


Αλεξάνδρα Ανδρούσου - Σοφία Αυγητίδου

(Επιμέλεια)



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

Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων

Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στη Προσχολική Ηλικία,

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Αθήνα 2013

Αλεξάνδρα Ανδρούσου - Σοφία Αυγητίδου

(Επιμέλεια)

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

Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων

Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στη Προσχολική Ηλικία,

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Αθήνα 2013

ISBN: 978-618-80640-1-0

Γλωσσική επιμέλεια: Κατερίνα Καυχίτσα.

Εξώφυλλο: Αντιγόνη Παρούση, επίκουρος καθηγήτρια ΕΚΠΑ.

Περιεχόμενα

A. ΜΕΡΟΣ

**Εισαγωγή**

*Σοφία Αυγητίδου, Αλεξάνδρα Ανδρούσου* ..... 15

B. ΜΕΡΟΣ

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

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

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

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

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

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

*Σοφία Αυγητίδου, Βασιλεία Χατζόγλου* ..... 97

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

*Κατιφένεια Χατζοπούλου, Δόμνα-Μίκα Κακανά* ..... 125

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

*Κατερίνα Μιχαλοπούλου* ..... 157

**Γ. ΜΕΡΟΣ**

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

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

*Κώστας Χρυσοφίδης* ..... 173

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

*Μαρία Καμπεζά* ..... 197

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

*Μαρία Αμπαρτζάκη, Βασίλειος Οικονομίδης, Ελισσάβητ Χλαπάνα* ..... 225

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

*Χαρά Κορτέση-Δαφέρμου, Μαρία Σφυρόερα, Λία Τσερμίδου* ..... 257

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

*Μαρία Σακελλαρίου, Κωνσταντίνα Ρέντζου* ..... 289

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

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

**Δ. ΜΕΡΟΣ**

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

**Εκπαιδεύοντας εκπαιδευτικούς ως μέντορες μελλοντικών εκπαιδευτικών σε ένα διερευνητικό αναστοχαστικό πλαίσιο**

*Αλεξάνδρα Ανδρούσου, Βασίλης Τσάφος* ..... 361

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

*Μαρία Ποιμενίδου, Δόμνα-Μίκα Κακανά* ..... 397

**Οπτικές και ρόλοι των συνεργαζόμενων φορέων στο πρόγραμμα της Πρακτικής Άσκησης**

*Ελένη Κομίνια, Σοφία Αυγητίδου* ..... 425

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

*Μαρία Αμπαρτζάκη, Βασίλειος Οικονομίδης, Ελισσάβητ Χλαπάνα<sup>9\*</sup>*

*Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης,*

*Πανεπιστήμιο Κρήτης*

### **Abstract**

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

Maria Ampartzaki, Vassilios Oikonomidis, Elissavet Chlapana

In this study, we explore the views and suggestions of teacher students of the Pedagogical Department of Preschool Education (PTPE) of the University of Crete with regard to Level I of their practicum, which comprised observation of actual teaching in public nursery schools. The students that composed the sample had already fulfilled the attendance requirements of Level I. Data were collected by means of a questionnaire with Likert-type scale items. Findings suggested that students' experiences at Level I were very positive, although these did not completely match their initial expectations. Students were aware of the multiplicity of the practicum goals and benefits and suggested that it could extend its duration and include teaching observation and experience in all other types of early childhood education providers. They also suggested a closer collaboration with academic tutors. The discussion of findings makes connections between the results of our analysis and existing theory and research. Although this is a case study and thus it presents certain limitations in its usage, results offer valuable suggestions for the so-called 'observation phase' that is part of every practicum program.

---

<sup>9</sup> Τα επώνυμα των συγγραφέων παρατίθενται κατά αλφαβητική σειρά, καθώς η συμβολή και των τριών είναι ισότιμη.



## Εισαγωγή

Η Πρακτική Άσκηση (από εδώ και πέρα θα συντομογραφείται ως Π. Α.), η απόκτηση δηλαδή σχολικής εμπειρίας από τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς αποτελεί μία βασική και ενδιαφέρουσα πτυχή της εκπαίδευσής τους, ιδιαίτερα των δασκάλων και των νηπιαγωγών (Χατζηδήμου, 2000· Μπίκος, 1998). Γι' αυτό και στα προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων που εκπαιδεύουν τους μελλοντικούς νηπιαγωγούς καταλαμβάνει ιδιαίτερο χώρο σε παγκόσμιο επίπεδο, καθώς ανήκει στην κατηγορία των υποχρεωτικών για την απόκτηση του πτυχίου μαθημάτων. Σε γενικές γραμμές ο σκοπός της Π.Α. σε όλα τα Τμήματα είναι κοινός: η μεγαλύτερη δυνατή σύνδεση των φοιτητριών<sup>10</sup> με την εκπαιδευτική διαδικασία και η εξάσκησή τους στη διαχείριση και διδασκαλία της σχολικής τάξης (Darling-Hammond, 2010). Παρά τη γενική συμφωνία για τη σκοποθεσία της Π.Α., κάθε Τμήμα την οργανώνει ανάλογα με την επάρκειά του σε σχετικό διδακτικό προσωπικό, τη γενικότερη δομή και φιλοσοφία του προγράμματος σπουδών του και, γενικά, με βάση την ιδιαίτερη επιστημονική φυσιογνωμία του. Παρατηρείται, λοιπόν, μία αρκετά μεγάλη ποικιλία όσον αφορά στη χρονική διάρκεια, τη δομή και οργάνωση, τα μοντέλα επίβλεψης, τους χώρους εφαρμογής, την ένταξή της στο πρόγραμμα σπουδών, ακόμα και την ονομασία της Π.Α. ανάμεσα στα ελληνικά Παιδαγωγικά Τμήματα που εκπαιδεύουν τους μελλοντικούς νηπιαγωγούς (Σταμέλος, 1999· Κιτσαράς, 2001· Ντολιοπούλου, 2005). Στα περισσότερα Τμήματα διακρίνονται δύο βασικές φάσεις της Π.Α.: η φάση της παρακολούθησης από τις φοιτήτριες διδασκαλιών εκπαιδευτικών σε σχολεία (Παπαδοπούλου, 1998) και η φάση της διδασκαλίας των ίδιων των φοιτητριών.

Στη χώρα μας, η σχετική συζήτηση αφορά κυρίως θέματα σχετικά με τη σύνδεση θεωρίας και πράξης, τις επιμέρους επιδιώξεις και τα μοντέλα εφαρμογής της Π.Α. (Κοσσυβάκη, 2003· Παπακωνσταντίνου, 1994· Φιλίππου & Καϊλα, 1994· Σταμέλος, 1999· Αντωνίου, 2002). Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί, δείχνουν ότι οι φοιτήτριες αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα και τα οφέλη από όλες τις μορφές Π.Α. και επιθυμούν την αύξηση της χρονικής της διάρκειας και της συνεργασίας τους με

---

<sup>10</sup> Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημάνουμε ότι η έρευνα έγινε αποκλειστικά και μόνο από φοιτήτριες, γι' αυτό και θα χρησιμοποιείται μόνο το θηλυκό γένος.

τους επιβλέποντες καθηγητές (Καϊλα & Ανδρεαδάκης, 1994· Δασιού κ.ά., 1995· Ταρατόρη & Κουγιουρούκη, 2001· Κυρίδης κ.ά., 2005· Ντολιοπούλου, 2005).

Οι έρευνες για την Π.Α. οδηγούν στον εντοπισμό προβλημάτων και στη βελτίωση τόσο της ίδιας όσο και των μαθημάτων που την υποστηρίζουν (Κανάκης, 1996). Στη χώρα μας οι έρευνες επισημαίνουν τη δυσκολία σύνδεσης από την ασκούμενη φοιτήτρια της θεωρητικής γνώσης με τη σχολική πράξη, (Δασιού κ.ά., 1995· Ντολιοπούλου, 2005· Ανδρούσου κ.ά., 2011), αλλά και τη βοήθεια που παρέχουν τα μαθήματα εφαρμοσμένης Αισθητικής Αγωγής, Διδακτικής Μεθοδολογίας και Ψυχολογίας (Οικονομίδης, 2007).

Στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης (ΠΤΠΕ) του Πανεπιστημίου Κρήτης, η Π.Α. (Διδακτική Άσκηση όπως ονομάζεται στο πρόγραμμα σπουδών) εκτείνεται σε 5 εξάμηνα και δομείται σε 3 Επίπεδα (I, II, και III). Η παρακολούθησή της είναι υποχρεωτική για τις φοιτήτριες και το κάθε Επίπεδο είναι προαπαιτούμενο του επόμενου. Η Π.Α. διεξάγεται 1 ημέρα (διαφορετική για κάθε επίπεδο) κάθε εβδομάδα καθ' όλο το εξάμηνο στα Επίπεδα I, και II. Στο Επίπεδο I (προσφέρεται στο Β' έτος σπουδών) οι φοιτήτριες κατά πεντάδες παρακολουθούν 10-12 ημέρες (μία ανά εβδομάδα) την εκπαιδευτική διαδικασία σε νηπιαγωγεία του Ρεθύμνου. Στο Επίπεδο II (Γ' έτος) κάθε Παρασκευή οι φοιτήτριες κατά τετράδες διδάσκουν εναλλάξ ανά ζεύγη από 2 ώρες (το ήμισυ του διδακτικού ωραρίου) η καθεμιά επί 5 φορές και άλλες 5 παρακολουθούν τις συμφοιτήτριές τους. Στο Επίπεδο III (Δ' έτος) κάθε φοιτήτρια διδάσκει ολόκληρο το διδακτικό ωράριο επί 2 τετραήμερα και άλλα 6 τετραήμερα παρακολουθεί τις συμφοιτήτριές της. Έτσι, οι φοιτήτριες επισκέπτονται συνολικά κάθε εξάμηνο τα νηπιαγωγεία 10-11 φορές στο Επίπεδο I, 10 φορές στο Επίπεδο II και 8 φορές στο Επίπεδο III. Την επίβλεψη των Π.Α. αναλαμβάνουν οι διδάσκοντες/ουσες παιδαγωγοί του Τμήματος συνεπικουρούμενοι/ες από νηπιαγωγούς που αποσπώνται στο Τμήμα από την Α/θμια Εκπαίδευση (Ζαχαρενάκης, 1994· Μετοχιανάκης, 2002). Ιδιαίτερα όσον αφορά στην Πρακτική Άσκηση του Επιπέδου I, που μας αφορά εδώ, σκοπός του μαθήματος είναι η μύηση των φοιτητριών στη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη της προσχολικής εκπαίδευσης. Το μάθημα στοχεύει ιδιαίτερα στην παρατήρηση της καθημερινής ζωής στο νηπιαγωγείο και στην επεξεργασία διδακτικών στόχων και δραστηριοτήτων. Οι παρατηρήσεις αυτές καταγράφονται από τις φοιτήτριες με μορφή ημερολογίου,

συζητούνται στις προγραμματισμένες εργαστηριακές συναντήσεις και οδηγούν στη σύνταξη των εντύπων παρατήρησης (ΠΤΠΕ Παν. Κρήτης 2011-2012).

