προσδοκούν οι φοιτητές από τις πρώτες τους διδασκαλίες;
 - Ποια είναι εκείνα τα σημεία που οι ίδιοι πιστεύουν ότι τους «δυσκολεύουν» κατά την οργάνωση και άσκηση του παιδαγωγικού τους έργου;
 - Πως αξιολογούν οι ίδιοι τον εαυτό τους μετά το τέλος των πρώτων τους διδασκαλιών;
 - Τι είναι αυτό το οποίο τους ωθεί να αλλάζουν τις αντιλήψεις και τις στάσεις τους σε σχέση με την εκπαιδευτική πράξη;
- Στόχος** της διερεύνησης που πραγματοποιήσαμε ήταν:
- να διαπιστώσουμε κατά πόσο οι φοιτητές νιώθουν ότι έχουν εφοδιαστεί με τα κατάλληλα «εργα-

λεία», ώστε να μπορέσουν να ασκήσουν το παιδαγωγικό έργο.

- να προσδιορίσουμε τα «κενά» των φοιτητών, όπως αυτοί τα αντιλαμβάνονται, καθώς ασκούν το παιδαγωγικό έργο.
- να προσδιορίσουμε τους παράγοντες που μπορούν να ενισχύσουν την ενεργητική μάθηση των φοιτητών.

Μεθοδολογία-Δείγμα

Η διερεύνηση των κρίσεων, διαπιστώσεων και προσδοκιών των φοιτητών, κατά την Πρακτική τους Άσκηση, πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις. Αυτό συνέβη, γιατί θέλαμε να συλλέξουμε τις αντιλήψεις των φοιτητών για τη διδακτική πράξη, πριν αποκτήσουν την εμπειρία της διδασκαλίας και μετά από αυτήν. Το γεγονός αυτό, μας βοήθησε να προσεγγίσουμε τις αντιλήψεις τους, όπως είχαν διαμορφωθεί κατά τα προηγούμενα έτη των σπουδών τους, και να διαπιστώσουμε αν και πώς αυτές διαφοροποιήθηκαν, μετά την ανάληψη διδακτικού έργου. Ακόμη, η διεξαγωγή της διερεύνησης στις δύο αυτές φάσεις, μας επέτρεψε να συλλέξουμε δεδομένα σχετικά με τις προσδοκίες που τρέφουν οι φοιτητές για τις διδασκαλίες τους και τις διαπιστώσεις τους, αφού τις πραγματοποιήσουν.

Χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια και φύλλα αξιολόγησης. Παρακάτω, περιγράφουμε αναλυτικά τον τρόπο με τον οποίο αναπτύχθηκε η διερεύνηση στις δύο φάσεις και τους σκοπούς που εκπλήρωσε η κάθε μία.

Πρώτη Φάση της διερεύνησης

Η πρώτη φάση περιλαμβάνει τη διερεύνηση των προσδοκιών των φοιτητών για τις διδασκαλίες που επρόκειτο να πραγματοποιήσουν. Η διερεύνηση πραγματοποιήθηκε με χρήση ερωτηματολογίων.

Στους 32 φοιτητές του 3ου έτους του Π.Τ.Ν του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας δόθηκαν ερωτηματολόγια τα οποία αφορούσαν στα παρακάτω σημεία:

✓ στην αξιολόγηση των δραστηριοτήτων (που αντιστοιχούν στους τομείς του Αναλυτικού Προγράμματος) σε **εύκολες** και **δύσκολες** κατά την οργάνωση και τη διδασκαλία τους.

Κατά τη σύνταξη του ερωτηματολογίου, επλέξαμε τους δύο αυτούς απλούς χαρακτηρισμούς, με σκοπό να συλλέξουμε, όσο το δυνατόν, αυθόρμητες και ανεπεξέργαστες απαντήσεις. Άλλωστε, ο προσδιορισμός της «ευκολίας» ή της «δυσκολίας» από τους φοιτητές θα είχε συμβατικό περιεχόμενο, αφού δεν είχαν προηγούμενη διδακτική εμπειρία. Οι δραστηριότητες οι οποίες δόθηκαν στο ερωτηματολόγιο είναι αυτές, τις οποίες οι φοιτητές οργανώνουν και διδάσκουν κατά την Πρακτική τους Άσκηση.