Οι φοιτήτριες κάθε Τρίτη από 8.00 π.μ. έως 12.15 μ.μ. παρακολουθούν το τμήμα ενός νηπιαγωγείου και από τις 13:00 έως τις 15:00 παρακολουθούν εργαστηριακό μάθημα. Στο εργαστηριακό μάθημα γίνεται επεξεργασία ενός συγκεκριμένου θέματος από τη διδακτική πράξη της προσχολικής τάξης, παρουσιάζονται παραδείγματα ανάπτυξης δραστηριοτήτων και ακολουθεί συζήτηση με βάση τις εμπειρίες των φοιτητριών από τις παρακολουθήσεις τους στις προσχολικές τάξεις. Οι παρουσίες σε όλες τις παρακολουθήσεις είναι υποχρεωτικές και ελέγχονται με υπογραφές. Το πρόγραμμα καλύπτει συνολικά 13 τριώρες εβδομαδιαίες συναντήσεις. Η αξιολόγηση των φοιτητριών βασίζεται στην εργασία που παραδίδουν στο τέλος του εξαμήνου.

Η εργασία αυτή στηρίζεται σε 3 φόρμες παρατήρησης:

- α) για την παρατήρηση της οργάνωσης του χώρου στο νηπιαγωγείο (1 φορά – Φόρμα Ι),
- β) για την παρατήρηση προγραμματισμένων δραστηριοτήτων (8 φορές – Φόρμα ΙΙ),
- γ) για την καταγραφή των αναπτυξιακών χαρακτηριστικών ενός (1) παιδιού στην τάξη (συμπληρώνεται 1 φορά η φόρμα ΙΙΙ, η οποία περιλαμβάνει 3 παρατηρήσεις).

Η έμφαση που αποδίδεται στο ρόλο της Προσχολικής Εκπαίδευσης, η ιδιαιτερότητα της Π.Α. ως μαθήματος, η επί αρκετά έτη ενασχόλησή μας με την Π.Α. του ΠΤΠΕ, οι συζητήσεις μας με τις φοιτήτριες και τους άλλους εμπλεκόμενους σε αυτήν, μας οδήγησαν στο σχεδιασμό μιας ευρύτερης προσπάθειας αξιολόγησης της Π.Α. του Τμήματος (Οικονομίδης, 2007, 2011· Οικονομίδης & Λιναρδάκης, 2012), μέρος της οποίας αποτελεί η εργασία αυτή.

Σκοπός της έρευνάς μας είναι ο εντοπισμός των απόψεων των φοιτητριών του Τμήματός μας για την Π.Α. του Επιπέδου Ι. Πιο συγκεκριμένα, θέλουμε να εξετάσουμε τις απόψεις των φοιτητριών σχετικά με τη σημασία της Π.Α., τη θέση της στο πρόγραμμα σπουδών, την προσφορά, τις αδυναμίες, και τις ανάγκες βελτίωσής της. Έτσι, η εργασία μας έχει τα χαρακτηριστικά και τους περιορισμούς της μελέτης

περίπτωσης (case study), εξετάζοντας θέματα που αφορούν ευρύτερα ζητήματα σχεδιασμού Π.Α.

## **Το δείγμα και η μεθοδολογία της έρευνας**

Το δείγμα της έρευνας προέρχεται από τον πληθυσμό των δευτεροετών και τριτοετών φοιτητριών του ΠΤΠΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης, οι οποίες έχουν παρακολουθήσει το Επίπεδο Ι της Π.Α. και, επομένως, έχουν σαφή γνώση της λειτουργίας της.

Για τη διερεύνηση των απόψεων των φοιτητριών σχετικά με την Π.Α. κατασκευάσαμε ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου αποτελούμενο από δύο μέρη (Βάμβουκας, 1988). Στο πρώτο μέρος συλλέγονται πληροφορίες για τα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων της έρευνας (π.χ. έτος σπουδών, βαθμολογίες στην Π.Α. και σε μαθήματα Διδακτικής Μεθοδολογίας, ενδιαφέρον για την εισαγωγή τους, τις σπουδές στο Τμήμα και για την εξάσκηση του επαγγέλματος της νηπιαγωγού, διαβάθμιση των εμπειριών τους από την Π.Α.) που ενδεχομένως επηρεάζουν τις απόψεις τους. Στο δεύτερο μέρος περιλαμβάνονται ερωτήσεις-δηλώσεις τύπου κλίμακας Likert σχετικές με τη δομή και οργάνωση της Π.Α. (σημαντικότητα, σκοπός, ωφελιμότητα, θέση στο πρόγραμμα σπουδών, προσφορά, αδυναμίες, ανάγκες βελτίωσης) και σχετικές με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές στην παρακολούθησή της. Κάθε υποκείμενο καλείται να επιλέξει για κάθε δήλωση το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας που τον εκφράζει χρησιμοποιώντας μία κλίμακα πέντε διαβαθμίσεων, (1= Διαφωνώ απολύτως, 2= Διαφωνώ, 3= Δεν είμαι βέβαιος/η, 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απολύτως). Το ερωτηματολόγιο συνοδευόταν από σύντομη επιστολή που ενημέρωνε τις φοιτήτριες για το σκοπό της έρευνας και τη διασφάλιση της ανωνυμίας της συμμετοχής τους. Το ερωτηματολόγιο ελέγχθηκε σε πιλοτική εφαρμογή με 10 φοιτήτριες, διορθώθηκε και επιδόθηκε στην τελική μορφή του τον Ιανουάριο του 2012 (με την ολοκλήρωση της Π.Α.) σε 90 δευτεροετείς φοιτήτριες, από τις οποίες συγκεντρώθηκαν 81 ερωτηματολόγια (ποσοστό επιστροφής 89,9%). Ακολούθησε η κωδικοποίηση των ερωτηματολογίων και η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων τους με το πρόγραμμα SPSS (ver. 11.0).

## Τα αποτελέσματα της έρευνας

Πρώτος βασικός στόχος μας ήταν να διερευνήσουμε τις εμπειρίες των δευτεροετών φοιτητριών από το Επίπεδο I της Π.Α. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης, ένα σημαντικό ποσοστό φοιτητριών δήλωσε ότι αποκόμισε θετικές (65,9%) έως πολύ θετικές εμπειρίες (22%) από το Επίπεδο I της Π.Α., ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό των φοιτητριών του δείγματος (12,2%) δήλωσε ότι οι εμπειρίες τους ήταν ουδέτερες.

Ακολούθως, ζητήσαμε από τις φοιτήτριες να εκτιμήσουν το βαθμό στον οποίο το Επίπεδο I της Π.Α. ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες τους. Τα αποτελέσματα, με βάση το μέσο όρο των απαντήσεων στην συγκεκριμένη ερώτηση,  $M=3,51$ ,  $sd=0,74$ , έδειξαν ότι οι φοιτήτριες τείνουν να συμφωνήσουν ότι η Π.Α. ανταποκρίθηκε και εκπλήρωσε τις προσδοκίες που είχαν γι' αυτήν πριν τη διεξαγωγή της.

Κατόπιν διερευνήσαμε τις απόψεις των φοιτητριών όσον αφορά στην σκοποθεσία του μαθήματος της Π.Α. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους (βλ. Πίνακα 1), οι φοιτήτριες συμφωνούν σχεδόν απολύτως ότι σκοπός της Π.Α. είναι η επαφή και η εξοικείωση τους με τη σχολική τάξη και ακολούθως η σύνδεση των πανεπιστημιακών θεωρητικών μαθημάτων με τη σχολική πράξη και η πλήρη διδακτική-επαγγελματική προετοιμασία τους.

Πίνακας 1: Μέσος όρος ( $M$ ) και τυπική απόκλιση ( $sd$ ) των απόψεων των φοιτητριών σχετικά με το σκοπό της Πρακτικής Άσκησης.

Σκοπός Πρακτικής Άσκησης	$M$	$Sd$
Επαφή και εξοικείωση των φοιτητριών με τη σχολική τάξη	4,56	0,57
Σύνδεση των πανεπιστημιακών θεωρητικών μαθημάτων με τη σχολική πράξη	4,09	0,66
Πλήρης διδακτική-επαγγελματική προετοιμασία των φοιτητριών	4,09	0,89

**Σημ.:** 1= Διαφωνώ απολύτως, 2= Διαφωνώ, 3= Δεν είμαι βέβαιος/η, 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απολύτως

Στη συνέχεια, οι φοιτήτριες κλήθηκαν να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με δηλώσεις, οι οποίες αφορούν στην ωφελιμότητα του μαθήματος της Π.Α. Τα αποτελέσματα έδειξαν (βλ. Πίνακα 2) ότι οι φοιτήτριες συμφωνούν με

την πολύπλευρη ωφελιμότητα της Π.Α. Ειδικότερα, σε μεγαλύτερο βαθμό συμφωνούν στο ότι η Π.Α. τις βοηθά να γνωρίζουν καλύτερα τα παιδιά της νηπιακής ηλικίας και τις ανάγκες τους και ακολούθως, αλλά με μικρή διαφορά θεωρούν ότι η Π.Α. τις προετοιμάζει ποικιλοτρόπως γνωστικά και συναισθηματικά για την άσκηση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος.

*Πίνακας 2: Μέσος όρος (M) και τυπική απόκλιση (sd) των απόψεων των φοιτητριών σχετικά με την ωφελιμότητα της Πρακτικής Άσκησης.*

<b>Ωφέλειες από την Πρακτική Άσκηση</b>	<b>M</b>	<b>sd</b>
Να γνωρίζω καλύτερα τα παιδιά της νηπιακής ηλικίας και τις ανάγκες τους	4,48	0,57
Να συνδέω τις θεωρητικές γνώσεις μου με τις απαιτήσεις της σχολικής πράξης	4,00	0,86
Να αποκτώ την απαραίτητη για την επαγγελματική μου σταδιοδρομία παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση	3,97	0,66
Να κατανοήσω καλύτερα το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου	3,96	0,89
Να αναπτύσσω αυτοπεποίθηση για τη διδακτική μου ικανότητα	3,85	0,80
Να αποβάλλω το άγχος μου μπροστά στη σχολική ομάδα	3,83	0,91
<b>Σημ.:</b> 1= Διαφωνώ απολύτως, 2= Διαφωνώ, 3= Δεν είμαι βέβαιος/η, 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απολύτως		

Η εννοιολογική σχέση μεταξύ των ερωτήσεων που αφορούν στο σκοπό και την ωφελιμότητα της Π.Α. και οι σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των κλιμάκων των δύο ερωτήσεων, όπως υπολογίστηκαν με το συντελεστή συσχέτισης Spearman, αποτέλεσε τη βάση για να πραγματοποιηθεί μια παραγοντική ανάλυση στις δύο αυτές ερωτήσεις, ώστε να διερευνηθούν οι παράγοντες που σκιαγραφούν τις απόψεις των φοιτητριών σχετικά με τους δύο αυτούς τομείς. Η παραγοντική ανάλυση πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο των κυριών συνιστωσών και ανέδειξε τέσσερις (4) παράγοντες, οι οποίοι έλαβαν ιδιοτιμές μεγαλύτερες από τη μονάδα. Στον Πίνακα 3

παρουσιάζονται οι παραγοντικές φορτίσεις των ερωτήσεων στους 4 παράγοντες, όπως υπολογίστηκαν με την ορθογώνια περιστροφή των αξόνων με τη μέθοδο Varimax. Οι 4 παράγοντες ερμηνεύουν συνολικά το 69,74% της συνολικής διακύμανσης των τιμών, ποσοστό που είναι αρκετά σημαντικό. Συγκεκριμένα, ο πρώτος παράγοντας, ο οποίος ερμηνεύει το 19,17% της συνολικής διακύμανσης, αναφέρεται στη συμβολή του μαθήματος στην κατανόηση της θεωρίας και στη σύνδεσή της με τη σχολική πράξη. Ο δεύτερος παράγοντας ερμηνεύει 17,39% της συνολικής διακύμανσης και περιλαμβάνει τις ερωτήσεις που σχετίζονται με την εξοικείωση των φοιτητριών με τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας και τη σχολική τάξη. Ο τρίτος παράγοντας ερμηνεύει το 16,61% της διακύμανσης των τιμών και περιλαμβάνει τις ερωτήσεις που αφορούν στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των φοιτητριών σχετικά με τις δεξιότητες που απαιτεί η σχολική τάξη μέσω του μαθήματος της Π.Α. Τέλος, ο τέταρτος παράγοντας, που ερμηνεύει το 16,58% της συνολικής διακύμανσης, περιλαμβάνει τις ερωτήσεις, οι οποίες αφορούν στη συμβολή της Π.Α. στη διδακτική-επαγγελματική προετοιμασία και σταδιοδρομία των φοιτητριών.

*Πίνακας 3: Παραγοντική ανάλυση των απαντήσεων των φοιτητριών στις ερωτήσεις σχετικά με το σκοπό και την ωφελιμότητα του μαθήματος της Πρακτικής Άσκησης.*

Παράγοντες	Ερωτήσεις	Π1	Π2	Π3	Π4
<b>Κατανόηση θεωρίας και σύνδεσή της με τη</b>	η σύνδεση των πανεπιστημιακών θεωρητικών μαθημάτων με τη σχολική πράξη	0,676			
	να συνδέω τις θεωρητικές γνώσεις μου με τις	0,695			

<b>σχολική πράξη</b>	απαιτήσεις της σχολικής πράξης				
	να κατανοήσω καλύτερα το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου	0,729			
<b>Εξοικείωση των φοιτητριών με τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας και τη σχολική τάξη</b>	η επαφή και εξοικείωση των φοιτητριών με τη σχολική τάξη		0,765		
	να γνωρίζω καλύτερα τα παιδιά της νηπιακής ηλικίας και τις ανάγκες τους		0,862		
<b>Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των φοιτητριών σχετικά με τις δεξιότητες που απαιτεί η σχολική τάξη</b>	να αποβάλλω το άγχος μου μπροστά στη σχολική ομάδα			0,811	
	να αναπτύσσω αυτοπεποίθηση για τη διδακτική μου ικανότητα			0,714	
<b>Η διδακτική-επαγγελματική προετοιμασία και σταδιοδρομία των φοιτητριών</b>	η πλήρης διδακτική-επαγγελματική προετοιμασία των φοιτητριών				0,739
	να αποκτώ την απαραίτητη για την επαγγελματική μου σταδιοδρομία παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση				0,761

Στη συνέχεια εκτιμήθηκε ο βαθμός της συμφωνίας των φοιτητριών με τον κάθε παράγοντα. Για το σκοπό αυτό κάθε ερώτηση που συγκρότησε τον κάθε παράγοντα βαθμολογήθηκε από 1 έως 5<sup>11</sup> και υπολογίστηκε σε κάθε παράγοντα ο μέσος όρος των απαντήσεων που τον συγκροτούσαν. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι φοιτήτριες συμφωνούν απολύτως ως προς τον παράγοντα που αναφέρεται στην εξοικείωση των φοιτητριών με τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας και τη σχολική τάξη,  $M=4,52$ ,  $sd=0,48$ . Επίσης, συμφωνούν ως προς τους παράγοντες που αφορούν:

<sup>11</sup> Η αριθμητική κλίμακα περιλάμβανε τις εξής κατηγορίες απαντήσεων: 1= Διαφωνώ απολύτως, 2= Διαφωνώ, 3= Δεν είμαι βέβαιος/η, 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απολύτως.



(α) στην συμβολή του μαθήματος για την κατανόηση της θεωρίας και τη σύνδεσή της με τη σχολική πράξη,  $M=4,02$ ,  $sd=0,61$ ,

(β) στην συμβολή της Πρακτικής Άσκησης στη διδακτική-επαγγελματική προετοιμασία και σταδιοδρομία των φοιτητριών,  $M=4,04$ ,  $sd=0,65$ , και

(γ) στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους σχετικά με τις δεξιότητες που απαιτεί η σχολική τάξη μέσω του μαθήματος της Πρακτικής Άσκησης,  $M=3,83$ ,  $sd=0,73$ .

Ακολούθως διερευνήσαμε εάν οι εμπειρίες που αποκόμισαν οι φοιτήτριες από το Επίπεδο I της Π.Α. επηρέασαν το βαθμό συμφωνίας τους με τους 4 παράγοντες που αφορούν στο σκοπό και την ωφελιμότητα του μαθήματος. Για το σκοπό αυτό μέσω της μονοπαραγοντικής ανάλυσης της διακύμανσης (ANOVA) διερευνήθηκε εάν ο μέσος όρος των βαθμολογιών στις ερωτήσεις κάθε παράγοντα διέφερε ανάλογα με τις εμπειρίες των φοιτητριών από το μάθημα της Π.Α. Τα αποτελέσματα (βλ. Πίνακα 4) έδειξαν ότι οι εμπειρίες των φοιτητριών από το Επίπεδο I της Π.Α. άσκησαν σημαντική επίδραση στο βαθμό με τον οποίο συμφωνούν με τους τρεις πρώτους παράγοντες. Για το λόγο αυτό πραγματοποιήθηκαν στη συνέχεια (εκ των υστέρων) πολλαπλές συγκρίσεις με το στατιστικό κριτήριο Bonferroni, ώστε να διερευνηθούν οι κατά ζεύγη διαφορές ως προς τους παραπάνω παράγοντες ανάμεσα στις φοιτήτριες που είχαν ουδέτερες, θετικές και πολύ θετικές εμπειρίες. Τα αποτελέσματα όσον αφορά στον πρώτο παράγοντα (κατανόηση θεωρίας και σύνδεσή της με τη σχολική πράξη) έδειξαν ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων των φοιτητριών που είχαν θετικές και πολύ θετικές εμπειρίες ήταν στατιστικά υψηλότερος από τον μέσο όρο των απαντήσεων των φοιτητριών που αποκόμισαν ουδέτερες εμπειρίες ( $p<0,05$ ). Αντίθετα, δεν σημειώθηκαν σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των απαντήσεων ανάμεσα στις φοιτήτριες που είχαν θετικές και πολύ θετικές εμπειρίες ( $p>0,05$ ). Ομοίως, τα αποτελέσματα σχετικά με τον δεύτερο παράγοντα (εξοικείωση των φοιτητριών με τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας και την σχολική τάξη), έπειτα από την εφαρμογή του κριτηρίου Bonferroni, έδειξαν ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων των φοιτητριών που είχαν πολύ θετικές εμπειρίες ήταν σημαντικά υψηλότερος από τον μέσο όρο των απαντήσεων των φοιτητριών που είχαν θετικές εμπειρίες ( $p<0,05$ ). Αυτή ήταν και η μοναδική στατιστικά σημαντική διαφορά που εντοπίστηκε ανάμεσα στις τρεις κατηγορίες των φοιτητριών. Τέλος, τα αποτελέσματα σε σχέση με τον τρίτο παράγοντα (ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των φοιτητριών

σχετικά με τις δεξιότητες που απαιτεί η σχολική τάξη) έδειξαν ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων των φοιτητριών που είχαν πολύ θετικές εμπειρίες ήταν σημαντικά υψηλότερος από τον μέσο όρο των απαντήσεων των φοιτητριών που είχαν ουδέτερες εμπειρίες ( $p < 0,05$ ). Συγκεντρωτικά, τα παραπάνω αποτελέσματα δείχνουν ότι οι φοιτήτριες που αποκόμισαν πολύ θετικές εμπειρίες από το μάθημα της Πρακτικής Άσκησης έτειναν να συμφωνούν και σε σημαντικά υψηλότερο βαθμό σε σύγκριση με τις υπόλοιπες δύο κατηγορίες φοιτητριών (φοιτήτριες με ουδέτερες και θετικές εμπειρίες) ως προς τις συγκεκριμένες διαστάσεις του σκοπού και της ωφελιμότητας του μαθήματος που αντιπροσωπεύουν οι τρεις πρώτοι παράγοντες.

Αντίθετα, οι εμπειρίες των φοιτητριών δεν άσκησαν στατιστικά σημαντική επίδραση στις απόψεις τους που αφορούν στον παράγοντα σχετικά με τη συμβολή της Πρακτικής Άσκησης στη διδακτική-επαγγελματική προετοιμασία και σταδιοδρομία τους (βλ. Πίνακα 4).

*Πίνακας 4: Μέσος όρος (M) και τυπική απόκλιση (sd) των παραγόντων που αφορούν στο σκοπό και την ωφελιμότητα του μαθήματος της Πρακτικής Άσκησης ανάλογα με τις εμπειρίες των φοιτητριών από το μάθημα και τα αποτελέσματα της ανάλυσης ANOVA.*

Οι εμπειρίες των φοιτητριών από την Πρακτική Άσκηση	Παράγοντες σχετικά με το σκοπό και την ωφελιμότητα του μαθήματος της Πρακτικής Άσκησης			
	Π1 Κατανόηση θεωρίας και σύνδεσή της με τη σχολική πράξη	Π2 Εξοικείωση των φοιτητριών με τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας και τη σχολική τάξη	Π3 Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των φοιτητριών σχετικά με τις δεξιότητες που απαιτεί η σχολική	Π4 Η διδακτική-επαγγελματική προετοιμασία και σταδιοδρομία των φοιτητριών $F(2,77) = 2,130,$

		$F(2,77)=8,887,$ $p<0,01$		$F(2,76)= 4,469,$ $p<0,05$		τάξη $F(2,76)= 4,931,$ $p=0,01$		$p>0,05$	
		$M$	$sd$	$M$	$Sd$	$M$	$sd$	$M$	$sd$
Είδος εμπειριών	Ουδέτερες	3,37	0,76	4,45	0,37	3,35	0,34	3,65	0,71
	Θετικές	4,06	0,53	4,43	0,50	3,79	0,73	4,09	0,57
	Πολύ θετικές	4,26	0,48	4,81	0,39	4,19	0,73	4,11	0,78

Κατόπιν, ζητήθηκε από τις φοιτήτριες να εκτιμήσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με τις δηλώσεις που αφορούν στα αρνητικά στοιχεία της Π.Α. Τα αποτελέσματα (βλ. Πίνακα 5) έδειξαν ότι οι φοιτήτριες εκφράζουν μια σχετική αβεβαιότητα όσον αφορά στην επίδραση αρνητικών παραγόντων στο μάθημα. Η αβεβαιότητα των φοιτητριών είναι πιο έντονη όσον αφορά στις δηλώσεις που αναφέρονται στο ότι συνιστούν αρνητικούς παράγοντες του μαθήματος η έλλειψη συνεργασίας των φοιτητριών με τις νηπιαγωγούς των νηπιαγωγείων της Π.Α. και το αυστηρό πλαίσιο οργάνωσης της Π.Α. Αντίθετα, τείνουν να συμφωνήσουν ότι αρνητικά στοιχεία για την Π.Α. αποτελούν η έλλειψη συνεργασίας με τους επιβλέποντες καθηγητές, το οικονομικό κόστος με το οποίο επιβαρύνονται, οι απαιτήσεις του μαθήματος, και η έλλειψη σύνδεσης των θεωρητικών πανεπιστημιακών μαθημάτων με τη σχολική πράξη.

Πίνακας 5: Μέσος όρος ( $M$ ) και τυπική απόκλιση ( $sd$ ) των απόψεων των φοιτητριών σχετικά με τα αρνητικά στοιχεία της Πρακτικής Άσκησης.