✓ στις **προσδοκίες** τους από αυτό το επίπεδο Πρακτικής Άσκησης, το οποίο ουσιαστικά τους εντάσσει στην Παιδαγωγική πράξη

✓ στις **προτάσεις** τους για την οργάνωση και τη διεξαγωγή του προγράμματος της Πρακτικής Άσκησης

Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις που τέθηκαν ήταν:

1. Ποιες δραστηριότητες θεωρείτε «εύκολες» και ποιες «δύσκολες» στην οργάνωσή τους;

2. Σε ποιες δραστηριότητες πιστεύετε ότι έχετε κενά γνώσεων προκειμένου να τις οργανώσετε και να τις διδάξετε και που πιστεύετε ότι οφείλονται;

4. Σε τι πιστεύετε ότι θα σας βοηθήσει αυτό το επίπεδο Πρακτικής Άσκησης ως παιδαγωγούς;

5. Έχετε να προτείνετε κάποιες βελτιώσεις στο μάθημα της Πρακτικής Άσκησης, οι οποίες πιστεύετε ότι θα το έκαναν πληρέστερο και δημιουργικότερο;

Δεύτερη Φάση της διερεύνησης

Η 2η φάση περιλάμβανε τη διερεύνηση των κρίσεων και των διαπιστώσεών τους, μέσα από φύλλα αυτοαξιολόγησης, τα οποία αφορούσαν τις διδασκαλίες που είχαν ήδη πραγματοποιήσει. Τα φύλλα αυτοαξιολόγησης που χρησιμοποιήσαμε, δεν συντάχθηκαν ειδικά για τις ανάγκες αυτής της έρευνας. Πρόκειται για αυτά που συμπληρώνουν οι φοιτητές στο τέλος κάθε επιπέδου Πρακτικής Άσκησης. Προτιμήσαμε να μην επιβαρύνουμε τους φοιτητές με τη συμπλήρωση ενός ακόμη ερωτηματολογίου. Τα φύλλα αυτοαξιολόγησης που ήδη υπήρχαν κάλυπταν σε μεγάλο βαθμό τις ανάγκες της διερεύνησής μας.

Τα φύλλα αυτοαξιολόγησης αφορούσαν:

✓ *Τη γενική παρουσία των φοιτητών μέσα στην τάξη*

Για να συλλέξουμε στοιχεία που αφορούν στη διαμόρφωση της αυτοεικόνας του φοιτητή ως παιδαγωγού

✓ *Τις σωστές ή όχι επιλογές που έκαναν στο σχεδιασμό και την οργάνωση των δραστηριοτήτων που δίδεξαν*

Για να διαπιστώσουμε τη δυνατότητα των φοιτητών να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν τα λάθη τους, αλλά και να εντοπίζουν τους λόγους και τη προέλευσή τους.

✓ *Τις πιθανές αλλαγές που ενδεχόμενα θα έκαναν αν είχαν την ευκαιρία να πραγματοποιήσουν την ίδια διδασκαλία.*

Για να διαπιστώσουμε κατά πόσο η διδακτική εμπειρία λειτούργησε ως πεδίο έρευνας-δράσης και τους οδήγησε στο να ενταχθούν στο πλαίσιο διαλογιζόμενης δράσης.

Το φύλλο αυτοαξιολόγησης που συμπλήρωσαν οι φοιτητές περιελάμβανε τις ακόλουθες ερωτήσεις και αφορούσε συγκεκριμένες δραστηριότητες που δίδεξαν:

1. Σε τι με βοήθησε αυτή η δραστηριότητα, ως νηπιαγωγός; Τι ερωτηματικά μου δημιουργήθηκαν; Ποιες γνώσεις και εμπειρίες απέκτησα σχετικά με τα παιδιά, ως άτομο και ως ομάδα;

2. Ήταν το σχέδιό μου τόσο επαρκές και ολοκληρωμένο, όσο απαιτούσε η περίπτωση;

3. Τα περιεχόμενα ανταποκρίνονταν στο επίπεδο (γνωστικό, γλωσσικό, κινητικό, αισθητικό, κοινωνικό-συναισθηματικό) των παιδιών;

4. Είχα την απαραίτητη αυτοπεποίθηση, που πηγάζει από τη γνώση που έχω ήδη αποκτήσει;

5. Σε ποιο σημείο διαφοροποιήθηκε η διδασκαλία μου από το προβλεπόμενο σχέδιο; Γιατί;

6. Πέτυχα τους προγραμματισμένους στόχους;

7. Αν υπήρχε δυνατότητα να επαναλάβω τη διδασκαλία μου δεύτερη φορά, ποιες αλλαγές θα πραγματοποιούσα για να την κάνω πιο πετυχημένη;

Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα αποτέλεσαν οι 32 φοιτητές του 6ου εξαμήνου του ακαδημαϊκού έτους 1998-1999. Οι φοιτητές αυτοί βρίσκονται στο δεύτερο επίπεδο Πρακτικής Άσκησης. (Πρακτική Άσκηση II).

Ανάλυση δεδομένων

Για την επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων, που συλλέχθηκαν από τις απαντήσεις των φοιτητών και στις δύο φάσεις της διερεύνησης, χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση περιεχομένου.