Αρνητικά στοιχεία στην Πρακτική Άσκηση	$M$	$sd$
Η έλλειψη συνεργασίας των φοιτητριών με τους επιβλέποντες καθηγητές	3,56	1,11
Το οικονομικό κόστος μετακίνησης από και προς τα νηπιαγωγεία, που επιβαρύνει τις	3,56	1,23

φοιτήτριες		
Οι πολλές φόρμες παρατήρησης που πρέπει να συντάσσουμε και να παραδώσουμε	3,48	1,07
Η έλλειψη σύνδεσης των θεωρητικών μαθημάτων με τη σχολική πράξη	3,47	0,96
Το περιορισμένο χρονικό διάστημα παρακολούθησης στα Νηπιαγωγεία (μόνο 1 ημέρα κάθε εβδομάδα)	3,39	1,05
Η έλλειψη συνεργασίας των φοιτητριών με τις νηπιαγωγούς των Νηπιαγωγείων της Πρακτικής Άσκησης	3,22	1,19
Το αυστηρό πλαίσιο οργάνωσης της Πρακτικής Άσκησης (υποχρεωτικές παρουσίες, παρακολούθηση στο νηπιαγωγείο και Εργαστηριακή Άσκηση στο Πανεπιστήμιο, ασφυκτικές ημερομηνίες)	2,99	1,24
<b>Σημ.:</b> 1= Διαφωνώ απολύτως, 2= Διαφωνώ, 3= Δεν είμαι βέβαιος/η, 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απολύτως		

Ζητήσαμε ακόμα από τις συμμετέχουσες στο δείγμα να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με συγκεκριμένες προτάσεις βελτίωσης της Π.Α. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι φοιτήτριες τείνουν να συμφωνούν με τις προτάσεις η Π.Α.: α) να διεξάγεται όχι μόνο σε νηπιαγωγεία αλλά και σε άλλους χώρους προσχολικής αγωγής (π.χ. Παιδικούς Σταθμούς),  $M=3,58$ ,  $sd=1,02$ , και β) να επεκταθεί χρονικά όσον αφορά στην παρακολούθηση στα νηπιαγωγεία,  $M=3,47$ ,  $sd=0,94$ . Αντίθετα, διαφωνούν έντονα με την πρόταση κατάργησης της Π.Α. από το πρόγραμμα σπουδών του Τμήματος,  $M=1,36$ ,  $sd=0,73$ , ενώ εκφράζουν την αβεβαιότητά τους σχετικά με την πρόταση ότι η Π.Α. δεν πρέπει να αποτελεί ξεχωριστό μάθημα αλλά να εντάσσεται στο πλαίσιο των μαθημάτων της Διδακτικής Μεθοδολογίας,  $M=2,78$ ,  $sd=1,12$ .

Τέλος, διερευνήθηκε τι θεωρούν οι φοιτήτριες ότι θα ήταν ωφέλιμο να γίνει για το μάθημα της Π.Α. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι φοιτήτριες συμφωνούν ότι θα ήταν ωφέλιμο να υπάρχει μεγαλύτερη συνεργασία: (α) των φοιτητριών με τις νηπιαγωγούς των νηπιαγωγείων της Π.Α. και συζήτηση για τις διδασκαλίες που παρακολούθησαν,  $M=4,18$ ,  $sd=0,58$ , και (β) των φοιτητριών με τους επιβλέποντες

καθηγητές (π.χ. να συζητούν περισσότερο τις διδασκαλίες που παρακολούθησαν οι φοιτήτριες),  $M=4,09$ ,  $sd=0,79$ . Αντίθετα, την αβεβαιότητά τους εκφράζουν ως προς το ότι θα ήταν ωφέλιμο να συμμετέχουν στην επίβλεψη των Π.Α. και διδάσκοντας άλλων μαθημάτων (π.χ. ψυχολογίας, γλώσσας, εικαστικών κ.ά.) και όχι μόνο διδάσκοντας παιδαγωγικών μαθημάτων,  $M=3,33$ ,  $sd=1,03$ . Επίσης, τη διαφωνία τους τείνουν να εκφράζουν οι φοιτήτριες ως προς το ότι θα ήταν ωφέλιμο να παρακολουθούν κάθε εβδομάδα και σε άλλο νηπιαγωγείο,  $M=2,33$ ,  $sd=1,12$ , και ότι θα έπρεπε να καταργηθούν οι παρουσίες στην Π.Α.,  $M=2,26$ ,  $sd=1,04$ .

### **Ερμηνεία των αποτελεσμάτων**

Όπως διευκρινίστηκε ήδη, σκοπός της μελέτης αυτής ήταν να διερευνήσει τις απόψεις των φοιτητριών σχετικά με τη σημασία της Π.Α., τη θέση της στο πρόγραμμα σπουδών, την προσφορά, τις αδυναμίες, και τις ανάγκες βελτίωσής της.

Όσον αφορά στην ποιότητα των εμπειριών που αποκόμισαν οι φοιτήτριες από την Π.Α., το εύρημα ότι περίπου το 90% του δείγματος έχει θετικές έως πολύ θετικές εμπειρίες από την Π.Α. μπορεί να δείχνει μία επιτυχία της διεξαγωγής της Π.Α. στο πρόγραμμα του Τμήματος. Δείχνει επίσης ότι οι φοιτήτριες θεωρούν την Π.Α. ουσιαστικό σημείο των σπουδών τους και όχι αδιάφορο ή αρνητικό. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με εκείνο ανάλογων ερευνών σε μελλοντικούς εκπαιδευτικούς που αναδεικνύουν τη σημασία της Π.Α. (Qazi, Rawat, & Thomas, 2012· Kyriakou & Coulthard, 2000). Ωστόσο, είναι αρκετά ασαφές τι ορίζεται από κάθε φοιτήτρια ως αρνητική, ουδέτερη και θετική εμπειρία, καθώς το στοιχείο της υποκειμενικότητας είναι ισχυρό στο ερώτημα αυτό, από τη στιγμή που δεν δίδονται συγκεκριμένα κριτήρια κατάταξης των εμπειριών. Έρευνες καταδεικνύουν ότι ο τρόπος με τον οποίο οι φοιτήτριες εκλαμβάνουν την Πρακτική Άσκηση και αντιλαμβάνονται το ρόλο τους ως παιδαγωγοί επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τη βιογραφία τους και τις προσωπικές εμπειρίες που απέκτησαν τα χρόνια της υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης (Calderhead, 1991). Επίσης, τονίζεται όλο και περισσότερο ότι και οι φοιτήτριες έχουν το προσωπικό μαθησιακό στυλ τους, όπως ακριβώς και τα μικρά παιδιά, τα οποία προορίζονται να διδάξουν (Oosterheert & Vermunt, 2001). Είναι λοιπόν λογικό οι απαντήσεις να επηρεάζονται από τον υποκειμενικό παράγοντα, ενώ απ' ότι φαίνεται εξίσου επηρεάζονται και οι απαντήσεις που δίνουν οι φοιτήτριες

όσον αφορά στην εκπλήρωση των προσδοκιών τους από την Π.Α., όπως θα δούμε αμέσως παρακάτω. Έτσι λοιπόν κρίνεται αδήριτη η ανάγκη διερεύνησης των σχετικών εμπειριών των φοιτητριών και με ποιοτικές μεθόδους έρευνας (συνέντευξη, έκθεση, ημερολόγιο) (Βλ. Graig, 1999· Kohler, Henning & Usma-Wilches, 2008).

Ενώ οι εμπειρίες των φοιτητριών από την Π.Α. είναι θετικές, δεν φαίνεται οι προσδοκίες τους από το μάθημα αυτό να ικανοποιούνται πλήρως: τα αποτελέσματα που συγκεντρώνουμε σχετικά με τις προσδοκίες των φοιτητριών από την Π.Α. δεν συνάδουν με τα προηγούμενα. Θα περιμέναμε, εφόσον οι φοιτήτριες έχουν θετικές εμπειρίες από την Π.Α. να υπάρχει και μεγαλύτερη εκπλήρωση των προσδοκιών από το μάθημα και όχι να τείνουν προς την συμφωνία εκπλήρωσής τους. Η εντύπωση αυτή ενισχύεται και από το γεγονός ότι μόνο οι φοιτήτριες που αποκόμισαν πολύ θετικές εμπειρίες από το μάθημα της Πρακτικής Άσκησης έτειναν να συμφωνούν και σε σημαντικά υψηλότερο βαθμό από εκείνες που αποκόμισαν ουδέτερες και θετικές εμπειρίες με το ότι η Π.Α. αποσκοπεί κυρίως: α) στην κατανόηση της θεωρίας και τη σύνδεσή της με τη σχολική πράξη, β) στην εξοικείωση με τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας και την πραγματικότητα της σχολικής τάξης και γ) στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης σχετικά με τις δεξιότητες που απαιτούνται στη διδακτική πρακτική, αλλά όχι τόσο στη διδακτική-επαγγελματική προετοιμασία και σταδιοδρομία τους.

Τα αποτελέσματα αυτά μπορούν να ερμηνευτούν με δύο κυρίως τρόπους:

α) Οι φοιτήτριες θεωρούν ότι οι προσδοκίες τους για μεγαλύτερη παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση, καλύτερη κατανόηση του προγράμματος σπουδών, ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και μείωση του άγχους διδασκαλίας δεν εκπληρώνονται πλήρως γιατί στο συγκεκριμένο Επίπεδο Π.Α. περιορίζονται στον ρόλο της παρατήρησης. Γνωρίζοντας ότι θα προβούν σε πληρέστερες δοκιμές αναφορικά με τα παραπάνω ζητήματα στο επόμενο επίπεδο Π.Α., στο οποίο θα δοκιμάσουν να διδάξουν οι ίδιες, αισθάνονται ότι η εμπειρία τους στο συγκεκριμένο επίπεδο είναι ακόμα ελλιπής. Άλλωστε, από προηγούμενες σχετικές έρευνες έχει φανεί ότι οι φοιτήτριες του ΠΤΠΕ Πανεπιστημίου Κρήτης θεωρούν σημαντικότερα τα Επίπεδα της Π.Α., κατά τα οποία διδάσκουν οι ίδιες από το Επίπεδο Ι, κατά το οποίο παρατηρούν διδασκαλίες νηπιαγωγών (Οικονομίδης, 2007), αν και θεωρούν θετική τη συνεισφορά του (Μετοχιανάκης, 2002) και επομένως τις εμπειρίες που κερδίζουν από αυτό. Επομένως, μόνο οι φοιτήτριες που αισθάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό ικανοποίηση από τις παρακολουθήσεις του Επιπέδου Ι τείνουν να

διαφοροποιούν τις απαντήσεις τους σε στατιστικά σημαντικό βαθμό από τους υπόλοιπους. Με βάση το ίδιο σκεπτικό δεν διαφοροποιούνται οι απαντήσεις των ερωτώμενων όσον αφορά στη συμβολή της Πρακτικής Άσκησης στη διδακτική-επαγγελματική προετοιμασία και σταδιοδρομία τους, επειδή ακριβώς στο Επίπεδο I της Π.Α. δεν ασκούνται οι ίδιες στην πραγματοποίηση διδασκαλίας. Οι φοιτήτριες λοιπόν δείχνουν να αντιλαμβάνονται ότι η Π.Α. του Επιπέδου I είναι η αρχή μίας πορείας, η οποία πρόκειται να συνεχιστεί.

β) Μπορούμε επίσης να θεωρήσουμε ότι σχετικά με τις προσδοκίες των φοιτητριών γενικότερα δεν είμαστε και πάλι σε θέση να γνωρίζουμε ποιες ακριβώς ήταν αυτές κατά την έναρξη της άσκησης και πώς διαμορφώθηκαν, με βάση ποιες πληροφορίες, ερεθίσματα, εμπειρίες, ή αναπαραστάσεις (Μπότσογλου, 2003· Δασιού κ.ά., 1995). Διαφαίνεται επομένως η ανάγκη διερεύνησης των παραπάνω ερωτημάτων με ποιοτικές μεθόδους που ενδεχομένως θα μας αποκαλύψουν περισσότερες λεπτομέρειες σχετικά με το σκεπτικό των φοιτητριών. Μάλιστα υπάρχουν έρευνες που δείχνουν ότι οι διαφορετικές προσδοκίες με τις οποίες οι φοιτήτριες εγγράφονται σε μια παιδαγωγική σχολή, επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται και τον τρόπο με τον οποίο αντιδρούν στην εκπαίδευσή τους (Holt-Reynolds, 1992· Pinnegar, Mangelson, Reed, & Groves, 2011). Έχει παρατηρηθεί ότι οι φοιτήτριες συχνά φέρουν πολύ εξιδανικευμένες προσδοκίες σχετικά με τη διδακτική πρακτική στις σπουδές τους, οι οποίες διαψεύδονται μπροστά στην περίπλοκη πραγματικότητα που τους/τις περιμένει στην τάξη (Cole & Knowles, 1993). Η επίδραση των προσδοκιών είναι έντονη γι' αυτό και τα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών οφείλουν να τις διερευνούν και να τις λαμβάνουν υπόψη τους κατά κάποιο τρόπο (Calderhead, 1991· Olsen, 2008· Βλ. επίσης Endedijk & Vermunt, 2003). Η διαπίστωση αυτή οδήγησε κάποιους ερευνητές στη δημιουργία ερευνητικών εργαλείων που επιτρέπουν τη σκιαγράφηση του μαθησιακού προφίλ του μελλοντικού εκπαιδευτικού (Endedijk & Vermunt, 2003). Υπό αυτήν τη δεύτερη ερμηνεία, ίσως και τα αρνητικά σημεία που εντοπίζουν παρακάτω οι φοιτήτριες να ερμηνεύουν την μη εκπλήρωση των προσδοκιών τους.

Οι απόψεις των φοιτητριών για το σκοπό και την ωφελιμότητα της Π.Α. συμφωνούν με τη σχετική βιβλιογραφία (Κοσσυβάκη, 2003· Δασιού κ.ά., 1995· Ντολιοπούλου, 2005· Κυρίδης κ.ά., 2005· Οικονομίδης, 2007). Είναι πάντως σημαντικό ότι τόσο η σκοποθεσία όσο και η ωφελιμότητα της Π.Α. είναι για τις

φοιτήτριες, όπως διαφαίνεται από τις απαντήσεις τους, πολυδιάστατες και όχι μονοδιάστατες. Οι φοιτήτριες δείχνουν να αντιλαμβάνονται ότι οι σύγχρονες απαιτήσεις που έχουν οι σπουδές, απαιτούν από τους εκπαιδευόμενους να βεβαιωθούν ότι είχαν την ευκαιρία να αποκτήσουν την εμπειρία και μετά να αποδείξουν ότι γνωρίζουν καλά τα ζητήματα στα οποία αξιολογούνται κατά τη διδακτική πρακτική (Cohen, Manion, & Morrison, 2004). Αυτά φαίνονται καλύτερα και από τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης, με τους 4 παράγοντες που προέκυψαν, να ερμηνεύουν το 70% της συνολικής διακύμανσης, αρκετά δηλαδή σημαντικό ποσοστό.

Φαίνεται ότι ο κυρίαρχος παράγοντας αφορά στο κλασικό ζήτημα της σύνδεσης των μαθημάτων που διδάσκονται και των γνώσεων που αποκτούνται στο Πανεπιστήμιο με την παιδαγωγική πράξη που αναπτύσσεται στη σχολική τάξη (Σταμέλος, 1999· Ζαχαρενάκης, 1994· Καϊλα & Ανδρεαδάκης, 1994· Δασιού κ.ά., 1995· Ντολιοπούλου, 2005· Οικονομίδης, 2007). Οι φοιτήτριες δείχνουν να προσδοκούν ότι η Πρακτική Άσκηση θα τους βοηθήσει να γεφυρώσουν θεωρία και πράξη αρχής γενομένης από το εξάμηνο «παρακολούθησης». Ενδεχομένως, να θεωρούν ότι αυτά που διδάσκονται στο πανεπιστήμιο πρέπει να έχουν άμεση εφαρμογή στο σχολείο, ξεχνώντας ότι σκοπός των σπουδών τους είναι και η ευρύτερη παιδαγωγική συγκρότηση που τις εξοπλίζει με σαφείς γνώσεις για τους παράγοντες και τις συνθήκες αγωγής, τους τρόπους προσέγγισης της γνώσης και τις βοηθάει να αναπτύσσουν ιδέες και πρακτικές που ανανεώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία, να διαμορφώνουν τρόπους σκέψης και μορφές συμπεριφοράς που καθοδηγούν τις επιλογές τους στη σχολική πράξη. Το σημείο αυτό αναδεικνύεται από τις σχετικές μελέτες ως ιδιαίτερα προβληματικό (Παπαδοπούλου, 1999· Μπίκος, 1998· Αντωνίου, 2002· Ανδρούσου κ.ά., 2011). Η θεωρία δύσκολα αλλάζει τη σκέψη και την πράξη των εκπαιδευτικών και το ζήτημα του αναστοχασμού (Pollard, 2002· Αυγητίδου, 2007· Μιχαλοπούλου, 2007) θεωρείται ως η διαδικασία «κλειδί» που μπορεί να επιφέρει την επιθυμητή αλλαγή (Orland-Barak & Yinon, 2007). Ο Calderhead (1991) δε, τονίζει ότι η περίοδος παρατήρησης των διδασκαλιών μπορεί και θα πρέπει να αποτελεί ένα βασικό στάδιο στη διαδικασία της καλλιέργειας των δεξιοτήτων αναστοχασμού.



Ο δεύτερος παράγοντας που ονομάσαμε «εξοικείωση των φοιτητριών με τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας και την σχολική τάξη» επιδέχεται επίσης δύο ερμηνειών σύμφωνα με τον τρόπο με τον οποίο τον αντιλαμβάνονται οι ερωτώμενες:

α) Αν φοιτήτριες που απαντούν θεωρούν ότι οι απαντήσεις «η επαφή και εξοικείωση των φοιτητριών με την σχολική τάξη» και το «να γνωρίζω καλύτερα τα παιδιά της νηπιακής ηλικίας και τις ανάγκες τους» αναφέρονται και στην εις βάθος γνώση του αναπτυξιακού επιπέδου των παιδιών νηπιακής ηλικίας, ώστε να καταστούν ικανές να προετοιμάζουν μία διδασκαλία με το σωστό βαθμό δυσκολίας, τις κατάλληλες στρατηγικές προσέγγισης, ανάλυσης και αξιολόγησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων, τότε ο βαθμός συμφωνίας που δηλώνουν, αναφέρεται στη λεγόμενη «γνώση του παιδαγωγικού περιεχομένου» (pedagogical content knowledge). Η γνώση του παιδαγωγικού περιεχομένου ορίστηκε αρχικά από τον Shulman (1986) ως η γνώση του βαθμού δυσκολίας που παρουσιάζουν και του βαθμού στον οποίο μπορούν να «διδασθούν» ορισμένα θέματα στους μαθητές μίας συγκεκριμένης ηλικίας, όπως και τη γνώση των τρόπων και των στρατηγικών που θα επιτρέψουν στους εκπαιδευτικούς να φέρουν τους μαθητές σε επαφή με τα θέματα αυτά, και να σχεδιάσουν διδακτικές παρεμβάσεις με ιδιαίτερη αναφορά στις λανθασμένες αντιλήψεις που πολύ συχνά φέρουν οι μαθητές. Μια νεότερη γενιά ερευνητών όμως διευρύνει αυτόν τον ορισμό του Shulman (1986) για να συμπεριλάβει όχι μόνο το βαθμό στον οποίο μπορούν να «διδασθούν» ορισμένα θέματα στους μαθητές καθώς και τη γνώση ενός (γνωστικού) αντικειμένου γενικά αλλά και ειδικά όσον αφορά στο συγκεκριμένο αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών στα οποία απευθυνόμαστε, τη γνώση του αναλυτικού προγράμματος ή του προγράμματος σπουδών (στόχους, κύριες έννοιες ή ιδέες, εκπαιδευτικό υλικό) που προτείνεται για το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο και τη γνώση του επιπέδου των μαθητών (δηλαδή το επίπεδο σκέψης και τη διδακτική μεθοδολογία που ανταποκρίνεται καλύτερα στο συγκεκριμένο επίπεδο σκέψης) (An, Kulm & Wu, 2004· Kilic, 2010). Οι έρευνες πράγματι καταδεικνύουν ότι η παιδαγωγική γνώση περιεχομένου ενισχύεται και από την Πρακτική Άσκηση μεταξύ άλλων (Kilic, 2010· van Driel, de Jong & Verloop, 2002). Και η Πρακτική Άσκηση του Επιπέδου I δεν φαίνεται να έχει προσφέρει ακόμα την ευκαιρία στις φοιτήτριες να καλλιεργήσουν το συγκεκριμένο είδος γνώσεων, αν και συμπεριλαμβάνεται στους στόχους του εξαμήνου, λόγω μικρής

διάρκειας (ενός εξαμήνου) και περιορισμένων ευκαιριών (μόνο παρατήρηση της τάξης).

β) Αν όμως οι φοιτήτριες θεωρούν ότι οι συγκεκριμένες απαντήσεις «η επαφή και εξοικείωση των φοιτητριών με τη σχολική τάξη» και το «να γνωρίζω καλύτερα τα παιδιά της νηπιακής ηλικίας και τις ανάγκες τους» αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο επικοινωνούν και αναπτύσσουν κάποιες σχέσεις με τα παιδιά, τότε ουσιαστικά αναφέρονται σε ένα λιγότερο «τεχνικό» ή «τεχνοκρατικό» στοιχείο του ρόλου τους. Όσον αφορά στον παράγοντα «ενίσχυση της αυτοπεποίθησης σχετικά με τις δεξιότητες που απαιτεί η σχολική τάξη» που περιλαμβάνει το πώς οι ίδιες νιώθουν και αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως εκπαιδευτικό, είναι λογικό αυτά τα στοιχεία να μην αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια της παρακολούθησης της διδασκαλίας άλλων, όπως συμβαίνει στο Επίπεδο αυτό, αλλά όταν οι ίδιοι οι φοιτητές διδάσκουν (Οικονομίδης, 2007). Για αυτό και οι μέσοι όροι του παράγοντα αυτού είναι χαμηλότεροι σε σχέση με εκείνους των άλλων παραγόντων.

Όσον αφορά στα αρνητικά στοιχεία της Π. Α. (Πίνακας 5) φαίνεται ότι οι φοιτήτριες ως τέτοια επισημαίνουν την έλλειψη συνεργασίας τους με τους επόπτες καθηγητές, την έλλειψη σύνδεσης των θεωρητικών μαθημάτων με τη σχολική πράξη, τη μικρή διάρκεια Π. Α., το μεγάλο οικονομικό κόστος, τον μεγάλο εργασιακό όγκο, όπως έχουν προκύψει και από άλλες έρευνες (Ντολιοπούλου, 2005· Κυρίδης κ.ά., 2005· Οικονομίδης, 2007).