Μετά από μια πρώτη ανάγνωση των απαντήσεων των υποκειμένων, καθορίστηκαν οι μονάδες ανάλυσης. Στην πρώτη κατηγοριοποίηση, κάθε ιδέα ή σκέψη θεωρήθηκε ως μονάδα ανάλυσης. Οι αναφορές, οι οποίες σημειώθηκαν σε κάθε μονάδα, ομαδοποιήθηκαν σε σχέση με ομοιότητες στο νόημα και έτσι καταλήξαμε στη δημιουργία των θεμάτων. Προκειμένου να οριστούν τα θέματα, ως αναλυτική τεχνική χρησιμοποιήθηκε η συχνότητα εμφάνισης (frequency analysis) των θεμάτων (Bos, W., Tarnai C., 1999). Η συχνότητα εμφάνισης των θεμάτων μετρήθηκε και συγκρίθηκε, για να επιλεγούν αυτά τα οποία εμφανίζονταν περισσότερο στα ερωτηματολόγια και εξέφραζαν ορισμένους κοινούς τρόπους σκέψεων και πρακτικών στα υποκείμενα.

Αποτελέσματα της έρευνας

A) Οι προσδοκίες των φοιτητών

✓ *Επαφή και επικοινωνία με τα παιδιά*

Η επαφή και η γνωριμία με τα παιδιά, αποτέλεσε ένα από τα θέματα, τα οποία αναφέρθηκαν πρώτα, στην ερώτηση: «Σε τι πιστεύετε ότι θα σας βοηθήσει αυτό το επίπεδο Πρακτικής Άσκησης, ως παιδαγωγούς;» Οι φοιτητές, φαίνεται να δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην αναζήτηση μορφών και τρόπων επικοινωνίας με τα παιδιά («*Θα με βοηθήσει να μάθω τους τρόπους με τους οποίους μπορώ να προσεγγίζω τα παιδιά στο νηπιαγωγείο*»), καθώς και στη βαθύτερη γνώση της παιδικής ηλικίας. («*Θα γνωρίσω τον τρόπο που σκέφτονται και εκφράζονται τα παιδιά*» «*Θα με βοηθήσει να καταλάβω τη νηπιακή ηλικία*»). Το θέμα αυτό διατυπώθηκε στο σύνολο των απαντήσεων.

✓ *Γνωριμία με το εργασιακό τους περιβάλλον*

Η γνωριμία με την καθημερινή παιδαγωγική πρακτική και με τις πραγματικές συνθήκες εργασίας των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας, αποτελεί ακόμη μια προσδοκία των φοιτητών. Αναφέρονται στην δομή της σχολικής μέρας, την οργάνωση του σχολικού χώρου και χρόνου, την αντιμετώπιση προβλημάτων και την ευκαιρία να γνωρίσουν την επαγγελματική όψη του παιδαγωγικού έργου. («Θα με βοηθήσει ν' αποκτήσω κάποια εμπειρία όσο αφορά την οργάνωση των δραστηριοτήτων, να μάθω να αντιμετωπίζω εύκολα τα διάφορα προβλήματα που προκύπτουν όσον αφορά το χώρο το χρόνο και τα παιδιά». «Με βοηθάει να καταλάβω πως λειτουργεί περίπου το νηπιαγωγείο, μαθαίνω ν' αντιμετωπίζω διαφορετικές καταστάσεις με το ανάλογο τρόπο» «Θα εξοικειωθώ με τις συνθήκες της μελλοντικής μου εργασίας»). Το θέμα αυτό αναφέρθηκε σε 9 ερωτηματολόγια (28,1%).

✓ *Απόκτηση εμπειρίας και ευκαιρία για προσωπική ανάπτυξη και βελτίωση.*

Η Πρακτική Άσκηση, θεωρείται από ένα μεγάλο μέρος των φοιτητών, ως σημαντική ευκαιρία να αποκτήσουν εμπειρία στο εργασιακό περιβάλλον, όπου μελλοντικά θ' απασχοληθούν (αναφέρθηκε σε 20 ερωτηματολόγια, (62,5%)). Θεωρούν, ότι αυτή η εμπειρία θα τους βοηθήσει στο μέλλον, προσφέροντάς τους στις επόμενες διδασκαλίες περισσότερη αυτοπεποίθηση και τη δυνατότητα να αποφύγουν

λάθη. («Θα με βοηθήσει να έχω κάποια άνεση την επόμενη χρονιά και περισσότερο θάρρος» «Θα αποκτήσω εμπειρίες και με αυτόν τον τρόπο θ' αυξήσω την αυτοπεποίθησή μου»). Ακόμη, πιστεύουν ότι θα εντοπίσουν τις αδυναμίες τους θα προσπαθήσουν να τις ξεπεράσουν. («Θα δω τι λάθη κάνω και θα προσπαθήσω να τα διορθώσω»).

✓ *Εφαρμογή των θεωρητικών γνώσεων στην πράξη*

Η σύνδεση εμπειρίας και πράξης αποτελεί μία από τις σημαντικότερες προσδοκίες των φοιτητών (το θέμα αυτό αναφέρεται σε 18 ερωτηματολόγια, 56,2%). Οι φοιτητές αναφέρονται στη διάσταση που συχνά διαπιστώνουν μεταξύ θεωρίας και πράξης. Επίσης, καταγράψαμε την «αδημονία» τους να ελέγξουν, αν οι γνώσεις που έχουν πάρει μέχρι τώρα, μπορούν να εφαρμοστούν με επιτυχία στην καθημερινή σχολική πρακτική.