Έτσι φαίνεται ότι οι φοιτήτριες δεν θεωρούν αφενός τόσο αυστηρό το πλαίσιο οργάνωσης της Π.Α. και αφετέρου ότι δεν είναι σημαντική η έλλειψη συνεργασίας με τις νηπιαγωγούς, τις οποίες παρακολουθούν να διδάσκουν. Οι νηπιαγωγοί εξηγούν στις φοιτήτριες τι παρακολούθησαν ή γιατί χρησιμοποίησαν ορισμένες εκπαιδευτικές πρακτικές και οι φοιτήτριες φαίνονται να καλύπτονται από το βαθμό συνεργασίας σε αυτήν τη φάση, αν και θα ήθελαν να είναι μεγαλύτερος. Τα αποτελέσματα μιας πιο στενής συνεργασίας μεταξύ των φοιτητριών και των εκπαιδευτικών της άσκησης έχουν εντοπιστεί σε πολλές σχετικές μελέτες (Miller Rigelman & Ruben, 2012· Χρυσ αφίδης, 1994· Αυγητίδου, 2007) και δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί των σχολείων άσκησης είναι εκείνοι που μπορούν να έχουν το ρόλο του μέντορα στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Korthagen et al., 2005· Cain, 2009· Kagan, 1992). Το περισσότερο χαλαρό πλαίσιο επικοινωνίας, η έλλειψη του άγχους της βαθμολογίας, η άμεση σύνδεση της θεωρίας και του σχεδιασμού με την εφαρμογή της διδασκαλίας

από τους ίδιους είναι τα στοιχεία εκείνα που κάνουν τους εκπαιδευτικούς των σχολείων άσκησης πολυτιμότερους υποστηρικτές των φοιτητών στην Π.Α. από τους επιβλέποντες (Χανιωτάκης, 2011· Οικονομίδης & Λιναρδάκης, 2012). Έρευνες και μελέτες πάνω στο ρόλο των εκπαιδευτικών στα συνεργαζόμενα με την Πρακτική Άσκηση σχολεία, τονίζουν ότι για να είναι αποτελεσματικός στο ρόλο αυτό, ο εκπαιδευτικός της τάξης πρέπει να διαθέτει προσόντα όπως άριστες διδακτικές δεξιότητες, την ικανότητα να αναλύει τις διδασκαλίες του και να εξηγεί το σκεπτικό των δράσεων και των αποφάσεών του και δεξιότητες επικοινωνίας μεταξύ άλλων (Duquette, 1994). Η σχέση με τον μέντορα είναι σημαντική στην επιτυχία των πρώτων διδακτικών εμπειριών των εκπαιδευόμενων φοιτητών (Kagan, 1992). Προτείνεται η πρόσληψη μεντόρων στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών να είναι σχολαστικής ακρίβειας, μέσα από διαδικασίες επιλογής και κατάλληλης εκπαίδευσής (Janas, 1996· Calderhead, 1991· Duquette, 1994· Okan & Yildirim, 2004).

Κυρίαρχο αρνητικό στοιχείο της Π.Α. αποτελεί η έλλειψη συνεργασίας με τους επιβλέποντες, η οποία αιτιολογείται από το μικρό αριθμό παιδαγωγών που εμπλέκονται στην Π.Α. σε σχέση με το μεγάλο αριθμό φοιτητών, συσχετισμοί που δεν επιτρέπουν επαρκή συνεργασία μεταξύ τους. Τη συνεργασία αυτή οι φοιτήτριες την επιθυμούν διότι στο πλαίσιο της επιχειρείται σύνδεση θεωρητικών γνώσεων με πρακτικές εφαρμογές τους, γίνεται κριτική των διδασκαλιών που παρακολούθησαν οι φοιτητές και, τελικώς, ο φοιτητής θέλει στην Π.Α. να έχει επαφή με τον επιβλέποντα που τον βαθμολογεί (Ζαχαρενάκης, 1994· Καΐλα & Ανδρεαδάκης, 1994· Ντολιοπούλου, 2005· Οικονομίδης, 2007). Οι φοιτήτριες αντιλαμβάνονται ότι ο ρόλος των πανεπιστημιακών δασκάλων αλλά και των συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών είναι πράγματι σημαντικός στην προσπάθεια των εκπαιδευόμενων να εφαρμόσουν στην πράξη όσα μαθαίνουν στα ακαδημαϊκά μαθήματα (Cheng, Tang & Cheng, 2012). Οι απαντήσεις όμως των φοιτητριών στη συγκεκριμένη έρευνα μπορεί βέβαια να αντικατοπτρίζουν και την προσδοκία ότι οι επόπτες των διδακτικών ασκήσεων και οι μέντορες θα τους μεταβιβάσουν όλη την απαραίτητη γνώση για να καταστούν ικανοί στον εκπαιδευτικό τους ρόλο (Calderhead, 1991), γι' αυτό και απογοητεύονται που αυτό, εκ των πραγμάτων, δε μπορεί να συμβεί. Μια τέτοια ερμηνεία όμως χρήζει περαιτέρω διερεύνησης, όπως έχουμε ήδη αναφέρει.

Η έλλειψη σύνδεσης πανεπιστημιακών μαθημάτων και εκπαιδευτικής πράξης αποτελεί και αυτή ένα αποτέλεσμα που συναντάται σε σχετικές έρευνες, όπως και το

προηγούμενο και ουσιαστικά είναι τα κυριότερα σταθερά αρνητικά στοιχεία που εντοπίζουν οι φοιτήτριες στην πρακτική τους άσκηση (Calderhead, 1991· Οικονομίδης, 2007). Η σύνδεση θεωρίας και πράξης είναι ένα από τα πάγια και κύρια ζητήματα που αναδύονται στα προγράμματα σπουδών των εκπαιδευτικών σε διεθνές επίπεδο (Allen, 2009· Korthagen, Loughran & Russell, 2006· Smith, 2000). Αποτελεί δε σημείο κριτικής η αδυναμία των προγραμμάτων να βοηθήσουν τους εκπαιδευόμενους να συνδέσουν τη θεωρία με την πράξη (Allen, 2009· Sumara, 1996). Ένας από τους τρόπους με τους οποίους οι ερευνητές έχουν πειραματιστεί για την αντιμετώπιση του συγκεκριμένου προβλήματος προβλέπει τη δημιουργία μικρών ομάδων-κοινοτήτων που απαρτίζονται από τους/ις φοιτητές και φοιτήτριες, τους εκπαιδευτικούς των σχολείων που φιλοξενούν την Πρακτική Άσκηση και μέλη του διδακτικού προσωπικού (Beck & Kosnik, 2001· Miller Rigelman & Ruben, 2012· Μαυροσκούφης, 2009· Αυγητίδου, 2007). Η ομάδα αυτή παραμένει συνδεδεμένη καθ' όλη τη διάρκεια της Π.Α. ή των σπουδών του φοιτητή και της φοιτήτριας και αντιμετωπίζει από κοινού όλα τα ζητήματα που αφορούν είτε στην Πρακτική Άσκηση αυτή καθαυτή, είτε στα ακαδημαϊκά μαθήματα. Οι παιδαγωγοί που ανήκουν στην κάθε ομάδα, είτε πρόκειται για τους εκπαιδευτικούς των συνεργαζόμενων με την Πρακτική Άσκηση σχολείων, είτε για τους ακαδημαϊκούς δασκάλους, εμπλέκονται σε μια σειρά δραστηριοτήτων που συμπεριλαμβάνει από κοινού προγραμματισμό των μαθημάτων (για το σχολείο ή για το πρόγραμμα σπουδών του πανεπιστημίου), συνδιδασκαλία και διαθεματική επεξεργασία κάποιων θεμάτων, επίσκεψη και παρακολούθηση των μαθημάτων του καθενός από τα άλλα μέλη της ομάδας (στο πανεπιστήμιο), συνεργασία στον καταμερισμό καθηκόντων και εργασιών των φοιτητών και φοιτητριών ώστε ο φόρτος εργασίας να μην είναι υπέρογκος, παρακολούθηση των διδακτικών ασκήσεων από όλα τα μέλη της ομάδας κ.ά. Τα συνεργατικά αυτά μοντέλα λειτουργίας δημιουργούν έντονο συσχετισμό φέρνοντας φοιτητές και φοιτήτριες, εκπαιδευτικούς της τάξης και πανεπιστημιακούς επόπτες σε ένα διάλογο που διευκολύνει την επεξεργασία της θεωρίας που διδάσκεται στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών και την προσπάθεια εφαρμογής της στην τάξη (Beck & Kosnik, 2001· Miller, Rigelman & Ruben, 2012· Peterson et. al., 1995).

Το οικονομικό κόστος, ο φόρτος εργασίας και η επέκταση της Π.Α. που εμφανίζονται ως αρνητικοί παράγοντες της Π.Α. των φοιτητριών της έρευνάς μας εμφανίζονται και σε άλλες έρευνες, αλλά σχετίζονται περισσότερο με τον τρόπο

οργάνωσης της Π.Α. σε κάθε τμήμα (Beck & Kosnik, 2001· Ντολιοπούλου, 2005· Κυρίδης κ.ά., 2005· Οικονομίδης, 2007).

Όσον αφορά στις απόψεις των φοιτητριών σχετικά με τη θέση της Π.Α. στο πρόγραμμα σπουδών τους, διαπιστώνουμε ότι διαφωνούν σχεδόν απολύτως με την πρόταση κατάργησής της, ενώ δεν έχουν διαμορφώσει σαφή γνώμη σχετικά με το αν θα πρέπει να αποτελεί η Π.Α. μέρος των επιμέρους μαθημάτων Διδακτικής Μεθοδολογίας, αν και τείνουν να διαφωνήσουν με τη θέση αυτή. Αντίθετα, οι φοιτήτριες συμφωνούν με τάση προς απόλυτη συμφωνία με την προοπτική επέκτασης της Π.Α. τόσο στο χρονικό διάστημα των σπουδών τους όσο και σε άλλους χώρους προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης αντιλαμβανόμενες τη δυνατότητα απασχόλησής τους σε αυτούς (βλ. Lake & Jones, 2008). Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν πόσο σημαντική θεωρούν την Π.Α. για τις σπουδές τους και συμφωνούν με εκείνα αντίστοιχων ερευνών (Δασιού κ.ά., 1995· Οικονομίδης, 2007· Κυρίδης κ.ά., 2005· Ντολιοπούλου, 2005).

Οι απαντήσεις των φοιτητριών σχετικά με το τι θα ήταν ωφέλιμο για την Π.Α. ουσιαστικά δείχνουν τρόπους αντιμετώπισης των αρνητικών στοιχείων της Π.Α. και αφορούν κυρίως στην αύξηση της συνεργασίας τους με τους επόπτες καθηγητές και τις νηπιαγωγούς των νηπιαγωγείων άσκησης, όπως συζητήσαμε παραπάνω.

Αντίθετα, οι φοιτήτριες δεν παίρνουν θέση σχετικά με την ανάγκη συμμετοχής και μη παιδαγωγών στην Π.Α., ίσως διότι έχοντας την εμπειρία της έλλειψης σύνδεσης των θεωρητικών μαθημάτων με την εκπαιδευτική πράξη, δεν θεωρούν ότι οι διδάσκοντες των μαθημάτων αυτών μπορούν να τους βοηθήσουν στην Π.Α.

Η σαφής διαφωνία των φοιτητριών με την πρόταση παρακολούθησης κάθε εβδομάδα σε διαφορετικό νηπιαγωγείο μπορεί να προέρχεται από τον φόβο αύξησης του οικονομικού κόστους ένεκα νέων μετακινήσεων ενδεχομένως σε περισσότερο μακρινά νηπιαγωγεία, μπορεί όμως να οφείλεται και στη διαπίστωσή τους ότι η συχνή μετακίνηση δεν βοηθά την παρακολούθηση της εξέλιξης μιας σχολικής τάξης και των παιδιών ξεχωριστά.

Τέλος, η διαφωνία τους με την κατάργηση των απουσιών στην Π.Α. μάλλον συνδέεται με προηγούμενο αποτέλεσμα που έδειχνε ότι δεν θεωρούν αυστηρό το πλαίσιο οργάνωσης της Π.Α. Βέβαια, το γεγονός ότι απαντούν στο τέλος του

εξαμήνου, γνωρίζοντας τα πλαίσια του μαθήματος, δείχνει ότι αντιλαμβάνονται την ανάγκη αυστηρότερης οργάνωσης του συγκεκριμένου μαθήματος.

## **Περιορισμοί της έρευνας**

Η έρευνα αυτή υπόκειται σε όλους τους περιορισμούς που χαρακτηρίζουν μία μελέτη περίπτωσης. Ακριβώς όμοια αποτελέσματα απαιτούν ίδια ερευνητική μεθοδολογία και φυσικά ίδια δομή και οργάνωση της Π.Α. στο επίπεδο των παρακολουθήσεων. Ωστόσο, θεωρούμε ότι τα αποτελέσματα σχετικά με τις ανάγκες και προτάσεις των φοιτητριών, καθώς και οι επισημάνσεις τους για αρνητικά στοιχεία της Π.Α., τα οποία συμφωνούν με τη σχετική ερευνητική βιβλιογραφία, καλό είναι να λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό και την οργάνωση των Π.Α.

## **Προτάσεις**

Με βάση όσα προέκυψαν από την έρευνά μας διατυπώνουμε τις παρακάτω προτάσεις:

- Πρέπει να καταβληθεί προσπάθεια για επίτευξη μεγαλύτερης συνεργασίας μεταξύ των φοιτητών και των εποπτών: ανάγκη για πρόσληψη και άλλων μελών ΔΕΠ παιδαγωγών, κάτι που με τις ισχύουσες οικονομικές συνθήκες είναι σχεδόν αδύνατον.
- Εν τω μεταξύ, μπορεί να ενισχυθεί ο ρόλος των νηπιαγωγών των νηπιαγωγείων άσκησης και να επιτευχθεί μεγαλύτερη επικοινωνία με τις φοιτήτριες σχετικά με θέματα παιδαγωγικής πράξης (διαχείριση σχολικής τάξης, επικοινωνία με παιδιά, γονείς συναδέλφους, σχεδιασμός διδασκαλίας, αλλαγές κατά την υλοποίησή της και που οφείλονται, περιγραφή του κοινωνικοοικονομικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος των παιδιών κ.ά.). Αν ο ενισχυμένος αυτός ρόλος είναι η λύση στην ανάγκη των φοιτητών και

φοιτητριών για καθοδήγηση και εποπτεία, τότε το Πανεπιστήμιο θα πρέπει να σκεφτεί επίσης τρόπους με τους οποίους θα στηρίξει τον ρόλο αυτόν, σύμφωνα με την προβληματική και τις προοπτικές που διαγράφονται σε διεθνές επίπεδο (π.χ. οργάνωση και παροχή εκπαίδευσης των μεντόρων ή συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών, συνεργατικά μοντέλα οργάνωσης των διδακτικών ασκήσεων κ.λπ.).

- Υπάρχει άμεση ανάγκη διερεύνησης δυνατοτήτων εξοικονόμησης πόρων με σκοπό την οικονομική ενίσχυση των φοιτητών και φοιτητριών της Π.Α. Αυτή θα μπορούσε να προκύψει και από τη χρονική αύξηση της Π.Α. σε συνεργασία με τις νηπιαγωγούς των τμημάτων με αξιοποίηση άλλων σχετικών προγραμμάτων (αμειβόμενη άσκηση ΕΣΠΑ).
- Προτείνεται ακόμα να καταβληθεί προσπάθεια από τους διδάσκοντες του τμήματος σύνδεσης των θεωρητικών μαθημάτων τους με την εκπαιδευτική πράξη ιδιαίτερα του νηπιαγωγείου.
- Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επίσης οδηγούν σε νέα ερωτήματα, όπως φάνηκε και στο σχολιασμό που προηγήθηκε, τα οποία είναι καλό να προσεγγιστούν με ποιοτικές μεθόδους. Ενδιαφέρον στοιχείο θα αποτελούσε η διερεύνηση των απόψεων φοιτητριών που έχουν ολοκληρώσει όλα τα Επίπεδα της Π.Α. του ΠΤΠΕ σχετικά με το Επίπεδο Ι, όσον αφορά στη βοήθεια που τους πρόσφερε η παρακολούθησή του στα επόμενα επίπεδα, στην αντιμετώπιση των σπουδών τους, στη διαμόρφωση της εικόνας του/της νηπιαγωγού, στην αντίληψη μιας μελλοντικής επαγγελματικής ταυτότητας.
- Απαραίτητο είναι να διερευνηθούν και οι απόψεις τόσο των νηπιαγωγών των νηπιαγωγείων άσκησης σχετικά με τα ζητήματα που αντιμετωπίζουν από την παρακολούθηση των φοιτητριών, το πώς συνεργάζονται μαζί τους, το βαθμό στον οποίο τις εμπλέκουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, το πώς αισθάνονται οι ίδιες διδάσκοντας ενώπιον ενηλίκων (συχνά ως πρότυπα) κ.ά. Μια τέτοια πολύπλευρη διερεύνηση, τέλος, θα πρέπει να συμπληρωθεί με συνεντεύξεις των εποπτών καθηγητών σχετικά με το πώς οι ίδιοι αντιμετωπίζουν ανάλογα ζητήματα.

Με την εργασία αυτή προσπαθήσαμε να προσεγγίσουμε ερευνητικά ένα μέρος της Π.Α., την παρατήρηση διδασκαλιών εκπαιδευτικών, το οποίο αποτελεί την πιο διαδεδομένη εφαρμογή Π.Α. Τα αποτελέσματα της έρευνας μάς οδηγούν στη

διατύπωση νέων ερωτημάτων και φαίνεται ότι η μελέτη της Π.Α. τελικά είναι συνεχής και πολυδιάστατη και τα αποτελέσματά της μπορούν να χρησιμοποιούνται για την καλύτερη οργάνωσή της.

## **Συμπεράσματα**

Τα κυριότερα συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα αυτή είναι τα εξής:

Οι εμπειρίες των φοιτητριών από το μάθημα της Πρακτικής Άσκησης είναι θετικές, και προκύπτει ότι το μάθημα γενικά ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες τους. Οι κυριότεροι στόχοι και οι βασικές παράμετροι της Π.Α. κατά τις φοιτήτριες είναι: α) η σύνδεση θεωρίας και πράξης, β) η εξοικείωση με τη σχολική τάξη και τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, γ) η ενίσχυση των διδακτικών τους δεξιοτήτων, και δ) η διδακτική-επαγγελματική τους προετοιμασία και σταδιοδρομία. Αρνητικοί παράγοντες της Π.Α. που εντοπίζονται από τους φοιτητές είναι η έλλειψη σύνδεσης των πανεπιστημιακών θεωρητικών μαθημάτων με τη σχολική πράξη, ζητήματα εσωτερικής δομής και οργάνωσης της Π.Α. και το μικρό χρονικό διάστημα διεξαγωγής της. Οι προτάσεις των φοιτητών αφορούν στη διατήρηση της αυτονομίας και της σημαντικότητας του μαθήματος στο πρόγραμμα σποδών, στην επέκταση της παρακολούθησης της διδακτικής πράξης τόσο σε χρόνο όσο και σε άλλα ιδρύματα (π.χ. σε παιδικούς σταθμούς) και στη μεγιστοποίηση της συνεργασίας των φοιτητών με τις νηπιαγωγούς και με τους επιβλέποντες καθηγητές. Τέλος, οι εμπειρίες των φοιτητριών από την Π.Α. επηρεάζουν αναλογικά τις απόψεις τους για τη σκοποθεσία και την ωφελιμότητα του μαθήματος.

## **Βιβλιογραφία**

### **Ξενόγλωσση**

- Allen, J. M. (2009). Valuing practice over theory: How beginning teachers re-orient their practice in the transition from the university to the workplace. *Teaching and Teacher Education*, 25, 647-654.
- Beck, C. & Kosnik, C. (2001). From cohort to community in a preservice teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 17, 925-948.



- Cain, T. (2009). Mentoring trainee teachers: how can mentors use research? *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 17(1), 53-66.
- Calderhead, J. (1991). The nature and growth of knowledge in student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 7(5/6), 531-535.
- Cheng, M. M. H., Tang, S. Y. F. & Cheng, A. Y. N. (2012). Practicalising theoretical knowledge in student teachers' professional learning in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 28, 781-790.
- Clements, M. (1999). Reducing the stress of student teaching. *Contemporary Education*, 70(4), 20-27.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2004). *A guide to teaching practice (5<sup>th</sup> ed)*. London: Routledge.
- Cole, A. L. & Knowles, J. G. (1993). Shattered images: Understanding expectations and realities of field experiences. *Teaching and Teacher Education*, 9(5/6), 457-471.
- Darling-Hammond, L. (2010). Constructing 21st-century teacher education. In V. Hill-Jackson & C. W. Lewis (Eds), *Transforming teacher education. What went wrong with teacher training and how we can fix it*. Sterling, VA: Stylus Publishing, LLC.
- Graig, C., J. (1999). Parallel stories: a way of contextualizing teacher knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 15, 397-411.
- Hascher, T., Cocard, Y. & Moser, P. (2004). Forget about theory-practice is all? Student teacher's learning in practicum. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 10 (6), 623-637.
- Hobson, A. J. (2002). Student teachers' perceptions of school-based mentoring in initial teacher education. *Mentoring & Tutoring*, 10 (1), 5-20.
- Holt-Raynolds, D. (1992). Personal history-based beliefs as relevant prior knowledge in course work. *American Educational Research Journal*, 29 (2), 325-349.
- Janas, M. (1996). Mentoring the mentor: A challenge for staff development. *Journal of Staff Development*, 17, 2-5.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among pre-service and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169.

- Kohler, F., Henning, J. E. & Usma-Wilches, J. (2008). Preparing preservice teachers to make instructional decisions: An examination of data from the teacher work sample. *Teaching and Teacher Education* 24(8), 2108-2117.
- Korthagen, Fr., Loughran, J., & Lunnenberg, M. (2005). Teaching teachers – studies into the expertise of teacher educators: an introduction to this theme issue. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 107-115.
- Korthagen, F. A., Loughran, J. J. & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020-1041.
- Kyriakou, C. & Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching*, 26, 117-126.
- Lake, V. E. & Jones, I. (2008). Service-learning in early childhood teacher education: Using service to put meaning back into learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 2146-2156.
- Miller Rigelman, N. & Ruben, B. (2012). Creating foundations for collaboration in schools: Utilizing professional learning communities to support teacher candidate learning and visions of teaching, *Teaching and Teacher Education*, 28, 979-989.
- Okan, Z. & Yildirim, R. (2004). Some reflections on learning from early school experience. *International Journal of Educational Development*, 24, 603-616.
- Olsen, B. (2008). How reasons for entry into the profession illuminate teacher identity development. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 23-40.
- Oosterheert, I. E. & Vermunt, J. D. (2001). Individual differences in learning to teach: relating cognition, regulation and affect. *Learning and Instruction*, 11, 133-156.
- Orland-Barak, L. & Yinon, H. (2007). When theory meets practice: What student teachers learn from guided reflection on their own classroom discourse. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 957-969.
- Peterson, K., Benson, N., Driscoll, A., Narode, R., Sherman, D. & Tama, C. (1995). Preservice teacher education using flexible, thematic cohorts. *Teacher Education Quarterly*, 22 (2), 29-42.