(«Μαθαίνω να κάνω πράξη αυτά που έχω διδαχθεί παρόλο που πολλές φορές η θεωρία απέχει (πολύ ή λίγο) από την πρακτική της εφαρμογής». «Θα εφαρμόσω αυτά που έμαθα τα προηγούμενα χρόνια στη πράξη»)

Β) Οι δραστηριότητες τις οποίες δυσκολεύονται να οργανώσουν και να διδάξουν

Οι φοιτητές κατατάσσουν τις οργανωμένες δραστηριότητες με βαθμό δυσκολίας ως εξής³: (Πίνακας 1)

Πίνακας 1
Οι δραστηριότητες τις οποίες δυσκολεύονται να οργανώσουν
και να διδάξουν

Δραστηριότητες	Αριθμός Αναφορών	Ποσοστό %
Δραματοποίηση	20	62,5%
Προμαθηματικά	18	56,2%
Μουσική	18	56,2%
Ανάγνωση	17	53,1%
Κουκλοθέατρο	17	53,1%
Γραφή	14	43,7%
Γλώσσα	17	53,1%
Ψυχοκινητικός	17	53,1%
Θεατρικό Παιχνίδι	17	53,1%
Νοητικός	17	53,1%
Εικαστικά	17	53,1%
Παιδική λογοτεχνία	17	53,1%

Μέσα από τις αναφορές των φοιτητών διαπιστώνεται, ότι ξεκινούν τις διδασκαλίες τους, με ένα αίσθημα ανησυχίας απέναντι σε κάποιες οργανωμένες δραστηριότητες. Η ανησυχία αυτή, φαίνεται να συνδέεται με δραστηριότητες, οι οποίες απαιτούν, είτε την καλλιτεχνική έκφραση και δημιουργικότητα του παιδαγωγού (μουσική), είτε τη διδασκαλία αντικειμένων, τα οποία απαιτούν σύνθετες μεθοδολογικές προσεγγίσεις (δραστηριότητες γραφής).

Ακόμη, τους προβληματίζουν αντικείμενα τα οποία απαιτούν την εμπυχωτική εμπλοκή τους (ανάπτυξη θεατρικού παιχνιδιού). Αντίθετα,

δεν φαίνεται να προβληματίζονται καθόλου για δραστηριότητες, των οποίων η οργάνωση και η διδασκαλία τους φαίνεται περισσότερο οικεία (Παιδική λογοτεχνία, κατασκευές).

Γ) Τα κενά γνώσεων που πιστεύουν ότι έχουν στην οργάνωση και τη διδασκαλία οργανωμένων δραστηριοτήτων, που αντιστοιχούν σε συγκεκριμένους τομείς του αναλυτικού προγράμματος.

Όπως εύκολα μπορεί να παρατηρήσει κανείς, οι δυσκολίες που αναφέρθηκαν, συνδέονται όλες με δρα-

Πίνακας 2
Δραστηριότητες στις οποίες οι φοιτητές νιώθουν ότι έχουν κενά

Δραστηριότητες	Αριθμός Αναφορών	Ποσοστό %
Δραματοποίηση	20	62,5%
Θεατρικό Παιχνίδι	17	53,1%
Μουσική	18	56,2%
Κουκλοθέατρο	17	53,1%

στηριότητες, οι οποίες εντάσσονται στον αισθητικό τομέα. Πιστεύουμε, ότι αυτό οφείλεται στην έλλειψη αυτοπεποίθησης των φοιτητών, όσον αφορά στην έκφραση κάποιων δεξιοτήτων, που απαιτούνται για την διδασκαλία αυτών των αντικειμένων (καλή φωνή, γνώση και εξάσκηση της υποκριτικής τέχνης). («Δεν ξέρω αν θα μπορέσω να χρωματίσω σωστά την φωνή μου στο κουκλοθέατρο». «Ντρέπομαι να τραγουδήσω γιατί δεν έχω καθόλου καλή φωνή»).

Οι φοιτητές πιστεύουν ότι αυτά τα κενά οφείλονται κυρίως στην έλλειψη πείρας και εξάσκησης. Θεωρούν, ότι μέσα από την Πρακτική Άσκηση τα οποιαδήποτε κενά θα καλυφθούν. Επίσης, τα κενά αυτά μέσα από τις απαντήσεις τους, προσδιορίζονται περισσότερο ως «εκφάνσεις άγχους» και όχι ως πραγματική έλλειψη γνώσης. «Όσον αφορά την οργάνωση των δραστηριοτήτων, πιστεύω ότι τα προβλήματα που παρουσιάζονται δεν πηγάζουν από τα κενά γνώσεων που πιθανόν να υπάρχουν, αλλά από την έλλειψη πείρας και εξάσκησης».

Δ) Οι προτάσεις τους σε σχέση με τη βελτίωση της Πρακτικής Άσκησης

Οι φοιτητές προτείνουν για τη βελτίωση της Πρακτικής Άσκησης:

✓ *Περισσότερο χρόνο Πρακτικής Άσκησης*

Όσο και αν για τους φοιτητές, η Πρακτική Άσκηση είναι ένα μάθη-

μα πολύ απαιτητικό, θα ήθελαν να επεκταθεί ο χρόνος πραγματοποίησης της, γιατί με αυτό τον τρόπο θα αποκτήσουν μεγαλύτερη εμπειρία. (αναφέρθηκε σε 21 ερωτηματολόγια, 65,6%).

«Πιστεύω ότι θα ήταν σημαντική βοήθεια για τους φοιτητές να κρατούσε περισσότερο χρόνο η Πρακτική Άσκηση, έτσι ώστε να προσφέρεται περισσότερη εμπειρία»

Ένα άλλο θέμα, το οποίο τίθεται (σε 12 ερωτηματολόγια 37,5%) είναι η διεξαγωγή συζητήσεων και ανατροφοδοτικών συναντήσεων, καθώς και η πραγματοποίηση, κάποιων μαθημάτων σε εξειδικευμένα θέματα της διδακτικής πράξης, τα οποία προκύπτουν από τις εμπειρίες των πρώτων τους διδασκαλιών. («Να γίνονται περισσότερες συζητήσεις ανάμεσα στις διδασκαλίες»).

Ε) Η αυτοαξιολόγηση των φοιτητών

Στο παρόν κείμενο δεν θα αναφερθούμε σε θέματα που αφορούν στη χρήση εποπτικών μέσων και υλικών, στη χρήση της γλώσσας κ.ά, αλλά θα επικεντρωθούμε στην ανάλυση των ευρημάτων τα οποία αφορούν στις προσωπικές τους κρίσεις και διαπιστώσεις των φοιτητών σε σχέση με την εμπειρία που απέκτησαν από το συγκεκριμένο επίπεδο Πρακτικής Άσκησης που παρακολούθησαν.

Σε αρκετά σημεία, όπως θα διαπιστωθεί κατά την ανάλυση των ευρημάτων της συγκεκριμένης φάσης, οι προσδοκίες που είχαν κατα-

γραφεί στην πρώτη φάση της διερεύνησης, επανεμφανίζονται πια, ως διαπιστώσεις.

✓ *Αποτίμηση της εμπειρίας της διδασκαλίας*

Τα θέματα στα οποία αναφέρθηκαν οι φοιτητές είναι: η εξοικείωση με το σχολικό περιβάλλον (αναφέρθηκε σε 23 φύλλα αυτοαξιολόγησης, 71,8%), η επαφή και η επικοινωνία με τα παιδιά (αναφέρθηκε σε 21 φύλλα αυτοαξιολόγησης, 65,6%), η αντιμετώπιση και η λύση προβλημάτων (αναφέρθηκε σε 15 φύλλα αυτοαξιολόγησης, 46,8%).

(«*Ηρθα πιο κοντά με τα παιδιά και ένιωσα ότι μπορώ να αναλάβω έναν ενεργητικό ρόλο στο νηπιαγωγείο*» «*Έμαθα να αντιμετωπίζω διαφορετικές καταστάσεις με ευελιξία*». «*Είδα ότι μπορώ να επικοινωνώ εύκολα με τα παιδιά*»)

✓ *Αυτοξιολόγηση του προγράμματος που οργάνωσαν και δίδαξαν*

Το μεγαλύτερο μέρος των φοιτητών θεωρεί, ότι το πρόγραμμα που οργάνωσε ήταν πλήρες και επαρκές (αναφέρθηκε σε 22 φύλλα αξιολόγησης, 68,7%) («*Πιστεύω ότι το πρόγραμμα το οποίο ετοίμασα ήταν πλήρες και εξυπηρετούσε τους στόχους που είχα θέσει*»). Το ίδιο μέρος των φοιτητών πιστεύει ότι πέτυχε τους προγραμματισμένους στόχους («*Νομίζω ότι πέτυχα τους προγραμματισμένους στόχους*»).

Η διαχείριση του χρόνου, συχνά, αποτελεί ένα από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές κατά την πρακτική τους άσκηση

(Dunne, 1993). Εικοσιτέσσερις φοιτητές (75%), ανέφεραν, ότι κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών τροποποίησαν σε κάποια σημεία το πρόγραμμά τους. Οι περισσότερες αναφορές των φοιτητών είχαν να κάνουν με το χρόνο και την κατανομή του στη διάρκεια της ημέρας. Χρειάστηκε κάποιες φορές να επιμηκύνουν (10 αναφορές, 31,2%) ή να μειώσουν (14 αναφορές, 43,7%) τη διάρκεια κάποιας χρονικής περιόδου (οργανωμένης ή αυθόρμητης δραστηριότητας) σε σχέση με τον χρόνο που αρχικά είχαν προβλέψει κατά την προετοιμασία του προγράμματος τους. («*Χρειάστηκε να παραλείψω μια δραστηριότητα από αυτές που είχα προγραμματίσει, γιατί δεν μας έφτανε ο χρόνος*». «*Η δραστηριότητα του Ψυχοκινητικού Τομέα κράτησε παραπάνω, γιατί άρεσαν τα παιχνίδια στα παιδιά και ήθελαν να παίξουμε και άλλο*»).