- Pinnegar, S., Mangelson, J., Reed, M. & Groves, S. (2011). Exploring preservice teachers' metaphor plotlines. *Teaching and Teacher Education*, 27, 639-647.
- Pollard, A. (2002). *Reflective Teaching*. London: Continuum.
- Qazi, W., Rawat, K. J. & Thomas, M. (2012). The role of practicum in enhancing student teachers' teaching skills. *American Journal of Scientific Research*, 44, 44-57.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14.
- Smith, R. (2000). The future of teacher education: principles and prospects. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 28(1), 7-28.
- Sumara, D. J. & Luce-Kapler, R. (1996). (Un)Becoming a teacher: negotiating identities while learning to teach. *Canadian Journal of Education*, 21, 65-83.
- Taylor, S. V. & Sobel, D. M. (2001). Addressing the discontinuity of students' and teachers' diversity: a preliminary study of preservice teachers' beliefs and perceived skills. *Teaching and Teacher Education*, 17, 487-503.
- van Driel, J. H., de Jong, O. & Verloop, N. (2002). The development of preservice chemistry teachers' pedagogical content knowledge. *Science Education*, 86, 572-590.

## **Ελληνόγλωσση**

- Ανδρούσου, Αλ., Δαφέρμου, Χ. & Τσάφος, Β. (2011). Η εκπαίδευση εκπαιδευτικών στο ΤΕΑΠΗ του Πανεπιστημίου Αθηνών: Η προοπτική του αναστοχαζόμενου εκπαιδευτικού στο πλαίσιο διασύνδεσης της παιδαγωγικής θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη. Στο Β. Οικονομίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και Ερευνητικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο.
- Αντωνίου, Χρ. (2002). *Η Εκπαίδευση των Ελλήνων Δασκάλων (1828-2000)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αυγητίδου, Σ. (2007). Ο στοχαστικο-κριτικός εκπαιδευτικός ως ζητούμενο στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Η συμβολή του προγράμματος της Πρακτικής Άσκησης. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 45-57.

- Βάμβουκας, Μ. (1988). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δασιού, Όλ., Ευαγγέλου, Μ., Μητροπούλου, Ελ., Μουταφίδου, Αν., & Χατζηπαναγιώτου, Π. (1995). Πρακτική άσκηση – Καταγραφή εμπειριών και απόψεων φοιτητών και φοιτητριών των Τμημάτων Π.Τ.Δ.Ε. και Φ.Π.Ψ. του Α.Π.Θ.: Δύο μελέτες περίπτωσης (case studies). *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 22, 255-282.
- Ζαχαρενάκης, Κ. (1994). Θεωρητική θεμελίωση, οργάνωση και λειτουργία της πρακτικής άσκησης των φοιτητών στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Κρήτης. Στο Γ. Φιλίππου & Μ. Καΐλα (επιμ.), *Σχολική Εμπειρία. Θεωρία και Πράξη. Οργάνωση, Πειραματισμοί, Προβληματισμοί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καΐλα, Μ. & Ανδρεαδάκης, Ν. (1994). Θεωρία και πράξη στην εκπαίδευση δασκάλων.- Στάσεις των φοιτητών του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αιγαίου απέναντι στη διδασκαλία Μαθηματικών και Ιστορίας κατά την πρακτική άσκηση. Στο Γ. Φιλίππου & Μ. Καΐλα (επιμ.), *Σχολική Εμπειρία. Θεωρία και Πράξη. Οργάνωση, Πειραματισμοί, Προβληματισμοί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κανάκης, Ι. (1996). Οι γνώμες των φοιτητών του Π.Τ.Δ.Ε. Κρήτης για την οργάνωση της σχολικής πρακτικής. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 24, 201-237.
- Κιτσαράς, Γ. (2001). *Προσχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Έκδ. του συγγ.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). 'Το πρόβλημα της σχέσης θεωρίας και πράξης στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Το παράδειγμα της σχολικής πρακτικής'. Στο Ευγ. Κουτσοβάνου, Γ. Βαγιανός, Απ. Παπαϊωάννου, Ιωάν. Γαληνέας, Βάσια Παπαδοπούλου & Μόνικα Παπά (επιμ.), *Γνώσεις, Αξίες και Δεξιότητες στη Σύγχρονη Εκπαίδευση. Πρακτικά 2<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου*. Αθήνα: ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.
- Κυρίδης, Αρ., Παλαιολόγου, Ν. & Αναστασιάδου, Σ. (2005). Η πρακτική άσκηση στα προγράμματα αρχικής κατάρτισης των υποψήφιων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Ερευνητικά δεδομένα για τις απόψεις φοιτητών Παιδαγωγικών Τμημάτων σχετικά με την πρακτική τους άσκηση. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 127-143.

- Μαυροσκούφης, Δ. (2009). Η Πρακτική Άσκηση των φοιτητών και των φοιτητριών ως κοινότητα έρευνας και μάθησης. Στο Αθ. Τριλιανός & Ιγ. Καράμηνas (επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Πρακτικά του 6<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Αθήνα, 5-7 Δεκεμβρίου 2009*. Τόμ. Β'. Αθήνα: Ατραπός.
- Μιχαλοπούλου, Κ. (2007). Η αναστοχαστική διδασκαλία στην Προσχολική Εκπαίδευση. *Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού*, 7, 59-69.
- Μπίκος, Κ. (1998). Προβλήματα και προοπτικές των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών. *Νέα Παιδεία*, 85, 73-82.
- Μπότσογλου, Κ. (2003). Από τη θεωρία στην πράξη. Κρίσεις, διαπιστώσεις και προσδοκίες των φοιτητών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Προσχολικής Εκπαίδευσης: μελέτη μιας περίπτωσης. *Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού*. 3, 71-87.
- Ντολιοπούλου, Έλ. (2005). Απόψεις μελλοντικών νηπιαγωγών για την πρακτική τους άσκηση: Η περίπτωση του Α.Π.Θ. *Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού*, 6, 89-102.
- Οικονομίδης, Β. (2007). Οι φοιτητές κρίνουν την Πρακτική Άσκηση. Μελέτη περίπτωσης. Στο Δ. Χατζηδήμου, Κ. Μπίκος, Π. Στραβάκου & Κ. Χατζηδήμου (επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Πρακτικά του 5<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Θεσσαλονίκη, 24-26 Νοεμβρίου 2006*. Τόμ. Β'. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Οικονομίδης, Β. (2011). Ζητήματα σχεδιασμού και οργάνωσης της διδασκαλίας στην Πρακτική Άσκηση των φοιτητών. Στο Β. Οικονομίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και Ερευνητικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο.
- Οικονομίδης, Β. & Λιναρδάκης, Μ. (2012). Διαπροσωπικές σχέσεις στην Πρακτική Άσκηση φοιτητών. Στο Κ. Μαλαφάντης, Ν. Ανδρεαδάκης, Δ. Καραγιώργος, Γ. Μανωλίτσης, & Β. Οικονομίδης (επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα Πρακτικά του 7<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*. Αθήνα: Διάδραση. Τόμ. Β'.

- Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης (2011). *Οδηγός Σπουδών Ακαδ. Έτους 2011-2012 Ακαδ. Έτους*. Διάθεση στο [www.edc.uoc.gr](http://www.edc.uoc.gr) (Ιούνιος 2012).
- Παπαδοπούλου, Β. (1999). *Παρατήρηση Διδασκαλίας: Θεωρητικό Πλαίσιο και Εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1994). Πρακτική άσκηση των φοιτητών στα Παιδαγωγικά Τμήματα: Η μετασχηματιστική συμβολή της έρευνας. Στο Γ. Φιλίππου & Μ. Καΐλα (επιμ.), *Σχολική Εμπειρία. Θεωρία και Πράξη. Οργάνωση, Πειραματισμοί, Προβληματισμοί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σταμέλος, Γιώργος, (1999). *Τα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα. Καταβολές- Παρούσα κατάσταση-Προοπτικές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ταρατόρη, Ελ. & Κουγιουρούκη, Μ. (2001). Η προκαταρκτική διδασκαλία ως κομβικό σημείο στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Αποτελέσματα έρευνας. Στο Κ. Ουζούνης, και Α. Καραφύλλης (επιμ.), *Ο Δάσκαλος του 21<sup>ου</sup> Αιώνα στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Πρακτικά Συνεδρίου*. Π.Τ.Δ.Ε.-Δ.Π.Θ. Ξάνθη: Σπανίδης.
- Τριλιανός, Αθ., Οικονομοπούλου, Ελ. & Καράμηνας, Ιγ. (2003). Εβδομαδιαία πρακτική άσκηση των φοιτητών του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών: εμπειρία και προοπτικές. Στο Ν. Ζούκης & Θ. Μητάκος (επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Ηλεκτρονική Παρουσίαση των Πρακτικών του 3<sup>ου</sup> Πανελλήνιου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Αθήνα 7-10 Νοεμβρίου 2002*. Ανάκτηση Μάρτιος 2009 από: [http://www.pee.gr/e27\\_11\\_03/sin\\_ath/mer\\_c\\_th\\_en\\_iii/trilianos.htm](http://www.pee.gr/e27_11_03/sin_ath/mer_c_th_en_iii/trilianos.htm)
- Τσιάκαλος, Γ. (1986). Σύζευξη θεωρίας και πράξης στα Παιδαγωγικά Τμήματα. Στο Μ. Ηλιού (επιμ.), *Προσχολική Αγωγή και Κατάρτιση Νηπιαγωγών. Πρακτικά Παιδαγωγικού Συμποσίου*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Φιλίππου, Γιώργος & Καΐλα, Μαρία (επιμ.), (1994). *Σχολική Εμπειρία. Θεωρία και Πράξη. Οργάνωση, Πειραματισμοί, Προβληματισμοί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χανιωτάκης, Ν. (2011). Η Πρακτική Άσκηση υποψήφιων εκπαιδευτικών: Αντιλήψεις των δασκάλων των σχολείων άσκησης. Στο Β. Οικονομίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο.

Χατζηδήμου, Δ. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Θέσεις, Αντιθέσεις και Προβληματισμοί*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

Χρυσafiδης, Κ. (1994). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού της πράξης στις πρακτικές ασκήσεις των φοιτητών. Στο Γ. Φιλίππου & Μ. Καίλα, (επιμ.), *Σχολική Εμπειρία. Θεωρία και Πράξη. Οργάνωση, Πειραματισμοί, Προβληματισμοί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

**\* Στοιχεία συγγραφέων**

Μαρία Αμπαρτζάκη, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΠΤΠΕ Πανεπιστημίου Κρήτης

email: [mabarjaki@edc.uoc.gr](mailto:mabarjaki@edc.uoc.gr)

Βασίλειος Οικονομίδης, Επίκουρος Καθηγητής, ΠΤΠΕ Πανεπιστημίου Κρήτης

email: [vasoikon@yahoo.com](mailto:vasoikon@yahoo.com).

Ελισσάβητ Χλαπάνα, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Κρήτης, ΕΤΕΠ ΠΤΠΕ Πανεπιστημίου Κρήτης

email: [exlapana@edc.uoc.gr](mailto:exlapana@edc.uoc.gr)

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

*Χαρά Κορτέση-Δαφέρμου, Μαρία Σφυρόερα, Λία Τσερμίδου\*,  
Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία,  
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών*

**Abstract**