✓ *Οι αλλαγές που θα έκαναν αν είχαν τη δυνατότητα να πραγματοποιήσουν την ίδια διδασκαλία.*

Στο σημείο αυτό οι αναφορές των φοιτητών (25, 78,1%), επικεντρώνονται, κατά κύριο λόγο, σε ένα θέμα: την αποβολή του άγχους. Στον ίδιο παράγοντα, αποδίδουν τα «λάθη» που έκαναν. Πιστεύουν, ότι χωρίς άγχος θα έχουν καλύτερη απόδοση και θα επικοινωνούν καλύτερα με τα παιδιά. Ακόμη, θεωρούν ότι η εμπειρία που απέκτησαν θα τους κάνει να το ξεπεράσουν στις επόμενες διδασκαλίες τους. («*Θα ήθελα να έχω λιγότερο άγχος και να μπορώ να λειτουργώ περισσότερο αυθόρμητα*»).

Οι φοιτητές ανέφεραν επίσης, ότι θα οργάνωναν πιο απλές (4 αναφορές, 12,5%) ή πιο σύνθετες (5 αναφορές, 15,6%) δραστηριότητες, αν γνώριζαν, από πριν καλύτερα τα παιδιά. (*«Παρόλο, που είχα πάει πριν στο νηπιαγωγείο, και είχα μιλήσει με τη νηπιαγωγό, κάποιες δραστηριότητες που ετοίμασα ήταν πολύ απλές για τα συγκεκριμένα παιδιά»*). Το θέμα αυτό, μας κάνει να υποθέσουμε ότι το προτεινόμενο σχήμα επικοινωνίας με τα νηπιαγωγεία, το οποίο εφαρμόζεται, κατά την προετοιμασία των Πρακτικών Ασκήσεων δεν είναι επαρκές: ο φοιτητής πηγαίνει πριν στο νηπιαγωγείο, συναντά τα παιδιά και συζητά με τη νηπιαγωγό της τάξης τις δραστηριότητες που σκοπεύει να διδάξει. Η επικοινωνία αυτή έχει διττό στόχο: τόσο να γνωρίσει ο φοιτητής τα παιδιά, όσο και να διασφαλιστεί η συνέχεια και η εξελικτικότητα στα γνωστικά αντικείμενα, τα οποία πρόκειται να διδαχθούν.

Τέλος, ένα τρίτο θέμα αφορούσε στις αλλαγές, τις οποίες σκέφτηκαν, ότι έπρεπε να κάνουν, μετά τις συζητήσεις που είχαν με τους αποσπασμένες νηπιαγωγούς του Τμήματος, τους συμφοιτητές τους και τους διδάσκοντες του μαθήματος πάνω σε συγκεκριμένα προβλήματα τα οποία αντιμετώπισαν όπως για παράδειγμα: εμπύχωση της ομάδας των παιδιών, κατανομή του χώρου και του χρόνου, η στάση τους σε θέματα που προέκυπταν στην καθημερινότητα (αναφέρθηκε σε 4 ερωτηματολόγια 12,5%). (*«Με βοήθησαν πολύ οι συζητήσεις με τις νηπιαγωγούς και αυτές που έγιναν μέσα στην τάξη. Με έκα-*

ναν να δω διαφορετικά μερικά πράγματα»).

Συμπεράσματα και συζήτηση

Μέσα από τις απαντήσεις τους, οι φοιτητές εντόπισαν τα κενά που πιστεύουν ότι έχουν, σε σχέση με την οργάνωση και τη διδασκαλία κάποιων γνωστικών αντικειμένων. Όπως διαπιστώσαμε, τα κενά αυτά συνδέονται με τη διαμόρφωση μιας καλής αυτοεικόνας, από τους ίδιους, για θέματα τα οποία σχετίζονται περισσότερο με την καλλιτεχνική έκφραση και δημιουργία. Πιστεύουμε ότι χρειάζεται να δοθεί ενθάρρυνση στους φοιτητές μέσα από τη συμμετοχή τους, σε δραστηριότητες βιωματικού χαρακτήρα (σεμινάρια, εργαστήρια μουσικής, θεατρικού παιχνιδιού, κουκλοθέατρου, χορού κ.α), με στόχο να εξοικειωθούν στο να εκφράζονται μέσα από διάφορους τρόπους, αλλά και να κατακτήσουν στην πράξη τεχνικές, οι οποίες συνδέονται με αυτές τις μορφές έκφρασης.

Το θέμα της διάρκειας της Πρακτικής Άσκησης, αποτελεί συχνά αντικείμενο συζήτησης. Σε σχέση με το σύνολο των προσφερόμενων μαθημάτων στα Παιδαγωγικά Τμήματα, η διάρκεια της Πρακτικής Άσκησης έχει χαρακτηριστεί «ελάχιστη» (Φιλίππου, Γ., 1991). Σε άλλες χώρες φτάνει ή και ξεπερνά το 1/3 του συνολικού χρόνου του προγράμματος, ενώ σε άλλες δεν ξεπερνά το 12% του χρόνου αυτού (Γκικόπουλος, Π., 1984). Η επέκταση της διάρκειας της Πρακτικής Άσκη-

σης εντοπίστηκε από τους φοιτητές, ως ένας παράγοντας που μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωσή της. Οι φοιτητές, εκτιμώντας τα οφέλη τα οποία αποκομίζουν, πιστεύουν ότι αυτά θα πολλαπλασιαστούν, αν η Πρακτική Άσκηση διαρκούσε περισσότερο. Πιστεύουμε, ότι, αν συνέβαινε αυτό, οι φοιτητές των Παιδαγωγικών Τμημάτων θα είχαν περισσότερες δυνατότητες να τοποθετηθούν κριτικά απέναντι στη σύνδεση θεωρίας και πράξης και να προβληματιστούν έγκαιρα σε θέματα της εκπαιδευτικής πράξης, δημιουργώντας έτσι τις συνθήκες για εποικοδομητικό διάλογο κατά τη διεξαγωγή των μαθημάτων τα οποία συνδέονται με αυτήν (Διδακτική-Μεθοδολογία, κ.ά).

Ένα άλλο θέμα που τέθηκε από τους φοιτητές είναι, ουσιαστικά, η δημιουργία των συνθηκών, οι οποίες ευνοούν την ένταξή τους στο πλαίσιο διαλογιζόμενης δράσης και ενθαρρύνουν την ενεργητική μάθηση. Η διερεύνησή μας έδειξε, ότι οι φοιτητές επανατοποθετήθηκαν σε σχέση με τις επιλογές που έκαναν στις διδασκαλίες που πραγματοποιήσαν μετά από συζητήσεις που είχαν, είτε με τους συμφοιτητές τους, είτε με τις αποσπασμένες νηπιαγωγούς, είτε με τους διδάσκοντες του τμήματος. Το γεγονός αυτό, μας κάνει να πιστεύουμε, ότι η ενίσχυση των άτυπων και των τυπικών μορφών ανατροφοδότησης, θα έδινε την ευκαιρία για περισσότερες ανταλλαγές απόψεων και αποδοτικότερη αλληλεπίδραση. Η συζήτηση, μελέτη και ανάλυση συ-

γκεκριμένων περιπτώσεων που οι φοιτητές αντιμετωπίζουν στις διδασκαλίες τους, πιστεύουμε ότι θα ενισχύσει τη στοχαστική και διερευνητική τους στάση.

Από την αυτοαξιολόγηση των φοιτητών, διαπιστώσαμε, με ικανοποίηση, το γεγονός, ότι οι περισσότερες προσδοκίες τους επαληθεύονται. Σημαντικό κατά τη γνώμη μας σημείο, το οποίο πρέπει ν' αποτελέσει αντικείμενο προβληματισμού, είναι η αποβολή του άγχους κατά τη διεξαγωγή των διδασκαλιών τους⁴.

Η Πρακτική Άσκηση των φοιτητών των Παιδαγωγικών Τμημάτων, αποτελεί μια ενασχόληση που απαιτεί την ολόπλευρη ενεργοποίηση και εμπλοκή του φοιτητή και την εισαγωγή του σε ένα σύστημα διαρκούς ανατροφοδότησης και διαλόγου με όλους όσους εμπλέκονται σ' αυτήν (διδασκόντων, αποσπασμένων νηπιαγωγών, νηπιαγωγών των συνεργαζομένων σχολείων).

Με τη διερεύνηση που πραγματοποιήσαμε –ένα μέρος του διαλόγου αυτού– αλλά και με την προσωπική μας εμπειρία στα προγράμματα Πρακτικής Άσκησης, διαπιστώσαμε μια σημαντική παράμετρο: την ανάγκη ανοιχτής επικοινωνίας και συνεχούς διαλόγου, όχι μόνο μεταξύ των υπεύθυνων για την οργάνωση και την πραγματοποίηση των προγραμμάτων Πρακτικής Άσκησης, αλλά και των μελλοντικών παιδαγωγών, των φοιτητών των Παιδαγωγικών Τμημάτων. Μέσα από αυτή την ανοιχτή επικοινωνία, πιστεύουμε ότι η Πρακτική

Άσκηση μπορεί ν' αποτελέσει ένα πεδίο δημιουργικής και ουσιαστικής ανταλλαγής.

Υποσημειώσεις

¹ Οδηγός σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας 1998-1999. Βόλος, 1998. σ. 87.

² Προϋπόθεση για τη συμμετοχή του φοιτητή στη Πρακτική Άσκηση είναι να έχει παρακολουθήσει με επιτυχία τα μαθήματα: Θεωρία Προσχολικής Αγωγής, Εισαγωγή στην Παιδαγωγική και Θεωρία και Μεθοδολογία Δραστηριοτήτων Προσχολικής Αγωγής Ι και ΙΙ. Οδηγός σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας 1998-1999. Βόλος, 1998. σσ. 89-90.

³ Οι δραστηριότητες παρουσιάζονται με τη σειρά, ανάλογα με τον αριθμό αναφορών που συγκέντρωσε η κάθε μία.

⁴ Η κατάργηση της βαθμολόγησης της Πρακτικής Άσκησης, έχει εντοπιστεί ως ένας παράγοντας που μπορεί να συμβάλλει στην μείωση του άγχους των φοιτητών (Αυγητίδου, Σ., 1998)

Βιβλιογραφία

Abdal-Haqq, Ismat (1996). *Making time for teacher professional development*. In ERIC DIGEST 400259.

Αυγητίδου, Σ., (1998) «Σύνδεση θεωρίας και πράξης στην εκπαίδευ-

ση των εκπαιδευτικών», *Μακεδόν*, τ. 4, σσ. 101-113.

Blank, A.,-Halliwell, G., (2000) «Accessing practical knowledge: how? Why?» In *Teaching and teacher education*, vol. 16, pp. 103-105.

Bos, W., Tarnai C., (1999) «Content analysis in empirical social research». In *International Journal of Educational Research* 31 pp. 659-671.

Dieworth, M. E & Iming, D. G., (1995) Reconceptualizing professional teacher development. In ED 383695.

Dunne, E., (1993) «Theory into practice», in Bennett & Care (Ed) *Learning to teach*. London: Routledge.

Freiman-Nemser, S., (1996) *Teacher Mentoring A Critical Review*. In ERIC DIGEST, ED397060.

Γκικόπουλος, Γ. Π., (1984) «Πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Θεωρητική Προσέγγιση». Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τ. 1/84, σ. 18-38.

Louchs-Horsley, S., Harding, C. K. Arbuckle, M. A., Murray, L. B., Dubea, C., & Williams, M. K., (1987) *Continuing to learn: A guidebook for teacher development*. Andover. MA: The regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast and Islands, and National Staff Development Council. ED 285837.

Lunenberg, M. L.,-Volman, (1999) M., «Active learning: views and actions of students and teachers in basic education», in *Teaching*

and teacher education. Vol. 15, 431-445.

Οδηγός σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας 1998-1999. Βόλος, 1998.

Παπακωνσταντίνου, Π., (1991) «Πρακτική Άσκηση των φοιτητών στα Παιδαγωγικά Τμήματα: Η Μετασχηματιστική Συμβολή της έρευνας», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, Μαρ.-Απρ., σσ. 29-35.

Παπαναούμ, Ζ., (1994) «Προγράμματα σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων: Κριτήρια σχεδιασμού και αξιολόγησης», στα πρακτικά του Πανελληνίου Συμποσίου με θέμα: *Παιδαγωγικά τμήματα δημοτικής εκπαίδευσης, παρόν και μέλλον*. Αθήνα: Gutenberg.

Παπούλια-Τζελέπη, Π., (1991). «Πρόταση για την εκπόνηση Curriculum εκπαίδευσης εκπαιδευτικών του πρωτοβάθμιου σχολείου: Η εργαστηριακή Πρακτική Άσκηση στη διδασκαλία», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, Ιουλ.-Αυγ., σσ. 23-35.

Spiel, C., Bohm, G., Alexandre von Eye., (1999) «Content analysis of an object sorting test of cognitive complexity». In *International Journal of Educational Research* 31 pp. 687-698.

Φιλίππου, Γ., (1991) «Προϋποθέσεις για αποδοτική Πρακτική Άσκηση. Μία πρόταση», στο *Σχολική εμπειρία. Θεωρία και πράξη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα., σσ. 59-71.

Φιλίππου, Δ. Κ., (1984) «Η Πρακτική Άσκηση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 1/84, σ. 39-61.

Summary

School practice is a crucial part of the Curriculum in Teacher Education Departments. It can be viewed as a unique opportunity for the practicing educators to implement what they have learned in theory throughout their university years and, even more, to get acquainted with the professional reality of the educational work. The research presented, seeks to find out the students' views and beliefs on how well equipped they felt when they are required to practice in schools for the first time. The data were collected using a custom made questionnaire, which was presented to the students of the 3rd year of the Department of Pre-School Education of the University of Thessaly, who teach for the first time. A major task of the research is to identify the «deficiencies» / «licks» in students' knowledge and skills as they realize them when they are in school practice, and to define the factors which encourage student's self-directed learning .

Λέξεις-κλειδιά: Αρχική εκπαίδευση παιδαγωγών, πρακτική άσκηση, πρόγραμμα σπουδών.

Διεύθυνση Επικοινωνίας:
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Αργοναυτών & Φιλελλήνων
38 221 Βόλος
e-mail: kmpotso@uth.gr.